



Résultats du PISA 2012 : Les élèves et l'argent

LES COMPÉTENCES EN CULTURE FINANCIÈRE
AU XXI^e SIÈCLE

VOLUME VI



Programme international pour le suivi des acquis des élèves

Résultats du PISA 2012 : Les élèves et l'argent

LES COMPÉTENCES EN CULTURE FINANCIÈRE
AU XXI^e SIÈCLE
(VOLUME VI)

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

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.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2015), *Résultats du PISA 2012 : Les élèves et l'argent (Volume VI) : Les compétences en culture financière au XXI^e siècle*, PISA, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264243385-fr>

ISBN 978-92-64-24337-8 (imprimé)

ISBN 978-92-64-24338-5 (PDF)

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

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

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

Crédits photo :

- © Flying Colours Ltd/Getty Images
- © Jacobs Stock Photography/Kzenon
- © khoa vu/Flickr/Getty Images
- © Mel Curtis/Corbis
- © Shutterstock/Kzenon
- © Simon Jarratt/Corbis

© OCDE 2015

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.



Avant-propos

Doter les citoyens des compétences dont ils ont besoin pour exploiter tout leur potentiel, prendre part à une économie mondiale de plus en plus interconnectée et, en fin de compte, transformer un emploi meilleur en une vie meilleure est au cœur des préoccupations des responsables politiques dans le monde entier. Les résultats de la récente Évaluation de l'OCDE des compétences des adultes montrent que les plus compétents d'entre eux ont deux fois plus de chances de travailler et près de trois fois plus de chances de gagner plus que le salaire médian que les adultes peu compétents. En d'autres termes, le fait d'être peu compétent limite fortement l'accès à des emplois plus gratifiants et plus rémunérateurs. Les adultes très compétents sont également plus susceptibles de s'investir dans le bénévolat, de se considérer davantage comme des acteurs – et non des objets – des processus politiques, et de faire confiance à autrui. Dans l'action publique, l'équité, l'intégrité et l'ouverture dépendent donc des compétences des citoyens.

Avec la crise économique actuelle, il n'est que plus urgent d'investir pour amener les citoyens à acquérir des compétences et à les développer – tant dans le système d'éducation que dans le monde du travail. En temps d'austérité budgétaire, quand il n'y a guère de marge pour prendre des mesures d'incitations financières et fiscales, investir dans des réformes structurelles, notamment dans l'éducation et le développement des compétences, pour doper la productivité est à la clé du retour à la croissance. Il est essentiel d'investir dans ces domaines pour favoriser la reprise, et de s'attaquer à des problèmes qui se posent depuis longtemps, tels que le chômage des jeunes et les inégalités entre les hommes et les femmes.

Dans ce contexte, de plus en plus de pays cherchent à l'étranger des informations sur les politiques et pratiques les plus efficaces et les plus fructueuses. Dans une économie mondialisée, la réussite ne se mesure en effet plus uniquement en fonction de critères nationaux, mais aussi en fonction des systèmes d'éducation les plus performants qui s'améliorent rapidement. En dix ans, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est devenu la référence mondiale dans le domaine de l'évaluation de la qualité, de l'équité et de l'efficacité des systèmes d'éducation. Le corpus de connaissances que l'enquête PISA a développé va bien au-delà de l'évaluation comparative. L'enquête PISA identifie les caractéristiques des systèmes d'éducation très performants pour permettre aux gouvernements et aux professionnels de l'éducation de s'inspirer de politiques efficaces qu'ils peuvent adapter à leur contexte local.

Les résultats de l'évaluation PISA 2012, administrée à un moment où bon nombre des 65 pays et économies participants se trouvaient aux prises avec les effets de la crise, révèlent de fortes disparités dans le rendement de l'éducation, tant entre les pays/économies qu'au sein même de ceux-ci. Nous avons pu retracer l'évolution de la performance des élèves dans les différentes matières au fil du temps en utilisant les données recueillies lors des évaluations PISA précédentes. Sur les 64 pays et économies dont les données sont comparables, 40 ont amélioré leur performance moyenne dans une matière au moins. Des pays et économies en tête du classement, tels que Shanghai (Chine) et Singapour, ont réussi à accroître leur avance, tandis que d'autres, comme le Brésil, le Mexique, la Tunisie et la Turquie qui étaient dans les profondeurs du classement au début, ont fait des progrès spectaculaires.



Certains systèmes d'éducation ont montré qu'il était possible de progresser rapidement sans sacrifier l'équité et la qualité. Sur les 13 pays et économies qui ont sensiblement accru leur performance en mathématiques entre 2003 et 2012, 3 ont aussi amélioré le degré d'équité dans l'éducation durant la même période, et 9 autres ont aussi préservé leur degré élevé d'équité – ce qui prouve bien qu'il ne faut pas nécessairement consentir à une baisse du niveau de performance pour progresser sur la voie de l'égalité des chances dans l'éducation.

Les résultats de l'enquête PISA 2012 révèlent toutefois que la performance en mathématiques varie fortement entre les pays/économies. Un écart équivalent à près de six années d'études, 245 points, s'observe entre la performance moyenne la plus élevée et la performance la moins élevée parmi les pays et économies qui ont administré les épreuves de mathématiques de l'enquête PISA 2012. Les différences de performance en mathématiques sont plus fortes encore entre les élèves au sein même des pays/économies : des écarts de plus de 300 points – soit l'équivalent de plus de sept années de scolarité – s'observent souvent entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants dans un même pays/économie. Des élèves confinent à l'excellence partout, mais il apparaît clairement que rares sont les pays et économies qui mettent tous leurs élèves sur la voie de l'excellence.

Le rapport révèle également des différences préoccupantes entre les sexes dans les attitudes à l'égard des mathématiques : même lorsque les filles font jeu égal avec les garçons en mathématiques, elles se montrent moins persévérantes et moins motivées qu'eux à l'idée d'apprendre les mathématiques, ne croient pas autant qu'eux en leurs compétences en mathématiques et se disent plus anxieuses qu'eux en mathématiques. La fille type obtient un score moins élevé que le garçon type en mathématiques, mais l'écart qui s'observe en faveur des garçons est encore plus important parmi les élèves très performants. Ces constats ont de sérieuses implications non seulement pour l'enseignement supérieur, où les jeunes femmes sont déjà sous-représentées dans les filières en rapport avec la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques, mais aussi pour le marché du travail, par la suite. Cela confirme les résultats de l'Initiative de l'OCDE pour la parité, qui identifie certains des facteurs qui créent – puis creusent – les écarts entre les sexes dans le domaine de l'éducation, du travail et de l'esprit d'entreprise. Amener les filles à avoir des attitudes positives à l'égard des mathématiques et à s'investir dans l'apprentissage des mathématiques serait extrêmement utile pour combler ces écarts.

Il ressort également de l'enquête PISA 2012 que les systèmes d'éducation les plus performants sont ceux qui répartissent les ressources de façon plus équitable entre les établissements favorisés et les établissements défavorisés, et qui laissent plus d'autonomie aux établissements en matière de programmes et d'évaluation. La conviction que tous les élèves peuvent atteindre un niveau élevé et la volonté d'engager toutes les parties prenantes dans l'éducation – y compris les élèves, par exemple en leur demandant leur avis sur les pratiques pédagogiques – sont caractéristiques des systèmes d'éducation performants.

L'enquête PISA constitue non seulement un indicateur précis sur la faculté des élèves de participer pleinement à la vie de la société après leur scolarité obligatoire, mais également un outil efficace que les pays et les économies peuvent utiliser pour affiner leurs politiques en matière d'éducation. Aucune combinaison unique de politiques et de pratiques n'est efficace partout et à tout moment. Tous les pays peuvent s'améliorer, même les plus performants. C'est précisément la raison pour laquelle l'OCDE rédige tous les trois ans ce rapport sur l'état de l'éducation dans le monde : faire connaître les aspects des politiques et pratiques les plus efficaces, et offrir un soutien ciblé et opportun pour aider les pays à dispenser le meilleur enseignement à tous leurs élèves. Dans de nombreux pays, il est urgent de stimuler la croissance : les taux de chômage sont élevés chez les jeunes, les inégalités se creusent et de fortes disparités persistent entre les sexes. L'OCDE est là pour aider les responsables politiques à relever ce défi aussi délicat que crucial.

Angel Gurría
Secrétaire général de l'OCDE



Remerciements

Ce rapport est le fruit d'une collaboration entre les pays et économies participant à l'enquête PISA, les experts et les institutions qui œuvrent dans le cadre du Consortium PISA et le Secrétariat de l'OCDE. Le présent volume est le fruit de la collaboration entre la Direction de l'éducation et des compétences et la Direction des affaires financières et des entreprises de l'OCDE, dont le programme de travail comprend des questions relatives à la culture financière. Il a été rédigé par Andreas Schleicher, Francesco Avvisati, Francesca Borgonovi, Miyako Ikeda, Hiromichi Katayama, Flore-Anne Messy, Chiara Monticone, Guillermo Montt, Sophie Vayssettes et Pablo Zoido. Simone Bloem, Josefa Palacias et Giannina Rech ont assuré l'assistance statistique, tandis que la supervision éditoriale a été assurée par Marilyn Achiron. Une assistance analytique et éditoriale supplémentaire a été apportée par Adele Atkinson, Jonas Bertling, Marika Boiron, Célia Braga-Schich, Tracey Burns, Michael Davidson, Cassandra Davis, Elizabeth Del Bourgo, John A. Dossey, Joachim Funke, Samuel Greiff, Tue Halgreen, Ben Jensen, Eckhard Klieme, André Laboul, Henry Levin, Barry McCrae, Juliette Mendelovits, Tadakazu Miki, Christian Monseur, Simon Normandeau, Lorena Ortega, Mathilde Overduin, Elodie Pools, Dara Ramalingam, William H. Schmidt (dont les travaux ont été soutenus par le programme de bourses d'études Thomas J. Alexander), Kaye Stacey, Lazar Stankov, Ross Turner, Élisabeth Villoutreix et Allan Wigfield. Les données ont été recueillies à l'échelle du système par l'équipe NESLI (Réseau de l'INES chargé de collecter et de diffuser des informations descriptives sur les structures, les politiques et les pratiques en matière d'éducation à l'échelon des systèmes) de l'OCDE : Bonifacio Agapin, Estelle Herbaut et Jean Yip. Le volume II s'appuie également sur le travail analytique réalisé par Jaap Scheerens et Douglas Willms lors de l'enquête PISA 2000. Claire Chetcuti, Juliet Evans, Jennah Huxley et Diana Tramontano ont assuré la gestion administrative.

L'OCDE a chargé l'Australian Council for Educational Research (ACER) de prendre en charge le développement des cadres d'évaluation en mathématiques, en résolution des problèmes et en culture financière pour l'enquête PISA 2012. Elle a également chargé Achieve de développer le cadre mathématique en partenariat avec ACER. Le groupe d'experts chargé de la préparation du cadre d'évaluation et des instruments de mathématiques était présidé par Kaye Stacey. Joachim Funke présidait le groupe d'experts chargé de la préparation du cadre d'évaluation et des instruments de résolution de problèmes. Annamaria Lusardi a dirigé le groupe d'experts chargé de la préparation du cadre d'évaluation et des instruments de culture financière. Les instruments d'évaluation de l'enquête PISA et les données qui sous-tendent le rapport ont été préparés par le Consortium PISA, sous la direction de Raymond Adams d'ACER.

La rédaction du rapport a été dirigée par le Comité directeur PISA, dont Lorna Bertrand (Royaume-Uni) est la présidente, et Benő Csapó (Hongrie), Daniel McGrath (États-Unis) et Ryo Watanabe (Japon) sont les vice-présidents. À l'annexe C des volumes figure la liste des membres des différents organes de l'enquête PISA, ainsi que des experts et consultants qui ont apporté leur contribution à ce rapport en particulier et à l'enquête PISA en général.



Table des matières

SYNTHÈSE	13
GUIDE DU LECTEUR	17
QU'EST-CE QUE L'ENQUÊTE PISA ?	19
CHAPITRE 1 L'ÉVALUATION DE LA CULTURE FINANCIÈRE LORS DE L'ENQUÊTE PISA 2012	25
Importance de la culture financière	27
Offre limitée et variable d'enseignement des matières financières en milieu scolaire	29
Nécessité de disposer de données sur la culture financière des élèves	31
Évaluation de la culture financière lors de l'enquête PISA 2012	32
Définition de la culture financière pour les élèves de 15 ans	34
Évaluation de la culture financière	36
▪ Contenus	36
▪ Processus	38
▪ Contextes	39
Informations PISA sur l'enseignement des matières financières en milieu scolaire	41
Exemples d'items contenus dans les épreuves de culture financière de PISA 2012	44
CHAPITRE 2 PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN CULTURE FINANCIÈRE	55
Compte rendu des résultats aux épreuves PISA de culture financière en 2012	57
Présentation des niveaux de compétence en culture financière lors de l'évaluation PISA 2012	58
Performance moyenne en culture financière	58
Savoirs et savoir-faire des élèves en culture financière	60
Description des items PISA de culture financière	60
Performance des élèves aux différents niveaux de l'échelle de culture financière	60
Variation de la performance des élèves en culture financière	69
Performance des élèves en culture financière par rapport à leur performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit	71
Performance des élèves en culture financière à différents niveaux de performance en mathématiques	74
Pays ayant participé à l'évaluation de la culture financière	77
CHAPITRE 3 RELATION ENTRE LA CULTURE FINANCIÈRE DES ÉLÈVES ET LEUR MILIEU	81
Variation de la culture financière entre les sexes	82
Relation entre le milieu socio-économique, le statut au regard de l'immigration et la culture financière	86
▪ Milieu socio-économique	86
▪ Influence des parents	90
▪ Statut au regard de l'immigration et langue parlée en famille	98
Principaux facteurs contextuels expliquant la variation de la performance des élèves	101



CHAPITRE 4 L'EXPÉRIENCE, LES ATTITUDES ET LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES ET LEUR PERFORMANCE EN CULTURE FINANCIÈRE	105
L'expérience des élèves dans les domaines en rapport avec l'argent et leur culture financière	107
▪ La performance en culture financière des élèves titulaires d'un compte bancaire et d'une carte de débit prépayée.....	107
▪ Les sources d'argent des élèves et leur culture financière.....	112
Les attitudes des élèves et leur culture financière	116
Le comportement des élèves en matière de dépenses et leur culture financière	118
CHAPITRE 5 IMPLICATIONS DE L'ÉVALUATION DE LA CULTURE FINANCIÈRE EN TERMES DE POLITIQUES ET PRATIQUES	125
La culture financière est une compétence essentielle dans la vie pour les jeunes	126
De nombreux élèves ont uniquement des compétences élémentaires en matières financières	126
S'appuyer sur les connaissances et compétences de base	127
Promouvoir des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage	127
Aider les garçons peu performants et les filles	128
Réduire les inégalités de culture financière dues au milieu socio-économique	128
Améliorer les opportunités de recherche et d'évaluation	129
ANNEXE A CADRE TECHNIQUE DE L'ENQUÊTE PISA 2012	131
Annexe A1 Indices dérivés du questionnaire Élève.....	132
Annexe A2 Population cible, échantillons et définition des établissements dans l'enquête PISA.....	136
Annexe A3 Note technique sur les analyses du présent volume.....	147
Annexe A4 Assurance qualité.....	152
Annexe A5 Conception de l'évaluation de la culture financière.....	154
ANNEXE B RÉSULTATS DES PAYS ET ÉCONOMIES	157
ANNEXE C DÉVELOPPEMENT ET MISE EN ŒUVRE DE PISA – UNE INITIATIVE CONCERTÉE	213



ENCADRÉS

Encadré VI.1.1	L'autonomie financière et le rôle de l'éducation financière	26
Encadré VI.1.2	Stratégies nationales d'éducation financière	27
Encadré VI.1.3	Mesurer la culture financière en tant que compétence utile dans la vie	32
Encadré VI.1.4	Caractéristiques majeures de l'évaluation de la culture financière lors de l'enquête PISA 2012	33
Encadré VI.2.1	Interprétation de la comparaison de la performance en culture financière entre les pays	62
Encadré VI.2.2	Les élèves très performants en culture financière	67
Encadré VI.3.1	Différences de culture financière entre les sexes à l'âge adulte	85
Encadré VI.3.2	Parents travaillant dans le secteur financier et culture financière de leurs enfants	94
Encadré VI.3.3	Performance des élèves en culture financière et localisation de leur établissement	95
Encadré VI.3.4	Rôle potentiel des établissements d'enseignement dans la culture financière	96
Encadré VI.4.1	Cadre légal de l'accès des jeunes aux produits financiers	111
Encadré VI.4.2	Le comportement des élèves en matière d'épargne et leur culture financière à Shanghai (Chine)	120
Encadré VI.5.1	L'enseignement des matières financières en milieu scolaire au Brésil	129

FIGURES

Figure VI.1.1	Carte d'une sélection d'items de culture financière lors de l'enquête PISA 2012, selon les catégories de contenu	36
Figure VI.1.2	Carte d'une sélection d'items de culture financière lors de l'enquête PISA 2012, selon les catégories de processus	38
Figure VI.1.3	Carte d'une sélection d'items de culture financière lors de l'enquête PISA 2012, selon les catégories de contexte	39
Figure VI.1.4	Enseignement des matières financières en milieu scolaire	41
Figure VI.1.5	Intégration des matières financières dans le programme de cours	42
Figure VI.1.6	Qui enseigne les matières financières dans le cadre scolaire ?	43
Figure VI.1.7	Formation continue des enseignants axée sur l'enseignement des matières financières	43
Figure VI.1.8	FACTURE	44
Figure VI.1.9	AU MARCHÉ	47
Figure VI.1.10	NOUVELLE OFFRE	50
Figure VI.1.11	BULLETIN DE SALAIRE	52
Figure VI.2.1	Relation entre les questions et la performance des élèves sur une échelle de compétence	57
Figure VI.2.2	Comparaison de la performance des pays et économies en culture financière	58
Figure VI.2.3	Performance en culture financière des pays et économies participants	59
Figure VI.2.4	Carte d'une sélection d'items de culture financière des épreuves PISA de 2012, illustrant les niveaux de compétence	61
Figure VI.2.5	Description succincte des cinq niveaux de culture financière	63
Figure VI.2.6	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de l'échelle de culture financière	64
Figure VI.2.a	Élèves très performants en culture financière	68
Figure VI.2.7	Variation de la performance en culture financière au sein des pays et économies	69
Figure VI.2.8	Écart de performance parmi les élèves les plus performants et les élèves les moins performants	71
Figure VI.2.9	Corrélation entre les performances en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit	72
Figure VI.2.10	Variation de la performance en culture financière associée à la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit	73
Figure VI.2.11	Performance relative en culture financière	74
Figure VI.2.12	Performance escomptée en culture financière, selon la performance en mathématiques	75
Figure VI.2.13	Tendances de la performance relative en culture financière	76
Figure VI.2.14	Contexte national des pays ayant participé à l'évaluation de la culture financière	77
Figure VI.2.15	Performance en culture financière et PIB par habitant	78
Figure VI.2.16	Performance en culture financière et pourcentage d'individus titulaires d'un compte auprès d'une agence bancaire ou d'un bureau de poste	79

Figure VI.3.1	Performance en culture financière, selon le sexe.....	83
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.....	84
Figure VI.3.3	Performance des garçons et des filles en culture financière dans les pays et économies de l'OCDE.....	84
Figure VI.3.a	Différence de performance en culture financière entre les sexes (chez les adultes).....	85
Figure VI.3.4	Milieu socio-économique des élèves et culture financière de ces derniers, dans les pays et économies de l'OCDE.....	87
Figure VI.3.5	Comparaison entre la performance des pays et économies en culture financière et leur équité.....	88
Figure VI.3.6	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de l'échelle de culture financière.....	89
Figure VI.3.7	Pourcentage de la variation de la performance des élèves expliqué par la richesse familiale.....	90
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.....	91
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.....	91
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.....	92
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.....	93
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.....	94
Figure VI.3.b	Parents travaillant dans le secteur financier et performance de leurs enfants en culture financière.....	95
Figure VI.3.c	Performance en culture financière selon la localisation de l'établissement, après contrôle du milieu socio-économique.....	96
Figure VI.3.d	Variation inter-établissements de la performance en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit.....	97
Figure VI.3.e	Différences intra- et inter-établissements spécifiques à la performance en culture financière ou partagées avec la performance en mathématiques.....	98
Figure VI.3.13	Variation de la performance en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit imputable au statut au regard de l'immigration.....	99
Figure VI.3.14	Différence de performance en culture financière entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones.....	100
Figure VI.3.15	Variation de la performance en culture financière selon la langue parlée en famille.....	100
Figure VI.3.16	Pourcentage de la variation de la performance en culture financière expliqué par des facteurs démographiques et socio-économiques.....	101
<hr/>		
Figure VI.4.1	Pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire et/ou d'une carte de débit prépayée.....	107
Figure VI.4.2	Performance des élèves en culture financière, selon qu'ils sont titulaires ou non d'un compte bancaire.....	108
Figure VI.4.3	Pourcentages d'élèves titulaires d'un compte bancaire et/ou d'une carte de débit prépayée (combinés).....	109
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.....	110
Figure VI.4.5	Pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire, selon leur milieu socio-économique.....	111
Figure VI.4.6	Sources d'argent des élèves.....	113
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.....	114
Figure VI.4.8	Sources d'argent des élèves selon leur sexe, dans les pays et économies de l'OCDE.....	115
Figure VI.4.9	Sources d'argent des élèves selon leur milieu socio-économique, dans les pays et économies de l'OCDE.....	116
Figure VI.4.10a	Variation de la performance en culture financière, selon le degré de persévérance.....	117
Figure VI.4.10b	Variation de la performance en culture financière, selon le degré d'ouverture à la résolution de problèmes.....	118
Figure VI.4.11	Performance des élèves en culture financière, selon leur comportement en matière de dépenses.....	119
Figure VI.4.12	Comportement des élèves en matière de dépenses.....	120
Figure VI.4.a	Performance des élèves en culture financière, selon leur comportement en matière d'épargne, à Shanghai (Chine).....	121
Figure VI.4.b	Comportement des élèves en matière d'épargne, selon leur milieu socio-économique, à Shanghai (Chine).....	122
<hr/>		
Figure A5	Répartition des items de culture financière.....	155



TABLEAUX

Tableau VI.A	Synthèse de la performance en culture financière.....	15
Tableau A1.1	Rotation des items du questionnaire Élève.....	135
Tableau A2.1	Populations cibles et échantillons PISA.....	138
Tableau A2.2	Exclusions.....	140
Tableau A2.3	Taux de réponse.....	142
Tableau A2.4	Taille de l'échantillon pour la culture financière.....	145
Tableau A3.1	Pourcentage de valeurs manquantes pour les questions concernant l'offre d'un enseignement des matières financières dans le cadre scolaire.....	150
Tableau A3.2	Pourcentage de valeurs manquantes pour les questions concernant la gestion de l'argent.....	151
Tableau VI.1.1	Accès des élèves à un enseignement des matières financières.....	158
Tableau VI.1.2	Intégration des matières financières dans le programme de cours.....	158
Tableau VI.1.3	Qui est chargé de l'enseignement des matières financières dans le cadre scolaire ?.....	160
Tableau VI.1.4	Formation continue des enseignants axée sur l'enseignement des matières financières.....	161
Tableau VI.2.1	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en culture financière.....	162
Tableau VI.2.2	Score moyen et variation de la performance des élèves en culture financière.....	163
Tableau VI.2.3	Élèves très performants en culture financière, en mathématiques et/ou en compréhension de l'écrit.....	164
Tableau VI.2.4	Corrélation entre la performance en culture financière et celle en mathématiques et en compréhension de l'écrit.....	165
Tableau VI.3.1	Différence de performance en culture financière entre les sexes.....	166
Tableau VI.3.2	Différence de performance en culture financière entre les sexes, après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit.....	168
Tableau VI.3.3	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit, selon le sexe.....	169
Tableau VI.3.4	Performance des élèves en culture financière selon leur milieu socio-économique.....	172
Tableau VI.3.5	Relation entre la performance des élèves en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit et certains facteurs relatifs au milieu socio-économique.....	173
Tableau VI.3.6	Performance des élèves en culture financière selon le niveau de formation le plus élevé de leurs parents.....	174
Tableau VI.3.7	Performance des élèves en culture financière selon le statut professionnel le plus élevé de leurs parents.....	175
Tableau VI.3.8	Performance des élèves en culture financière selon que leurs parents travaillent ou non dans le secteur financier.....	176
Tableau VI.3.9	Performance des élèves en culture financière selon qu'ils discutent ou non de sujets financiers avec leurs parents.....	177
Tableau VI.3.10	Performance des élèves en culture financière selon leur statut au regard de l'immigration.....	179
Tableau VI.3.11	Performance des élèves en culture financière selon la langue parlée en famille.....	181
Tableau VI.3.12	Performance des élèves en culture financière selon la localisation de leur établissement.....	182
Tableau VI.3.13	Variation de la performance en culture financière.....	184
Tableau VI.3.14	Intensité de la relation entre la performance en culture financière et celle en mathématiques, et entre la performance en culture financière et celle en compréhension de l'écrit, aux niveaux intra- et inter-établissements.....	185
Tableau VI.3.15	Pourcentage de la variation de la performance en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit imputable à des facteurs socio-économiques.....	187
Tableau VI.4.1	Pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire et/ou d'une carte de débit prépayée.....	189
Tableau VI.4.2	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.....	190
Tableau VI.4.3	Performance des élèves en culture financière, selon qu'ils sont titulaires ou non d'un compte bancaire et d'une carte de débit prépayée (combinés).....	191
Tableau VI.4.4	Pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire et/ou d'une carte de débit prépayée, selon leur sexe.....	192

Tableau VI.4.5	Pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire et/ou d'une carte de débit prépayée, selon leur milieu socio-économique.....	192
Tableau VI.4.6	Sources d'argent des élèves	193
Tableau VI.4.7	Performance des élèves en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit, selon leurs sources d'argent.....	194
Tableau VI.4.8	Sources d'argent des élèves, selon leur sexe	197
Tableau VI.4.9	Sources d'argent des élèves, selon leur milieu socio-économique	198
Tableau VI.4.10	Attitudes et performance des élèves en culture financière.....	200
Tableau VI.4.11	Comportement des élèves en matière de dépenses.....	201
Tableau VI.4.12	Performance des élèves en culture financière, selon leur comportement en matière de dépenses, avant et après contrôle de leur milieu socio-économique.....	202
Tableau VI.4.13	Performance des élèves en culture financière, selon leur comportement en matière de dépenses.....	203
Tableau VI.4.14	Comportement des élèves en matière de dépenses, selon leur sexe	205
Tableau VI.4.15	Comportement des élèves en matière de dépenses, selon leur milieu socio-économique	206
Tableau VI.4.16	Comportement des élèves en matière d'épargne	207
Tableau VI.4.17	Performance des élèves en culture financière, selon leur comportement en matière d'épargne, avant et après contrôle de leur milieu socio-économique.....	208
Tableau VI.4.18	Performance des élèves en culture financière, selon leur comportement en matière d'épargne, avant et après contrôle de leur milieu socio-économique et de leurs attitudes	209
Tableau VI.4.19	Comportement des élèves en matière d'épargne, selon leur sexe.....	210
Tableau VI.4.20	Comportement des élèves en matière d'épargne, selon leur milieu socio-économique.....	211

Ce livre contient des...



En bas à gauche des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*.
 Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : <http://dx.doi.org>.
 Si vous lisez la version PDF de l'ouvrage, et que votre ordinateur est connecté à Internet, il vous suffit de cliquer sur le lien.
 Les *StatLinks* sont de plus en plus répandus dans les publications de l'OCDE.



Synthèse

La finance fait partie de la vie de tous les jours pour de nombreux élèves âgés de 15 ans, qui utilisent déjà des produits financiers, par exemple en tant que titulaires d'un compte bancaire avec gestion en ligne. Les élèves qui approchent de la fin de la scolarité obligatoire auront bientôt à faire des choix financiers complexes et difficiles. L'une de leurs premières grandes décisions sera de choisir s'ils poursuivent leurs études et, dans l'affirmative, de déterminer comment ils les financeront.

La culture financière est donc une compétence essentielle dans la vie, qui figure à ce titre en bonne place parmi les priorités des responsables politiques dans le monde. La contraction des systèmes de protection sociale, l'évolution démographique et l'expansion des services financiers et leur sophistication croissante sont autant de phénomènes qui ont amené les responsables à comprendre à quel point il était important de faire en sorte que les citoyens et les consommateurs de tout âge disposent d'une bonne culture financière. Certains gouvernements ont commencé à concevoir des stratégies et des politiques en vue d'améliorer la culture financière. L'évaluation PISA de la culture financière menée en 2012 est la toute première évaluation internationale des connaissances et compétences financières des élèves âgés de 15 ans. Une deuxième évaluation PISA est prévue en 2015, ce qui permettra de suivre l'évolution des acquis des élèves en la matière et de réunir des éléments qui favoriseront la conception et la mise en œuvre de politiques efficaces pour améliorer la culture financière.

Ce volume rend compte des résultats de l'évaluation PISA de la culture financière administrée en 2012 à quelque 29 000 élèves dans 13 pays et économies de l'OCDE – 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 – et dans 5 pays et économies partenaires – la Colombie, la Croatie, la Fédération de Russie, la Lettonie et Shanghai (Chine) – qui représentent ensemble 40 % du PIB mondial.

Shanghai (Chine) a obtenu le score moyen le plus élevé en culture financière ; viennent ensuite la Communauté flamande de Belgique, l'Estonie, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la République tchèque et la Pologne.

Dans l'ensemble, tous ces scores sont supérieurs à la moyenne des pays et économies de l'OCDE participants.

Des écarts importants s'observent entre les scores moyens des pays et économies participants les plus et les moins performants : ils représentent plus de 75 points (soit l'équivalent d'un niveau entier de compétence sur l'échelle PISA) dans les pays et économies de l'OCDE, et plus de 225 points tous pays et économies participants confondus. Pourtant, une petite partie seulement de la variation des scores moyens de culture financière entre les pays (16 %) s'explique par le PIB par habitant.

Dans les pays et économies de l'OCDE participants, un élève sur dix seulement est capable de mener à bien les tâches les plus difficiles des épreuves PISA de culture financière administrées en 2012.

Les élèves de ce niveau peuvent : analyser des produits financiers dont des caractéristiques ne sont pas explicites d'emblée, telles que les coûts de transaction ; résoudre des problèmes financiers qui sortent de l'ordinaire, par exemple calculer le solde d'un relevé bancaire déduction faite des frais de transfert ; et montrer qu'ils ont compris le paysage financier au sens large, par exemple comprendre les implications des tranches d'imposition sur le revenu.



En revanche, 15 % des élèves se situent en moyenne sous le seuil de compétence de l'échelle PISA de culture financière. Ces élèves sont au mieux capables de faire la distinction entre des besoins et des désirs, de prendre des décisions simples à propos de dépenses quotidiennes, d'identifier l'objet de documents financiers courants comme les factures, et d'effectuer une seule opération arithmétique fondamentale (addition, soustraction ou multiplication) dans des situations qu'ils sont susceptibles d'avoir déjà vécues.

Dans certains pays et économies performants en culture financière, à savoir en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque, les élèves ont en moyenne obtenu des scores plus élevés dans ce domaine que ne le laissait présager leur score en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Par contraste, en France, en Italie et en Slovaquie, la performance moyenne des élèves en culture financière est relativement peu élevée par comparaison avec celle des élèves d'autres pays et économies participants qui ont le même niveau de compétence qu'eux en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Bien que le niveau de compétence en culture financière soit en corrélation positive avec le niveau de compétence en mathématiques et en compréhension de l'écrit, des scores élevés dans ces matières fondamentales ne vont donc pas nécessairement de pair avec des scores élevés en culture financière.

Selon la moyenne calculée sur la base des 13 pays et économies de l'OCDE participants, l'écart de score entre les 10 % d'élèves les plus performants et les 10 % d'élèves les moins performants représente 247 points.

En moyenne, 37 % de la variation de la performance en culture financière au sein même des pays s'observent entre les établissements – un pourcentage significatif, mais moins élevé que celui observé en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants, les élèves issus de milieux socio-économiques plus favorisés ont obtenu en culture financière 41 points de plus que les élèves moins favorisés.

L'Estonie est le seul pays participant qui allie un score supérieur à la moyenne à une corrélation inférieure à la moyenne entre le score en culture financière et le milieu socio-économique. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves autochtones ont obtenu en culture financière des scores légèrement supérieurs à ceux des élèves issus de l'immigration, à milieu socio-économique, langue parlée en famille et performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit identiques. La différence de performance en culture financière entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration est supérieure à la moyenne de l'OCDE en Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Estonie, en France et en Slovaquie.

En culture financière, les écarts de score entre les sexes qui s'observent à l'âge de 15 ans sont ténus, contrairement à ceux enregistrés à l'âge adulte.

Dans tous les pays et économies participants sauf en Italie, les scores moyens de culture financière ne varient pas entre les sexes. Dans les pays et économies de l'OCDE, on compte toutefois en culture financière plus de garçons que de filles parmi les élèves très performants et parmi les élèves peu performants.

En Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en France, en Nouvelle-Zélande et en Slovaquie, plus de 70 % des élèves de 15 ans sont titulaires d'un compte bancaire, contre moins de 30 % en Israël, en Pologne et en République slovaque.

Si l'on compare les scores des élèves en culture financière après contrôle de leur milieu socio-économique, les élèves qui ont un compte bancaire font jeu égal avec ceux qui n'en ont pas dans 9 des 13 pays et économies de l'OCDE participants, mais les devancent en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Nouvelle-Zélande et en Slovaquie.

Les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage, comme leur persévérance et leur ouverture à la résolution de problèmes, sont en corrélation positive avec leur performance en culture financière.

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, l'écart de score en culture financière entre les élèves qui se disent d'accord avec l'affirmation « J'aime bien résoudre des problèmes complexes » et ceux qui ne le sont pas représente 31 points, soit l'équivalent de près d'un demi-niveau de compétence.



■ Tableau VI.A ■


SYNTHÈSE DE LA PERFORMANCE EN CULTURE FINANCIÈRE

Pays/économies dont le score moyen/le pourcentage d'élèves très performants sont supérieurs à la moyenne OCDE-13 Pays/économies dont le pourcentage d'élèves peu performants est inférieur à la moyenne OCDE-13					
Pays/économies dont le score moyen/le pourcentage d'élèves très performants/le pourcentage d'élèves peu performants ne s'écartent pas de la moyenne OCDE-13 dans une mesure statistiquement significative					
Pays/économies dont le score moyen/le pourcentage d'élèves très performants sont inférieurs à la moyenne OCDE-13 Pays/économies dont le pourcentage d'élèves peu performants est supérieur à la moyenne OCDE-13					
Performance en culture financière					Performance relative en culture financière, par comparaison avec les élèves à l'échelle mondiale dont la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit est similaire
Score moyen lors de l'évaluation PISA 2012	Pourcentage d'élèves peu performants (niveau 1 ou en deçà)	Pourcentage d'élèves très performants (niveau 5 ou au-delà)	Différence entre les sexes (garçons - filles)		
Score moyen	%	%	Diff. de score	Diff. de score	
Moyenne OCDE-13	500	15.3	9.7	1	2
Shanghai (Chine)	603	1.6	42.6	-1	0
Belgique (Fl.)	541	8.7	19.7	11	9
Estonie	529	5.3	11.3	-3	5
Australie	526	10.4	15.9	-3	18
Nouvelle-Zélande	520	16.1	19.3	3	12
République tchèque	513	10.1	9.9	6	19
Pologne	510	9.8	7.2	3	2
Lettonie	501	9.7	4.6	-11	1
États-Unis	492	17.8	9.4	1	1
Fédération de Russie	486	16.7	4.3	1	14
France	486	19.4	8.1	-6	-24
Slovénie	485	17.6	5.8	-8	-8
Espagne	484	16.5	3.8	6	4
Croatie	480	16.5	3.8	5	2
Israël	476	23.0	8.5	-6	-5
République slovaque	470	22.8	5.7	-3	2
Italie	466	21.7	2.1	8	-14
Colombie	379	56.5	0.7	0	-5

Remarque : les pays/économies où la différence de performance entre les garçons et les filles est statistiquement significative sont indiqués **en gras**.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur score moyen en culture financière lors de l'évaluation PISA 2012.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux VI.2.1, VI.2.2, VI.2.3 et VI.3.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094944>



Guide du lecteur

Données des figures

Les données auxquelles ce volume fait référence sont présentées dans l'ensemble à l'annexe B et dans le détail, y compris des tableaux supplémentaires, sur le site de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

Les quatre lettres suivantes indiquent que des données sont manquantes :

- a La catégorie ne s'applique pas au pays concerné, les données sont donc manquantes.
- c Les observations sont trop peu nombreuses, voire inexistantes, pour calculer des estimations fiables (par exemple, les données portent sur moins de 30 élèves ou sur moins de 5 établissements dont les données sont valides).
- m Les données ne sont pas disponibles. Elles n'ont pas été fournies par le pays ou ont été collectées, mais ont ensuite été exclues de la publication pour des raisons techniques.
- w Les données n'ont pas été collectées ou ont été exclues à la demande du pays concerné.

Pays et économies participants

Quatre des six volumes des *Résultats du PISA 2012* rendent compte des données de 65 pays et économies : les 34 pays membres de l'OCDE, ainsi que 31 pays et économies partenaires (voir l'encadré VI.A dans la section « Qu'est-ce que l'enquête PISA ? »). Ce volume en particulier présente les données des 18 pays et économies qui ont participé à l'évaluation de la culture financière, dont 12 pays de l'OCDE et la Communauté flamande de Belgique [reprise sous l'abréviation « Belgique (Fl.) » dans les tableaux et figures].

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

Calcul des moyennes internationales

La moyenne des 13 pays et économies de l'OCDE participant à l'évaluation de la culture financière a été calculée pour la plupart des données et indicateurs présentés dans ce volume. Cette moyenne correspond à la moyenne arithmétique des valeurs estimées respectives de tous les pays et économies. Il arrive que les données de certains pays et économies ne soient pas disponibles pour des indicateurs spécifiques ou que des catégories particulières ne soient pas applicables. Le lecteur doit donc garder à l'esprit que le terme « moyenne de l'OCDE » fait référence aux pays et économies de l'OCDE inclus dans les comparaisons respectives.

Arrondis

Dans certains tableaux, il arrive que la somme des chiffres ne corresponde pas exactement au total mentionné en raison des ajustements d'arrondi. Les totaux, les différences et les moyennes sont systématiquement calculés à partir des chiffres exacts. Ils ne sont arrondis qu'une fois calculés. Toutes les erreurs-types présentées dans ce rapport sont arrondies à la deuxième décimale. Si « 0.0 » ou « 0.00 » sont indiqués, cela ne signifie pas que l'erreur-type est nulle, mais qu'elle est respectivement inférieure à 0.05 ou à 0.005.

Présentation des données relatives aux élèves

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



Présentation des données relatives aux établissements

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

Indication des différences statistiquement significatives

Ce volume traite uniquement des variations ou différences statistiquement significatives. Celles-ci sont indiquées dans une couleur plus foncée dans les figures et en gras dans les tableaux. Voir l'annexe A3 pour plus de précisions.

Catégorisation de la performance des élèves

Ce rapport utilise les expressions suivantes pour décrire les niveaux de compétence des élèves en culture financière :

Les **élèves très performants** sont ceux qui se classent au niveau 5 de l'échelle de compétence.

Les **élèves performants** sont ceux qui se classent au niveau 4 de l'échelle de compétence.

Les **élèves moyennement performants** sont ceux qui se classent au niveau 2 ou 3 de l'échelle de compétence.

Les **élèves peu performants** sont ceux qui se classent au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétence.

Les **meilleurs élèves** sont ceux qui se situent dans le 90^e centile au niveau national.

Les **bons élèves** sont ceux qui se situent dans le 75^e centile au niveau national.

Les **élèves faibles** sont ceux qui se situent dans le 25^e percentile au niveau national.

Les **élèves les plus faibles** sont ceux qui se situent dans le 10^e centile au niveau national.

Abréviations utilisées dans ce rapport

CITE	Classification internationale type de l'éducation	Er.-T.	Erreur-type
CITP	Classification internationale type des professions	INFE	International Network on Financial Education (Réseau international sur l'éducation financière)
Coeff.	Coefficient	PIB	Produit intérieur brut
Corr.	Corrélation	PPA	Parités de pouvoir d'achat
Diff.	Différence	SESC	Indice PISA de statut économique, social et culturel
Éc.-T.	Écart-type	STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques

Autres références

Pour plus d'informations sur les instruments d'évaluation et la méthodologie de l'enquête PISA, consulter le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Ce rapport applique le système « StatLinks » de l'OCDE : tous les tableaux et figures sont accompagnés d'un lien hypertexte (URL) qui donne accès à un classeur au format Excel[®] contenant les données de référence (en anglais uniquement). Ces liens sont stables et ne seront pas modifiés à l'avenir. De plus, il suffit aux lecteurs de la version électronique du rapport de cliquer sur ces liens pour afficher les classeurs correspondants dans une autre fenêtre, si leur navigateur Internet est ouvert.



Qu'est-ce que l'enquête PISA ?

« Qu'importe-t-il de savoir et de savoir faire en tant que citoyen? » C'est la question qui sous-tend l'évaluation des élèves âgés de 15 ans qui a lieu tous les trois ans dans le monde, que l'on connaît sous le nom de Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). L'enquête PISA évalue dans quelle mesure les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire ont acquis certaines des connaissances et compétences essentielles pour pouvoir participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes, en particulier en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences et en résolution de problèmes. L'enquête PISA ne cherche pas simplement à évaluer la faculté des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais vise aussi à déterminer dans quelle mesure ils sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris et d'utiliser leurs connaissances dans des situations qui ne leur sont pas familières, qu'elles soient ou non en rapport avec l'école. Cette approche reflète le fait que les économies modernes apprécient les individus moins pour leurs connaissances que pour leur capacité à utiliser ces connaissances.

L'enquête PISA est un programme de longue haleine qui permet de mieux cerner la politique de l'éducation et les pratiques en la matière ; elle aide à suivre l'évolution de l'acquisition de connaissances et de compétences par les élèves dans les pays et économies participants, ainsi que dans différents sous-groupes de la population au sein même de ceux-ci. Les résultats de l'enquête PISA identifient les compétences des élèves dans les pays les plus performants et dans les systèmes d'éducation qui progressent le plus rapidement pour révéler tout le potentiel de l'éducation. Les décideurs du monde entier utilisent ces résultats pour comparer les connaissances et compétences de leurs élèves à celles des élèves des autres pays participants, pour fixer des objectifs chiffrés d'amélioration en fonction des accomplissements mesurables d'autres systèmes d'éducation, et pour s'inspirer des politiques et pratiques en vigueur ailleurs. L'enquête PISA ne permet pas d'identifier des relations de cause à effet entre les politiques et pratiques et les résultats des élèves, mais elle montre aux professionnels de l'éducation, aux décideurs et au grand public en quoi les systèmes d'éducation se ressemblent et se différencient – et ce que cela implique pour les élèves.

Des épreuves que les élèves peuvent passer dans le monde entier

L'enquête PISA sert désormais d'instrument d'évaluation dans de nombreuses régions du monde. Les épreuves PISA ont été administrées dans 43 pays et économies lors de la première enquête (32 en 2000 et 11 en 2002), dans 41 pays et économies lors de la deuxième enquête (2003), dans 57 pays et économies lors de la troisième enquête (2006), et dans 75 pays et économies lors de la quatrième enquête (65 en 2009 et 10 en 2010). Jusqu'ici, 65 pays et économies ont administré les épreuves de l'enquête PISA 2012.

Outre les pays de l'OCDE, l'enquête PISA a été administrée ou est en cours dans les pays et économies suivants :

Asie méridionale et Asie du Sud-Est : Himachal Pradesh-Inde, Hong-Kong (Chine), Indonésie, Macao (Chine), Malaisie, Shanghai (Chine), Singapour, Taipei chinois, Tamil Nadu-Inde, Thaïlande et Viêtnam.

Europe méditerranéenne, centrale et orientale, et Asie centrale : Albanie, Azerbaïdjan, Bulgarie, Croatie, Fédération de Russie, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Ancienne République yougoslave de Macédoine, Malte, Moldavie, Monténégro, Roumanie et Serbie.

Moyen-Orient : Émirats arabes unis, Jordanie et Qatar.

Amérique centrale et Amérique du Sud : Antilles néerlandaises, Argentine, Brésil, Colombie, Costa Rica, Panama, Pérou, Trinité-et-Tobago, Uruguay et Miranda-Venezuela.

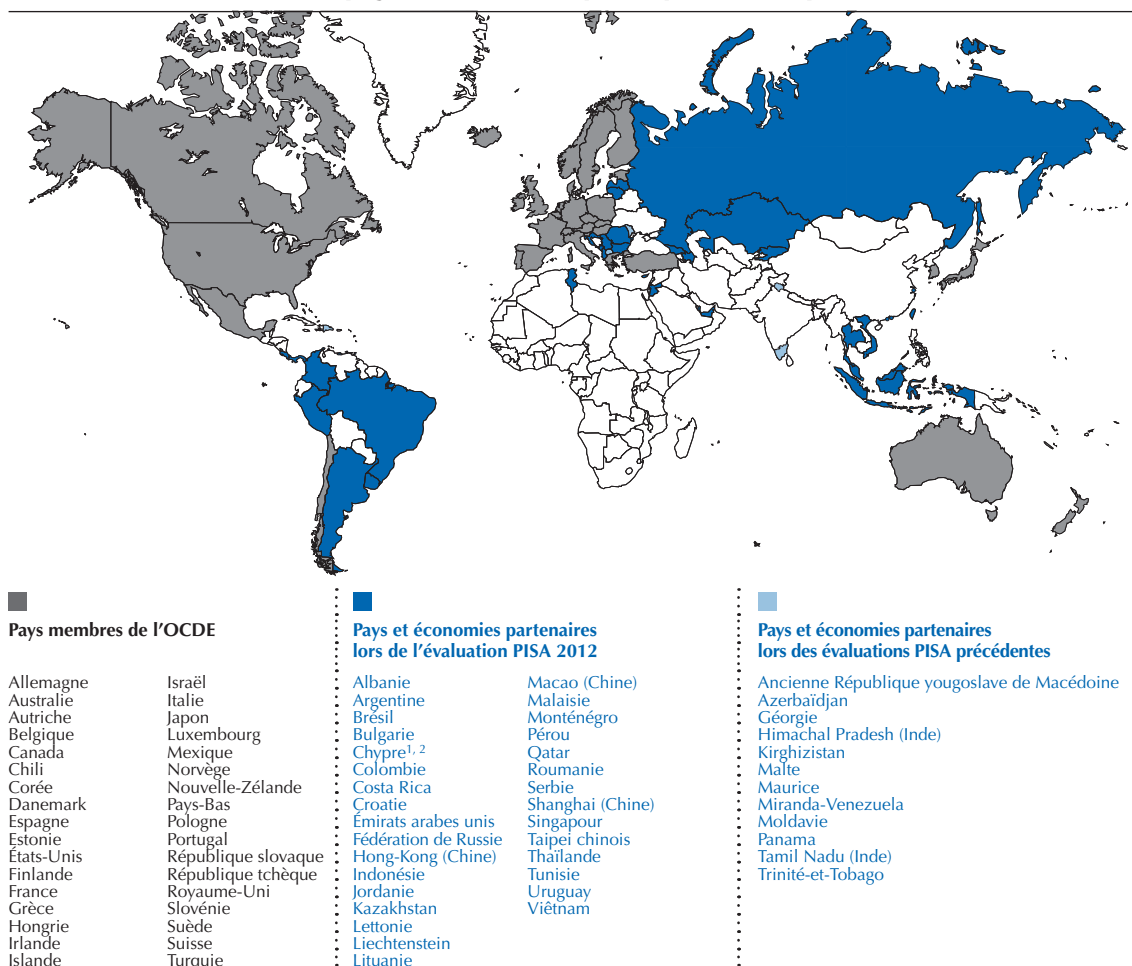
Afrique : Maurice et Tunisie.

...



Les décisions sur la nature et la portée des épreuves PISA et des informations contextuelles à recueillir sont prises par les pays participants sur la base des recommandations d'éminents experts. Des ressources et des efforts considérables ont été déployés pour que les instruments d'évaluation se caractérisent par une grande diversité et un bon équilibre culturels et linguistiques. Comme les normes les plus strictes s'appliquent lors de la conception et de la traduction des épreuves, de l'échantillonnage et de la collecte des données, les résultats de l'enquête PISA se distinguent par un niveau élevé de validité et de fiabilité.

Carte des pays et économies participant à l'enquête PISA



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

2. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

L'enquête PISA est unique en son genre, comme le montrent ses grands principes :

- **son bien-fondé pour l'action publique** : les données sur les acquis des élèves sont rapportées à des données sur leurs caractéristiques personnelles et sur des facteurs clés qui façonnent leur apprentissage à l'école et en dehors pour repérer des différences dans les profils de compétence et identifier les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation qui se distinguent par des niveaux élevés de performance ;
- **son approche novatrice basée sur la notion de « littératie »**, qui renvoie à la capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières clés, et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes ;



- **sa pertinence par rapport à l'apprentissage tout au long de la vie** : l'enquête PISA ne se limite pas à évaluer les compétences des élèves dans des matières scolaires, mais demande également à ceux-ci de décrire leur envie d'apprendre, leur perception d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage ;
- **sa périodicité**, qui permet aux pays et économies de suivre leurs progrès sur la voie de l'accomplissement d'objectifs clés de l'apprentissage ; et
- **sa grande couverture géographique** : les 34 pays membres de l'OCDE, ainsi que 31 pays et économies partenaires, ont participé à l'enquête PISA 2012.

Caractéristiques de l'enquête PISA 2012

Le contenu

- Les mathématiques sont le domaine majeur d'évaluation de l'enquête PISA 2012, dont les domaines mineurs sont la compréhension de l'écrit, les sciences et la résolution de problèmes. Lors de l'enquête PISA 2012, il a pour la première fois été proposé aux pays et économies d'administrer une épreuve de culture financière, à titre d'option.
- L'enquête PISA ne cherche pas simplement à évaluer la faculté des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais vise aussi à déterminer dans quelle mesure ils sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris dans des situations inédites. Elle met l'accent sur la maîtrise de processus, la compréhension de concepts et la faculté d'agir dans divers types de situations.

Les élèves

- Au total, 510 000 élèves environ, représentatifs des quelque 28 millions d'élèves âgés de 15 ans qui sont scolarisés dans les 65 pays et économies participants, ont passé les épreuves PISA en 2012.

Les épreuves

- Chaque élève a répondu à des épreuves papier-crayon d'une durée de deux heures en tout. Dans un certain nombre de pays et d'économies, les élèves ont également répondu à des épreuves informatisées de mathématiques, de compréhension de l'écrit et de résolution de problèmes pendant 40 minutes supplémentaires.
- Les épreuves PISA comportent des questions à choix multiple ainsi que des items qui demandent aux élèves de formuler leurs propres réponses. Les questions sont regroupées dans des unités qui décrivent une situation qui s'inspire de la vie réelle. Au total, des items représentant 390 minutes de test environ ont été administrés, les élèves répondant à des épreuves constituées de différentes combinaisons de ces items.
- Les élèves ont par ailleurs passé une trentaine de minutes à répondre à un questionnaire sur eux-mêmes, leur milieu familial, leur établissement et leurs expériences en matière d'apprentissage. Les chefs d'établissement ont rempli un questionnaire d'une trentaine de minutes à propos de leur système scolaire et de l'environnement d'apprentissage de leur établissement. Dans certains pays et économies, un questionnaire, proposé à titre d'option, a été distribué aux parents d'élèves pour recueillir des informations sur la façon dont ils perçoivent leur enfant, dont ils le soutiennent et dont ils s'engagent dans son apprentissage, ainsi que sur les ambitions qu'ils nourrissent au sujet de l'avenir professionnel de leur enfant, en particulier en mathématiques. Les pays et économies ont également eu la possibilité d'administrer deux autres questionnaires aux élèves : l'un sur la mesure dans laquelle ils sont familiarisés avec les technologies de l'information et de la communication, et les utilisent ; et le second, sur leur parcours scolaire jusqu'au moment de l'évaluation, y compris les interruptions de leur parcours, ainsi que sur la question de savoir s'ils se préparent à l'exercice d'une profession et, dans l'affirmative, de quelle façon ils le font.

QUI SONT LES ÉLÈVES PISA ?

Souvent, les années d'études ne sont pas des indicateurs probants du stade de développement cognitif auquel sont parvenus les élèves, car la nature de l'accueil et de l'encadrement préscolaires, l'âge du début de la scolarité obligatoire, la structure institutionnelle du système d'éducation et la fréquence du redoublement varient entre les pays. L'enquête PISA cible les élèves d'un âge donné pour mieux comparer leurs performances entre les pays. Les élèves PISA sont ceux qui avaient entre 15 ans et 3 mois révolus et 16 ans et 2 mois révolus au moment de l'évaluation, et avaient derrière eux au moins 6 ans de scolarité obligatoire, qu'ils soient scolarisés dans un établissement public, privé ou étranger,



à temps plein ou à temps partiel ou dans une filière d'enseignement générale ou professionnelle. (Voir la définition opérationnelle de cette population cible à l'annexe A2). L'application de ce critère d'âge dans tous les pays et lors de toutes les enquêtes permet de suivre d'une manière cohérente les connaissances et compétences des élèves nés la même année qui sont encore scolarisés à l'âge de 15 ans, en dépit de la diversité de leur historique d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire.

Des normes techniques strictes sont appliquées pour définir la population cible de l'enquête PISA ainsi que le profil des élèves à en exclure (voir l'annexe A2). Le taux global d'exclusion de la population cible doit rester inférieur à 5 % dans un pays pour que le score national moyen ne puisse selon toute vraisemblance être biaisé de plus de 5 points à la hausse ou à la baisse, soit une variation de l'ordre de 2 erreurs-types d'échantillonnage. Il est possible d'exclure de la population cible soit des établissements, soit des élèves au sein des établissements (voir l'annexe A2, tableaux A2.1 et A2.2).

Les normes PISA prévoient divers motifs d'exclusion d'élèves ou d'établissements. Des établissements peuvent être exclus parce qu'ils sont très petits, qu'ils sont situés dans des régions reculées et donc difficilement accessibles, ou qu'ils ne se prêtent pas à l'administration des épreuves pour des raisons d'organisation ou de mise en œuvre. Quant aux élèves, ils peuvent être exclus s'ils sont atteints d'un handicap intellectuel ou s'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue de l'évaluation.

Le pourcentage d'établissements exclus est inférieur à 1 % dans 28 des 65 pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2012, et est partout inférieur à 5 %. Les taux d'exclusion augmentent légèrement lorsque les élèves exclus dans le respect des critères internationaux d'exclusion sont pris en considération. Le taux global d'exclusion reste toutefois inférieur à 2 % dans 30 pays et économies participants, à 5 % dans 57 pays participants, et à 7 % dans tous les pays et économies participants, sauf au Luxembourg (8.4 %). Le pourcentage d'établissements exclus est inférieur à 1 % dans 11 pays de l'OCDE sur 34, et est inférieur à 3 % dans 30 pays de l'OCDE. Le taux global d'exclusion, c'est-à-dire compte tenu des élèves exclus au sein des établissements, est inférieur à 2 % dans 11 pays de l'OCDE, et à 5 % dans 26 pays de l'OCDE.

(Pour plus de précisions sur les restrictions du taux d'exclusion lors de l'enquête PISA 2012, voir l'annexe A2.)

QUEL TYPE DE RÉSULTATS L'ÉVALUATION FOURNIT-ELLE ?

L'enquête PISA fournit trois grands types de résultats :

- des indicateurs de base qui dressent le profil des connaissances et compétences des élèves ;
- des indicateurs montrant en quoi les compétences des élèves sont en rapport avec d'importantes variables démographiques, sociales, économiques et éducatives ; et
- des indicateurs montrant l'évolution de la performance des élèves et des relations entre des variables et des résultats de niveau Élève et Établissement.

Les indicateurs permettent de cerner des enjeux importants, mais ils n'apportent pas de réponses directes aux questions qui se posent au sujet de l'action publique. Pour répondre à ces questions, un plan PISA d'analyse orientée vers l'action publique utilise les indicateurs comme base de débat.

OÙ TROUVER LES RÉSULTATS ?

Ce volume est le dernier des six qui présentent les résultats de l'enquête PISA 2012. Il commence par analyser l'importance de la culture financière, définir l'éducation financière et la culture financière, et expliquer l'organisation de ce domaine d'évaluation. Le chapitre 2 établit ensuite des comparaisons – entre les pays et économies, et au sein même de ceux-ci – sur la base des scores obtenus par les élèves en 2012 aux épreuves PISA de culture financière. Il décrit la culture financière des élèves, montre dans quelle mesure ils sont capables d'appliquer leurs connaissances et analyse leur performance en culture financière par comparaison avec leur performance en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Le chapitre 3 examine quant à lui la relation entre la culture financière des élèves et leurs caractéristiques démographiques et socio-économiques personnelles et familiales, notamment leur sexe, leur milieu socio-économique, le niveau de formation et la profession de leurs parents, leur statut au regard de l'immigration et la langue qu'ils parlent en famille. Le chapitre 4 analyse ensuite 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 d'une carte de débit prépayée, ou de recevoir de l'argent de diverses sources) et leur performance aux épreuves de culture financière. Il étudie également la relation entre les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage et leur performance aux épreuves. Enfin, le chapitre de conclusion analyse les implications de ces résultats PISA en termes de politiques et pratiques.



Les cinq autres volumes analysent les thématiques suivantes :

Le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, résume les résultats des élèves lors de l'enquête PISA 2012. Il décrit la façon dont la performance est définie, mesurée et présentée, puis donne les résultats des élèves aux épreuves de mathématiques. Il résume la performance des élèves en mathématiques, puis montre en quoi elle varie sur les sous-échelles de compétence propres à différents aspects de la culture mathématique. Comme toute comparaison du rendement des systèmes d'éducation doit tenir compte du contexte économique et social des pays et des ressources que ceux-ci consacrent à l'éducation, ce volume rapporte également les résultats des pays à leur situation économique et sociale. De plus, il étudie la relation entre la fréquence et l'intensité de l'exposition des élèves à l'enseignement en milieu scolaire – ce que l'on appelle les possibilités d'apprentissage – et leurs résultats. Il se termine par une description des résultats des élèves en compréhension de l'écrit et en sciences. L'évolution des résultats des élèves en mathématiques entre 2003 et 2012, en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2012, et en sciences entre 2006 et 2012, est examinée dans les cas où des données comparables sont disponibles. Des études de cas sont présentées tout au long du volume pour mettre en lumière les réformes politiques lancées dans des pays qui ont amélioré leur performance aux épreuves PISA.

Le volume II, *L'équité au service de l'excellence : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, définit et évalue l'équité dans l'éducation, et analyse son évolution dans les pays et économies entre les enquêtes PISA 2003 et PISA 2012. Il étudie la relation entre la performance des élèves et leur niveau socio-économique, et montre en quoi les caractéristiques des élèves, telles que leur statut au regard de l'immigration et leur structure familiale, et les caractéristiques des établissements, telles que leur situation géographique, sont associées au niveau socio-économique et à la performance. Il révèle également les différences qui existent entre les pays quant au caractère équitable de la répartition des ressources et des possibilités d'apprentissage entre les établissements selon leur profil socio-économique. Des études de cas sont présentées tout au long du volume pour mettre en lumière les réformes politiques lancées dans des pays qui ont amélioré leur performance aux épreuves PISA.

Le volume III, *Des élèves prêts à apprendre : Engagement, motivation et image de soi*, explore l'engagement des élèves à l'égard de l'école et au sein des établissements, leur dynamisme et leur motivation pour réussir, ainsi que l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants en mathématiques. Ce volume identifie les élèves risquant particulièrement de faire preuve de niveaux faibles d'engagement et de dispositions négatives à l'égard de l'école en général, et des mathématiques en particulier, et analyse la relation entre la performance des élèves en mathématiques et leur engagement, leur dynamisme, leur motivation et leur image de soi. Ce volume examine également le rôle que peut jouer l'école en influant sur le bien-être des élèves, et celui que peuvent jouer les parents en stimulant l'engagement de leurs enfants à l'égard de l'apprentissage. L'évolution entre 2003 et 2012 de l'engagement, du dynamisme, de la motivation et de l'image de soi des élèves est examinée lorsque des données comparables sont disponibles, ainsi que l'évolution de ces dispositions au sein de sous-groupes spécifiques d'élèves, notamment les élèves favorisés et défavorisés, les garçons et les filles, ainsi que les élèves à différents niveaux de l'échelle de compétence en mathématiques. Enfin, des études de cas sont présentées tout au long du volume pour mettre en lumière les réformes politiques lancées dans des pays qui ont amélioré leurs résultats aux épreuves PISA.

Le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*, examine la relation entre la performance des élèves et diverses caractéristiques des établissements d'enseignement et des systèmes d'éducation. Il montre comment les élèves de 15 ans sont sélectionnés et groupés dans des établissements, des filières et des niveaux d'enseignement différents, et comment les moyens humains, financiers, pédagogiques et le temps sont répartis entre les établissements. Il analyse également la façon dont les systèmes d'éducation équilibrent l'autonomie avec la collaboration, et dont l'environnement d'apprentissage façonne la performance des élèves. L'évolution de ces variables entre 2003 et 2012 est examinée dans les cas où des données comparables sont disponibles, et des études de cas sont présentées tout au long du volume pour mettre en lumière les réformes politiques lancées dans des pays qui ont amélioré leurs résultats aux épreuves PISA.

Le volume V, *Trouver des solutions créatives : Compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle*, présente les résultats des élèves aux épreuves de résolution de problèmes de l'enquête PISA 2012, conçues pour évaluer la capacité des élèves à réagir dans des situations qui sortent de l'ordinaire et à développer leur potentiel de citoyens constructifs et réfléchis. Il explique le bien-fondé de l'évaluation des compétences en résolution de problèmes, et présente les résultats des élèves et les compare entre les pays et économies, et entre les sous-groupes d'élèves au sein même de ceux-ci. Ce volume met en évidence les points faibles et les points forts de chaque système d'éducation,



et montre en quoi ils sont associés aux caractéristiques des élèves, notamment leur sexe, leur statut au regard de l'immigration et leur milieu socio-économique. Il explore également le rôle que l'éducation peut jouer pour développer les compétences en résolution de problèmes.

Les cadres d'évaluation de la culture mathématique, de la compréhension de l'écrit et de la culture scientifique sont décrits dans l'ouvrage *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 : Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières* (OCDE, 2013). Ce cadre conceptuel est également résumé dans le volume I.

Les annexes techniques, en fin de rapport, décrivent la façon dont les indices des questionnaires ont été élaborés et expliquent l'échantillonnage, les procédures d'assurance qualité, la fiabilité du codage et le processus d'élaboration des instruments d'évaluation. De nombreux aspects évoqués dans les annexes techniques sont décrits de façon plus détaillée dans le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Tous les tableaux de données cités dans les analyses figurent à la fin de chaque volume, à l'annexe B1, et pour le volume VI, à l'annexe B. Le Guide du lecteur inclus dans chaque volume fournit des explications pour faciliter l'interprétation des tableaux et des figures présentés dans le rapport.

Références

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

OCDE (2013), *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 : Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190559-fr>.



1

L'évaluation de la culture financière lors de l'enquête PISA 2012

L'enquête PISA 2012 est la première évaluation internationale à grande échelle qui ait jamais mesuré la culture financière que les adolescents de 15 ans ont acquise, dans le cadre scolaire et à l'extérieur, à l'approche de la fin de la scolarité obligatoire. Ce volet de l'enquête montre dans quelle mesure les élèves des 18 pays et économies participants possèdent des connaissances et des compétences essentielles pour prendre des décisions et faire des projets en rapport avec l'argent. Ce chapitre montre l'importance de la culture financière, définit l'éducation financière et la culture financière, et explique l'organisation de ce domaine d'évaluation. Par ailleurs, il donne un aperçu de l'offre, limitée et variable, d'enseignement des matières financières dans les établissements d'enseignement des pays et économies participants, et décrit les mesures prises dans certains pays pour améliorer la culture financière des élèves.



Depuis une dizaine d'années, les pays et économies développés et émergents se préoccupent de plus en plus du niveau de culture financière de leurs citoyens, en particulier des jeunes. Cette préoccupation est initialement liée à l'impact potentiel de la contraction des systèmes publics et privés de protection sociale, de l'évolution démographique – dont le vieillissement de la population dans de nombreux pays –, et de l'expansion des services financiers et de leur sophistication croissante. Dans de nombreux cas, les pays et économies s'en préoccupent d'autant plus que la conjoncture économique et financière est difficile. Il est désormais établi que si les citoyens avaient de meilleures compétences financières, ils pourraient prendre des décisions à ce sujet en meilleure connaissance de cause, et par voie de conséquence, que leurs décisions pourraient avoir des retombées positives non seulement sur les ménages, mais également sur la stabilité économique et financière en général (OCDE/INFE, 2009 ; OCDE, 2009). Il s'ensuit que la culture financière est dorénavant considérée dans le monde comme un complément essentiel à la protection financière des consommateurs, à l'inclusion financière et à la régulation financière pour soutenir la stabilité économique et financière et le développement (encadré VI.1.1), comme en témoigne l'adoption récente par les chefs d'État et de gouvernement du G20 des « Principes de haut niveau sur les stratégies nationales d'éducation financière » du Réseau international de l'OCDE sur l'éducation financière (OCDE/INFE) (G20, 2012 ; OCDE/INFE, 2012).

Ce chapitre explique les raisons qui ont conduit à l'évaluation de la culture financière dans l'enquête PISA, en insistant sur son importance pour la population en général et les jeunes en particulier, et sur l'offre limitée d'enseignement des matières financières dans les établissements d'enseignement des pays et économies participants. Il montre à quel point il est nécessaire de disposer de données fiables et comparables sur la culture financière pour concevoir des politiques efficaces, et donne un aperçu du contenu et de l'organisation de l'évaluation de la culture financière lors de l'enquête PISA 2012. Il explique la définition de la culture financière et passe en revue les thématiques qui relèvent de ce domaine.

Encadré VI.1.1. **L'autonomie financière et le rôle de l'éducation financière**

L'OCDE cherche à encourager l'éducation financière en tant que composante d'une trilogie d'approches politiques pour promouvoir l'autonomie et le bien-être financiers des individus, ainsi que la stabilité financière et le développement économique des pays. Les deux autres composantes de cette trilogie sont l'inclusion financière et la protection financière des consommateurs. L'inclusion financière peut se décrire comme le fruit d'un « processus visant à promouvoir l'accès abordable, adéquat et en temps voulu à un large éventail de produits et services financiers réglementés, et à développer l'utilisation de ceux-ci dans tous les segments de la société au travers de l'adoption d'approches adaptées, existantes ou nouvelles, dont la sensibilisation aux questions financières et à l'éducation financière, en vue d'encourager le bien-être financier ainsi que l'inclusion économique et sociale ». Les produits et services qui correspondent à cette définition sont nombreux et diversifiés, et peuvent varier selon le contexte national, notamment l'offre de services bancaires de base, de produits d'épargne et d'investissement, et de mécanismes de transfert, de paiement, de crédit et d'assurance (Atkinson et Messy, 2013).

L'éducation financière est une composante importante des politiques visant à promouvoir l'inclusion financière, comme le reconnaissent les « Principes de haut niveau sur les stratégies nationales d'éducation financière » adoptés par les chefs d'État et de gouvernement du G20 en 2010 (G20, 2010). L'éducation financière peut aider les individus qui accèdent à des produits financiers pour la première fois à faire un choix entre plusieurs options et à gérer efficacement leurs nouveaux produits. Elle peut aussi encourager les individus à choisir des produits appropriés susceptibles de les aider à gérer leur argent et à planifier leur futur. Toutefois, l'éducation financière ne peut réussir à améliorer l'inclusion financière que si les produits requis existent. Les responsables politiques peuvent prendre des initiatives en matière d'offre pour promouvoir la commercialisation de produits en plus des initiatives sur la demande pour favoriser l'éducation financière, par exemple, et combiner ces initiatives avec des mesures structurelles en faveur de la régulation et de la protection financière des consommateurs.

L'éducation financière ne constitue pas une manière d'approcher l'inclusion financière, il faut plutôt l'appréhender comme un outil qui complète et renforce l'inclusion financière du point de vue de la demande. L'éducation financière peut permettre aux individus d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour gérer leur argent, qu'ils utilisent ou possèdent déjà des produits financiers, ou qu'ils n'en utilisent ou n'en possèdent pas encore, et quels que soient les produits financiers pour lesquels ils ont opté.

...



La protection financière des consommateurs désigne le cadre de régulation et de supervision qui favorise un éventail d'activités, d'offres et de comportements qui bénéficient aux consommateurs, et conduisent à faire confiance aux marchés financiers, par exemple l'égalité de traitement, la publication d'informations correctes, le comportement responsable de la part des prestataires de services financiers et de leurs agents agréés, les avis objectifs et pertinents, l'instauration de mécanismes adéquats de gestion des plaintes et de recours, et la protection contre la fraude et les abus. La confiance des consommateurs et leur conviction que les marchés fonctionnent bien sont essentielles à la stabilité financière, à la croissance, à l'efficacité et à l'innovation à long terme. L'éducation financière informe les consommateurs sur leurs droits et leurs responsabilités, et est à ce titre un complément important aux mesures de protection des consommateurs, comme le soulignent les Principes de haut niveau sur la protection financière des consommateurs adoptés par les chefs d'État et de gouvernement du G20 en 2011 (G20/OCDE, 2011).

IMPORTANCE DE LA CULTURE FINANCIÈRE

Conscients de l'importance de la culture financière, un nombre croissant de pays ont élaboré et mis en œuvre des stratégies nationales en faveur de l'inclusion financière, en vue d'améliorer la culture financière de leur population en général et des générations plus jeunes en particulier (Grifoni et Messy, 2012 ; OCDE/INFE, 2012 ; Présidence russe du G20 et OCDE, 2013) (encadré VI.1.2).

Force est de constater en effet que les responsables politiques s'accordent de plus en plus à reconnaître qu'il est essentiel de développer la culture financière des jeunes. En premier lieu, les choix financiers que les jeunes doivent faire aujourd'hui et ceux qui les attendent à l'avenir sont susceptibles d'être plus délicats que ceux que les générations précédentes ont dû faire, en raison de la plus grande complexité des produits, services et systèmes financiers qui existent désormais. Dans certaines économies émergentes, les jeunes d'aujourd'hui seront peut-être également la première génération à accéder à des produits financiers. En deuxième lieu, les jeunes auront certainement à assumer davantage de risques financiers à l'âge adulte à cause de l'allongement de l'espérance de vie, de la réduction des allocations de prévoyance sociale et professionnelle, et de perspectives financières et professionnelles plus incertaines. En troisième lieu, les élèves âgés de 15 ans peuvent aussi avoir à prendre dès maintenant des décisions financières ; ils sont souvent déjà consommateurs de produits financiers, par exemple titulaires d'un compte bancaire avec gestion en ligne. À l'approche de la fin de leur scolarité obligatoire, de nombreux élèves doivent également décider, avec leurs parents, s'ils poursuivront des études au-delà de leur scolarité obligatoire et, dans l'affirmative, comment ils les financeront. Dispenser une bonne éducation financière aux jeunes peut également contribuer à combler les inégalités de culture financière qui s'observent chez les élèves à cause des disparités socio-économiques. Il est en effet établi que la culture financière des adultes est en forte corrélation avec leur niveau de formation, leurs revenus et leur richesse. Les parents dont le niveau de formation, les revenus ou la richesse sont inférieurs sont donc vraisemblablement moins à même que d'autres de transmettre une culture financière à leurs enfants (Atkinson et Messy, 2012). Compter uniquement sur les parents pour doter les enfants d'une culture financière risque de perpétuer les inégalités non seulement dans la culture financière, mais également dans d'autres domaines en corrélation avec la culture financière, dont la richesse des ménages.

Encadré VI.1.2. **Stratégies nationales d'éducation financière**

De plus en plus de gouvernements s'emploient à élaborer des stratégies nationales en faveur de l'éducation financière. Ces stratégies visent à améliorer la nature et l'efficacité des cours d'éducation financière par des efforts sur mesure coordonnés à l'échelle nationale. Ces stratégies nationales sont conçues pour proposer des solutions adaptées et efficaces en vue de répondre aux besoins de culture financière des adultes et des jeunes. Les pouvoirs publics les ont appliquées seules ou en combinaison avec d'autres mesures en faveur de l'inclusion financière et/ou de la protection des consommateurs.

...



Par stratégie nationale d'éducation financière, on entend une stratégie en faveur de l'éducation financière qui est coordonnée à l'échelle nationale et qui définit un cadre ou un programme adapté qui :

- reconnaît l'importance de l'éducation financière – sous une forme ou sous une autre, y compris par la voie législative –, et en définit la portée et la pertinence à l'échelle nationale par rapport aux lacunes et besoins identifiés au niveau national ;
- implique la coopération de différentes parties prenantes ainsi que la désignation d'une personnalité, d'une instance ou d'un conseil de coordination à l'échelle nationale ;
- décrit les étapes à enchaîner pour atteindre des objectifs spécifiques définis au préalable dans un délai imparti ; et
- fournit des orientations à retenir dans chaque projet pour contribuer, de manière appropriée et efficace, à la stratégie nationale (OCDE/INFE, 2012).

Selon un bilan fait en 2014, plus de 50 pays aux niveaux de revenus variables sont bien avancés dans la conception ou la mise en œuvre d'une stratégie nationale en matière d'éducation financière, et de nombreux autres envisagent de leur emboîter le pas. Parmi ces stratégies, nombreuses sont celles qui font spécifiquement référence à l'introduction de l'éducation financière dans les programmes scolaires et/ou qui identifient les jeunes comme groupe cible spécifique. Ci-dessous sont décrites, à titre d'exemple, des stratégies nationales d'éducation financière conçues par des pays qui ont participé à l'évaluation de la culture financière (OCDE/INFE, 2012 ; Présidence russe du G20 et OCDE, 2013).

Australie. Adoptée en 2011, la Stratégie nationale en faveur de la culture financière est coordonnée par l'Australian Securities and Investments Commission (ASIC) et propose un cadre dans lequel concevoir et prendre des initiatives en vue d'améliorer la culture financière. En 2013, l'ASIC a procédé à un examen de la stratégie nationale afin de mesurer les progrès accomplis et d'élaborer un cadre d'action pour les priorités majeures entre 2014 et 2016. La stratégie s'articule autour de quatre piliers, dont l'un consiste à « utiliser les parcours scolaires pour doter tous les Australiens d'une culture financière » et concerne trois grands secteurs de l'éducation : les établissements d'enseignement, l'enseignement tertiaire et enfin, l'éducation communautaire et les formations pour adultes. Avec ce pilier, l'on considère que l'intégration de l'éducation financière dans les programmes scolaires est l'un des fondements de la stratégie, tout en reconnaissant que l'apprentissage ne se limite pas à l'enfance ou à la salle de classe, mais se poursuit tout au long de la vie.

République tchèque. Le ministère des Finances de la République tchèque a commencé à concevoir la Stratégie d'éducation financière en 2006 et l'a rendue publique en 2007. La stratégie nationale a été revue et corrigée avant d'être officiellement adoptée par le gouvernement tchèque en 2010 sous sa forme définitive. Les deux groupes cibles principaux de la stratégie nationale sont les élèves dans l'enseignement primaire et secondaire, et les adultes. Le ministère des Finances dirige le Groupe de travail sur l'éducation financière, où siègent des experts, des représentants du ministère de l'Éducation, de la Banque nationale et d'autres services publics, ainsi que des représentants du secteur de la finance et d'associations de consommateurs.

Estonie. La conception de la Stratégie nationale en faveur de la culture financière a débuté en 2010 et un programme national de sept ans a été lancé en 2013. La stratégie cible l'ensemble de la population, dont les jeunes. L'Autorité nationale de supervision financière dirige la mise en œuvre du programme en partenariat avec d'autres ministères et diverses parties prenantes du secteur privé et du monde associatif.

Nouvelle-Zélande. La Commission for Financial Literacy and Retirement Income sert de secrétariat à la Stratégie nationale de culture financière. Une première stratégie a été conçue en 2006 et lancée en 2008. Elle vient d'être revue pour garantir qu'elle reste pertinente. La stratégie a pour objectif majeur de doter la population d'une culture financière et s'adresse aux citoyens de tout âge, dont les élèves soumis à l'obligation scolaire.

Fédération de Russie. En 2011, le gouvernement russe a lancé un grand projet quinquennal d'envergure nationale à l'appui de l'éducation financière et de la protection financière des consommateurs. Le projet cible les groupes sociaux vulnérables et à bas revenus, ainsi que les jeunes, dont les élèves et les étudiants. Dans le cadre de ce projet, la Russie prépare sa Stratégie nationale d'éducation financière pour définir des objectifs à long terme et fournir un cadre commun afin d'élaborer des politiques et des programmes en faveur de la culture financière dans le pays. La stratégie devrait être finalisée d'ici la fin de l'année 2014.

...



Slovénie. Le Programme national d'éducation financière a été approuvé par le gouvernement de la République de Slovénie en 2010 ; il vise à améliorer les compétences financières de la population, à la fois chez les jeunes et les adultes.

Espagne. En 2008, un plan d'action en faveur de l'éducation financière a été conçu et mis en œuvre dans le cadre d'une initiative conjointe de la Banque centrale, de la Commission nationale du marché des valeurs (Comisión Nacional del Mercado de Valores, CNMV) et du ministère de l'Économie. Les jeunes sont un groupe cible spécifique du plan. Une première tranche de financement a été approuvée pour la période allant de 2008 à 2013. Sur la base de cette expérience, une deuxième tranche de financement a été signée il y a peu par la Banque centrale et la CNMV pour la période allant de 2013 à 2017.

États-Unis. La Financial Literacy and Education Commission (présidée par le secrétaire au Trésor, et où sont représentées 21 agences fédérales ainsi que la Maison Blanche) a rendu publique en 2011 la Stratégie nationale en faveur de la culture financière, qui s'appuie sur la stratégie de 2006. Dans le cadre de cette stratégie nationale, la Commission s'est employée ces derniers temps à renforcer les efforts consentis à l'échelle fédérale pour aider les enfants et les adolescents américains à acquérir des connaissances et des compétences, et à prendre des habitudes dans le but de les doter de bon sens financier pour les préparer à la vie d'adulte.

OFFRE LIMITÉE ET VARIABLE D'ENSEIGNEMENT DES MATIÈRES FINANCIÈRES EN MILIEU SCOLAIRE

On sait que les jeunes peuvent se familiariser aux questions financières dans divers cadres, au contact de leurs parents et de leurs amis, dans le milieu scolaire, lors d'activités parascolaires et par leurs expériences personnelles, lorsqu'ils ouvrent un compte en banque, par exemple. Ces dernières années, davantage de pays ont commencé à introduire les matières financières dans les programmes de cours, souvent dans le cadre d'une stratégie nationale d'éducation financière visant toute la population, en vue d'améliorer la culture financière des jeunes générations (voir OCDE, 2014a, pour des informations sur l'enseignement des matières financières en milieu scolaire dans le monde entier). En dépit des progrès accomplis, l'offre d'enseignement reste limitée ; et quelques pays seulement ont instauré de manière structurée l'enseignement des matières financières dans le cadre scolaire.

Même dans les pays où les matières financières sont enseignées, sous une forme ou sous une autre, en milieu scolaire, leur contenu, voire leur définition, varient au sein des pays et certains établissements proposent des cours d'économie ou de commerce, mais n'apprennent pas à leurs élèves à gérer leurs finances personnelles. Seuls quelques pays ont élaboré des cadres spécifiques d'éducation financière et ont introduit les matières financières dans les programmes scolaires. Qui plus est, bien souvent, l'enseignement des matières financières ne s'inscrit pas dans le cadre d'un programme normalisé et officiel. Dans de nombreux cas, les établissements jouissent d'une certaine liberté s'agissant d'intégrer les matières financières dans les programmes de cours et les enseignants peuvent être libres d'inclure ou non des aspects de la culture financière dans leurs cours. Le choix des enseignants d'enseigner les matières financières à leurs élèves est souvent lié au matériel pédagogique dont ils disposent et aux possibilités de développement professionnel qui leur sont proposées à ce sujet, ce qui se réduit à très peu de choses dans l'ensemble (voir en fin de chapitre la section consacrée aux personnes chargées d'enseigner les matières financières et à la participation des enseignants à des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières). Même dans les pays où les matières financières sont enseignées, pratiquement aucun d'entre eux n'évalue les compétences financières à la fin de la scolarité obligatoire et quelques-uns seulement cherchent à mesurer rigoureusement l'impact de ces cours.

En dépit de ces difficultés et de ces limites, les initiatives conçues à l'échelle nationale, régionale et locale se sont multipliées ces dernières années. Cette section décrit quelques exemples pertinents dans des pays et économies qui ont participé à l'évaluation PISA de la culture financière en 2012.

La Nouvelle-Zélande et la République tchèque comptent au nombre des quelques pays qui viennent de confier au ministère de l'Éducation l'entière responsabilité de la culture financière. Plus généralement, c'est une approche transversale qui a été adoptée dans les pays qui ont introduit sous une forme ou sous une autre les matières financières dans les programmes de cours. Cette approche consiste à intégrer la culture financière dans d'autres matières et dans d'autres cours, plutôt que d'ajouter des cours dans des programmes déjà chargés. Cette approche transversale permet d'utiliser la culture financière pour renforcer d'autres compétences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques, par exemple, et de s'en servir comme d'une application tirée de la vie réelle dans d'autres domaines d'apprentissage.



La culture financière figure dans les programmes de cours de la Nouvelle-Zélande en tant que thématique transversale d'enseignement et d'apprentissage, que les établissements utilisent comme contexte pour établir un lien entre diverses matières, par exemple les sciences sociales, les mathématiques et les statistiques, l'anglais, le commerce, la santé et la technologie ; c'est un contexte pertinent pour renforcer les compétences en littératie et en numératie. En Australie, la culture financière a tout d'abord été incluse dans les programmes de mathématiques, d'anglais et de sciences, puis l'a été dans les projets de programmes d'économie et de commerce.

Quelques pays ont également élaboré des normes de culture financière en vue de définir avec précision les contenus à enseigner et les compétences à développer. Certes, les cours d'éducation financière varient entre les pays en termes de contenu, mais ils incluent généralement des domaines tels que l'argent et les transactions, la planification et la gestion des finances, et le risque et le rendement, ainsi que la présentation du paysage financier, notamment des concepts économiques et les droits et devoirs des consommateurs.

En Australie, par exemple, les autorités en charge de l'éducation ont approuvé à tous les niveaux trois versions successives du cadre national de culture financière et de protection financière des consommateurs depuis 2005. Dans sa version actuelle (2011), le cadre décrit les compétences essentielles dans les matières en rapport avec les finances et la consommation, et donne des orientations à suivre pour organiser les cours y afférents dans l'enseignement obligatoire. Les thèmes de culture financière ont été intégrés dans les matières scolaires au travers de leur inclusion dans les domaines ad hoc des programmes de cours nationaux. Dans le cadre de cette initiative, l'Australian Securities and Investments Commission a créé un portail Internet spécifique appelé « MoneySmart Teaching » (www.moneysmart.gov.au/teaching). En Communauté flamande de Belgique, les objectifs d'apprentissage de l'enseignement secondaire, entrés en vigueur en 2010-11, couvrent diverses thématiques de l'éducation financière, telles que l'établissement d'un budget, et des concepts et phénomènes économiques, tels que le travail, les biens et services, la protection sociale et la pauvreté. Ces cours sont obligatoires dans l'enseignement secondaire, mais les établissements sont libres de décider comment et dans quelles matières intégrer l'acquisition de ces compétences transversales. À Shanghai (Chine), plusieurs thématiques financières sont intégrées depuis les années 70 dans les programmes de cours existants, et les établissements jouissent d'une certaine autonomie s'agissant d'intégrer les matières financières dans les programmes nationaux. Dans le nouveau district de Pudong, à Shanghai (Chine), les matières financières sont enseignées depuis 2009 dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En République tchèque, un groupe de travail dirigé par le ministère des Finances a élaboré en 2007 les normes de culture financière qui définissent le contenu et les objectifs des cours d'éducation financière dispensés dans l'enseignement primaire et secondaire. Ces normes traitent de sujets tels que l'argent, la gestion du budget du ménage, les produits financiers et les droits du consommateur. En Estonie, les matières financières sont enseignées depuis 1996, lorsque des thématiques financières ont été intégrées dans les premiers programmes de cours nationaux. Selon les nouveaux programmes de cours adoptés par le gouvernement en 2010, des thématiques en rapport avec l'argent et la finance sont intégrées dans les cours de sciences humaines, de sciences sociales, d'arts, d'économie domestique et de mathématiques dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Nouvelle-Zélande, la culture financière est inscrite au programme depuis 2007, conséquence de l'adoption du cadre national de culture financière. Ce cadre définit deux séries d'objectifs d'apprentissage : la première série concerne la gestion de l'argent et des revenus (l'argent, les revenus, l'épargne, les dépenses, le budget et le crédit), et la seconde série, la planification et la fixation d'objectifs (la définition d'objectifs financiers, et l'identification et la gestion des risques).

Dans d'autres pays, des cours d'économie et/ou de commerce sont dispensés dans l'espoir qu'ils amélioreront la culture financière des élèves. Ces cours sont parfois dispensés en plus de cours de gestion des finances personnelles (qui consistent à apprendre aux élèves à gérer leur argent). En France, les élèves en filière générale et scientifique dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent des cours d'économie, de sciences sociales et de gestion. Aux États-Unis, des différences s'observent entre les États en ce qui concerne la mission d'enseignement des établissements : dans certains États, ceux-ci sont habilités à dispenser des cours d'économie et/ou de gestion des finances personnelles.

S'inspirant de ces expériences, plusieurs pays ont décidé de concevoir des projets pilotes pour tester l'enseignement des matières financières dans des établissements avant de les étendre à tout leur territoire. Certains de ces projets pilotes ont fait l'objet d'évaluations d'impact (voir, par exemple, le chapitre 5 du présent volume ainsi que Bruhn et al., 2013, au sujet du Brésil ; García, 2012, au sujet de la Colombie ; et Romagnoli et Trifilidis, 2013, au sujet de l'Italie). En Colombie, les matières financières sont en voie d'intégration dans les programmes de cours avec le projet pilote *Finanzas para el Cambio* (les finances au service du changement) qui a débuté en 2006. En Israël, des cours d'éducation financière ont commencé à être dispensés en 2010 dans le cadre d'un projet pilote qui s'étend progressivement aux élèves



de 10^e année d'études (soit ceux âgés de 15 et 16 ans). Le ministère de l'Éducation a créé un comité directeur qu'il a chargé d'étudier la possibilité de modifier et de développer les programmes de cours existants. En Italie, les autorités en charge de l'éducation et des finances ont mis en œuvre un projet pilote pour introduire les matières financières dans les programmes de cours de différents niveaux d'enseignement. Ce projet pilote a été mené durant l'année scolaire 2008/09 et a ensuite été généralisé à l'ensemble du pays. Les autorités espagnoles ont commencé par un projet pilote pour tester l'introduction des matières financières dans les programmes de l'enseignement secondaire durant l'année scolaire 2010/11 ; elles ont reconduit le projet et l'ont étendu après une évaluation réalisée en 2013. Parallèlement, les efforts déployés pour introduire cette thématique dans les programmes de cours officiels ont pratiquement abouti.

NÉCESSITÉ DE DISPOSER DE DONNÉES SUR LA CULTURE FINANCIÈRE DES ÉLÈVES

L'importance accordée au développement des compétences financières des jeunes et les efforts déployés par les pouvoirs publics pour introduire cette matière dans les programmes de cours ont rendu nécessaire la production de données fiables sur le niveau de culture financière. Ces données peuvent être utiles pour documenter les stratégies d'éducation financière et l'introduction des matières financières dans les programmes de cours, dans la mesure où elles permettent d'identifier des groupes d'individus et des domaines d'apprentissage à cibler et de mesurer l'évolution du niveau de culture financière. L'évaluation des progrès accomplis permet aux pays de mesurer leur réussite à l'échelle nationale et internationale. Plusieurs pays, dont l'Australie, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis, ont entrepris d'évaluer la culture financière de leur population adulte (ANZ et Roy Morgan Research, 2011 ; Commission for Financial Literacy and Retirement Income, 2013 ; FINRA Investor Education Foundation, 2009/12) ; en 2010, l'OCDE a élaboré un questionnaire et a rendu compte du niveau de culture financière dans 14 pays (Atkinson et Messy, 2012 ; OCDE/INFE, 2013). Toutefois, jusqu'à l'évaluation de la culture financière réalisée dans le cadre de l'enquête PISA 2012, il n'y avait eu que peu d'initiatives visant à évaluer la culture financière des jeunes, et aucune n'était comparable entre les pays. Il est indispensable de disposer de ces données pour déterminer dans quelle mesure les jeunes sont préparés à évoluer dans des environnements économiques en constante mutation.

La mesure précise de la culture financière des élèves âgés de 15 ans fournit des informations indiquant si l'approche actuelle en matière d'éducation financière est efficace. Elle peut en particulier contribuer à identifier des lacunes à combler par les établissements d'enseignement ou au travers de l'organisation d'activités extrascolaires pour que les jeunes soient capables de prendre des décisions financières à l'âge adulte. Elle peut également servir de référence pour évaluer l'efficacité des programmes scolaires et autres, et les modifier à l'avenir le cas échéant.

En tant qu'étude internationale, l'enquête PISA a d'autres avantages pour les responsables politiques et autres parties prenantes. Comme l'enquête PISA définit des références internationales de comparaison et facilite l'échange de savoirs, elle peut contribuer à améliorer l'enseignement des matières financières à l'échelle régionale, nationale et internationale. Comparer le niveau de culture financière entre les systèmes d'éducation permet de découvrir les pays où ce niveau est le plus élevé et de commencer à explorer les politiques et les pratiques pertinentes en matière d'éducation financière. Cela pourrait mener à l'identification de problèmes communs et à la recherche de solutions internationales pour les résoudre.

La collecte PISA de données fiables et comparables à l'échelle internationale sur la culture financière des élèves de 15 ans peut fournir aux responsables politiques, aux professionnels de l'éducation, aux concepteurs de programmes de cours et de matériel pédagogique, aux chercheurs et autres :

- des informations uniques en leur genre et comparables entre les pays sur le manque de connaissances et de compétences financières des élèves âgés de 15 ans qui approchent de la fin de la scolarité obligatoire pour concevoir des politiques et des programmes d'éducation financière plus ciblés ;
- un moyen de comparer les stratégies et les pratiques d'éducation financière entre les pays, et de déterminer dans quelle mesure l'offre de cours d'éducation financière varie ;
- un moyen de comparer les niveaux de culture financière entre les pays et économies participants, et au sein même de ceux-ci ;
- des informations sur la relation entre la culture financière, la culture mathématique et la compréhension de l'écrit ;
- des informations sur la relation entre la culture financière des élèves et leur milieu socio-économique, leurs attitudes et leur expérience des services financiers et leur accès à ceux-ci ; et
- un moyen de comparer les données dans le temps, pour évaluer l'impact des initiatives en matière d'éducation financière dans les établissements d'enseignement et identifier des pistes pour les améliorer en permanence.



Cette première évaluation tombe vraiment à point nommé, au vu de l'intérêt croissant pour l'enseignement des matières financières en milieu scolaire. Les responsables politiques pourront utiliser les données de cette première évaluation pour définir des niveaux de référence, documenter les pratiques pédagogiques et mesurer les progrès des élèves, sachant que dispenser des cours de qualité dans les matières financières en milieu scolaire serait utile à tous les élèves, même à ceux qui possèdent déjà un assez bon niveau de culture financière.

Encadré VI.1.3. **Mesurer la culture financière en tant que compétence utile dans la vie**

L'évaluation de compétences utiles dans la vie, comme la culture financière, à l'approche de la fin de la scolarité obligatoire permet aussi de définir un niveau de référence pour suivre l'évolution de la culture financière, d'autant que les élèves PISA seront bientôt adultes. L'OCDE a mis au point une stratégie en faveur des compétences qui aide les pays à identifier les forces et faiblesses de leur système national de compétences, à les comparer à l'échelle internationale et à concevoir des politiques pour faire en sorte que de meilleures compétences se muent en meilleurs emplois et soient source de croissance économique et d'inclusion sociale. Cette stratégie porte non seulement sur le développement de compétences au travers de l'enseignement et de la formation, mais également sur la demande de compétences sur le marché du travail et l'exploitation optimale des compétences (OCDE, 2012). Elle insiste sur le fait que les compétences disponibles doivent être utilisées à bon escient pour ne gaspiller aucun investissement dans l'éducation et la formation. Quel que soit le contexte national, la culture financière est aujourd'hui une compétence indispensable dans la vie privée et professionnelle partout dans le monde. Elle peut dès lors servir d'exemple de compétences utiles dans la vie dans les comparaisons internationales.

De plus, l'analyse des résultats des élèves de 15 ans aux épreuves de culture financière nous permettra de prévoir le niveau de compétences des adultes de demain en matières financières. Selon l'Évaluation des compétences des adultes, un produit du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), il existe une corrélation assez étroite entre la performance des pays aux évaluations PISA successives et la performance des cohortes d'âge correspondantes aux épreuves de littératie et de numératie de l'Évaluation des compétences des adultes quelques années plus tard. Les pays qui ont obtenu de bons résultats à l'enquête PISA lors d'un cycle donné (en 2000, par exemple) tendent ainsi à afficher de bons résultats dans le groupe d'âge correspondant (les adultes âgés de 27 ans) dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes, et inversement. Par voie de conséquence, la culture financière de ceux qui sont encore élèves aujourd'hui donne une bonne indication sur leur culture financière une fois adultes, soit dans 12 ans.

ÉVALUATION DE LA CULTURE FINANCIÈRE LORS DE L'ENQUÊTE PISA 2012

Avec l'enquête PISA 2012, c'est la première fois qu'une étude internationale à grande échelle évalue la culture financière des élèves âgés de 15 ans. Cette évaluation a été menée dans 18 pays et économies participants, dont 13 pays et économies de l'OCDE, à savoir 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, et 5 pays et économies partenaires, à savoir la Colombie, la Croatie, la Fédération de Russie, la Lettonie et Shanghai (Chine).

L'enquête PISA cherche à déterminer dans quelle mesure les élèves de 15 ans sont préparés à vivre leur vie d'adultes après leur scolarité obligatoire et à utiliser leurs savoirs et savoir-faire, en recueillant et en analysant des données cognitives et autres à leur sujet. Elle permet donc de fournir un riche ensemble de données comparatives que les responsables politiques et autres parties prenantes peuvent utiliser pour prendre des décisions éclairées. Les données sur la culture financière qui sont comparables entre les pays offrent la possibilité de répondre à des questions telles que « Dans quelle mesure les jeunes sont-ils préparés à évoluer dans les nouveaux systèmes financiers qui se mondialisent et deviennent de plus en plus complexes ? » ou « Quels sont les pays où les jeunes de 15 ans possèdent la plus grande culture financière et à quels facteurs peut-on imputer cette avance ? »

La priorité des épreuves PISA de culture financière est de déterminer dans quelle mesure les élèves de 15 ans sont capables d'appliquer les savoirs et savoir-faire qu'ils ont acquis en la matière dans le cadre scolaire et en dehors. Comme dans les autres domaines PISA, la culture financière est évaluée au travers de l'administration d'épreuves conçues pour fournir des données valides, fiables et exploitables. Le *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012* (OCDE, 2013) décrit le cadre d'évaluation de la culture financière des élèves de 15 ans, propose un langage commun pour traiter de la culture financière d'une manière qui illustre bien ce qui est évalué, et jette les bases sur lesquelles construire l'échelle de compétences utilisée pour interpréter les résultats (voir le résumé dans l'encadré VI.1.4 et l'annexe A5 pour plus de détails).



Encadré VI.1.4. **Caractéristiques majeures de l'évaluation de la culture financière lors de l'enquête PISA 2012**

C'est la première fois lors de l'enquête PISA 2012 qu'une évaluation de la culture financière des élèves de 15 ans a été proposée aux pays et aux économies à titre d'option. Une deuxième évaluation de la culture financière est prévue en 2015.

Les pays et économies ayant participé à l'évaluation de la culture financière

- Dix-huit pays et économies ont participé à l'évaluation de la culture financière. On compte parmi eux 13 pays et économies de l'OCDE, à savoir 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, et 5 pays et économies partenaires, à savoir la Colombie, la Croatie, la Fédération de Russie, la Lettonie et Shanghai (Chine).

Les élèves

- Au total, 29 000 élèves environ, représentatifs des quelque 9 millions d'élèves âgés de 15 ans qui sont scolarisés dans les 18 pays et économies participants, ont passé les épreuves PISA de culture financière en 2012.
- Les élèves qui ont passé ces épreuves s'ajoutent à ceux qui ont passé les épreuves dans les grands domaines d'évaluation PISA. En général, huit élèves de 15 ans ont été sélectionnés pour passer les épreuves de culture financière dans chaque établissement participant en plus des élèves déjà sélectionnés.

L'évaluation

- Chaque élève a passé des épreuves papier-crayon d'une durée de 2 heures constituées de quatre blocs d'items de 30 minutes.
- Chaque carnet de test contenait : deux blocs d'items de culture financière constitués au total de 40 questions (soit 60 minutes de test) ; un bloc d'items de mathématiques ; et un bloc d'items de compréhension de l'écrit. Les scores de mathématiques et de compréhension de l'écrit présentés dans ce volume sont légèrement différents des ceux présentés dans le volume I (OCDE, 2014b), car ils correspondent à un échantillon d'élèves différent.
- Comme dans les autres domaines, les items de culture financière sont regroupés dans des unités constituées d'un ou deux items se rapportant à un stimulus identique. Les stimulus retenus présentent des situations en rapport avec les finances sous divers formats : des textes, des diagrammes, des tableaux et des illustrations.
- Des questions sur l'expérience des élèves en rapport avec l'argent ont été incluses à la fin des carnets de culture financière.
- Les élèves qui ont passé les épreuves de culture financière ont également répondu au questionnaire PISA sur eux-mêmes, leur cadre familial, leur cadre scolaire, et leurs expériences et leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage.
- Les chefs d'établissement ont répondu à un questionnaire constitué de questions standard sur les pratiques et l'environnement d'apprentissage de leur établissement, et de questions sur l'enseignement des matières financières dans leur établissement.

Les types de réponse

- Les items sont de deux types, à savoir des items à réponse construite et des items à choix multiple.
 - Dans les items à réponse construite, les élèves doivent produire leur propre réponse. Leur réponse peut être courte et se résumer à un seul terme ou chiffre, ou être plus longue et comporter plusieurs phrases ou un calcul en plusieurs étapes.
 - Dans les items à choix multiple, les élèves doivent choisir une ou plusieurs options parmi celles qui leur sont proposées. Il existe deux types d'items dans cette catégorie : les items à choix multiple simple, dans lesquels les élèves choisissent une ou plusieurs réponses parmi les options de réponse qui leur sont proposées, et les items à choix multiple complexe, dans lesquels les élèves répondent à une série de questions par l'affirmative ou la négative (voir l'annexe A5 pour de plus amples informations).



DÉFINITION DE LA CULTURE FINANCIÈRE POUR LES ÉLÈVES DE 15 ANS

La définition de la culture financière retenue pour les élèves de 15 ans qui sous-tend l'évaluation de la culture financière lors de l'enquête PISA 2012 s'inspire de la façon dont l'OCDE définit l'éducation financière et la culture financière des adultes.

L'OCDE définit l'éducation financière comme « le processus par lequel des consommateurs/investisseurs améliorent leur connaissance des produits, concepts et risques financiers, et acquièrent, au moyen d'une information, d'une instruction ou d'un avis objectif, les compétences et la confiance nécessaires pour devenir plus sensibles aux risques et opportunités en matière financière, faire des choix raisonnés, savoir où trouver une assistance et prendre d'autres initiatives efficaces pour améliorer leur bien-être financier » (OCDE, 2005). Cette définition a été approuvée par les chefs d'État et de gouvernement du G20 en 2012 (OCDE/INFE, 2012) et est utilisée dans une majorité de pays (présidence russe du G20 et OCDE, 2013). Les termes « connaissance », « confiance » et « compétences », et la notion d'utilisation de la connaissance et des compétences (le fait de prendre des « initiatives efficaces »), sont des éléments clés de cette définition et constituent les composantes de la culture financière.

L'OCDE/INFE a élaboré la définition opérationnelle suivante pour évaluer la culture financière de la population adulte : « La culture financière est la combinaison des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et des comportements indispensables pour prendre des décisions financières en toute connaissance de cause et, en fin de compte, parvenir au bien-être financier » (Atkinson et Messy, 2012). Cette définition est désormais reconnue dans le monde entier et a été approuvée par les chefs d'État et de gouvernement du G20 en 2012 (G20, 2012).

La définition de la culture financière présentée dans le *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012* est dérivée de la définition retenue pour les adultes, mais a été adaptée aux compétences des élèves âgés de 15 ans. Comme l'enquête PISA est prospective, la définition intègre la capacité d'appliquer des connaissances et compétences pour relever des défis à l'avenir.

« La culture financière renvoie à la connaissance et à la compréhension des concepts et risques financiers ainsi qu'aux compétences, à la motivation et à la confiance nécessaires pour utiliser cette connaissance et cette compréhension pour prendre des décisions fondées dans un large éventail de contextes financiers, pour améliorer le bien-être financier des individus et de la société, et pour participer activement à la vie économique. »

Cette définition se divise en deux parties, comme celle des autres domaines PISA. La première partie renvoie au type de raisonnement et de comportement qui caractérise le domaine, et la seconde, aux finalités qui sous-tendent le développement de cette culture particulière. Dans l'enquête PISA, la notion de « culture » renvoie à la capacité des élèves à appliquer des savoirs et des savoir-faire dans les domaines d'évaluation et à analyser, à raisonner et à communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes dans divers contextes.

Les paragraphes suivants expliquent chaque élément de la définition de la culture financière retenue lors de l'enquête PISA 2012 pour en clarifier le sens par rapport à l'évaluation.

« La culture financière... »

Le terme « culture » s'entend ici au sens d'enrichir des connaissances, des compétences et des stratégies, ce que les individus font tout au long de leur vie, et non au sens d'une quantité fixe, d'une ligne de démarcation qui séparerait les individus cultivés des individus incultes. La culture implique plus que la simple reproduction de connaissances acquises, même si l'évaluation des connaissances financières antérieures est un élément important des épreuves. Elle implique également une mobilisation de compétences cognitives et pratiques, ainsi que d'autres ressources, telles que les attitudes, la motivation et les valeurs. Dans l'enquête PISA 2012, l'évaluation de la culture financière porte sur un éventail de connaissances et de compétences associées au développement de la capacité à répondre à des exigences financières de la vie quotidienne dans la société contemporaine.

« ... renvoie à la connaissance et la compréhension des concepts et risques financiers... »

La culture financière dépend donc de la connaissance et de la compréhension d'éléments fondamentaux du monde de la finance, dont des concepts financiers majeurs et l'objet et les caractéristiques principales des produits financiers. Cela inclut également les risques qui peuvent menacer le bien-être financier, ainsi que les polices d'assurance et les retraites. Les adolescents de 15 ans commencent à acquérir ces connaissances et à découvrir le monde de la finance dans lequel eux-mêmes et leur famille évoluent, et les principaux risques auxquels ils s'exposent. Tous les adolescents



de cet âge sont susceptibles d'avoir fait des achats pour leur famille ou pour eux-mêmes ; certains auront déjà pris part à des discussions en famille sur l'argent et sur des besoins qu'il est indispensable ou possible financièrement de satisfaire ; et un nombre non négligeable d'entre eux auront déjà commencé à gagner de l'argent et à en épargner. Certains élèves ont déjà découvert des produits et des engagements financiers via leur compte bancaire ou un contrat avec un opérateur de téléphonie mobile. S'ils ne l'ont pas déjà fait, ils devront bien vite maîtriser des concepts tels que l'intérêt, l'inflation ou la valeur de l'argent, car c'est important pour leur bien-être financier.

« ... ainsi qu'aux compétences... »

Parmi ces compétences, citons les processus cognitifs génériques qui consistent à accéder à l'information, à comparer et à confronter, à extrapoler et à évaluer – dans un contexte financier. En relèvent les compétences élémentaires en mathématiques, par exemple la faculté de calculer un pourcentage ou de convertir un montant dans une autre devise, ainsi que les compétences en compréhension de l'écrit, par exemple la faculté de lire et d'interpréter des textes publicitaires ou des contrats.

« ... à la motivation et à la confiance... »

La culture financière renvoie non seulement à la connaissance, à la compréhension et aux compétences nécessaires pour traiter des questions financières, mais également à des attributs non cognitifs : la motivation à l'idée de chercher des informations et des conseils pour s'engager dans des activités financières, la confiance en ses capacités d'y parvenir et la faculté de gérer les facteurs émotionnels et psychologiques qui interviennent dans la prise de décisions financières. Ces attributs sont considérés comme un objectif de l'éducation financière et sont essentiels pour inculquer des savoirs et des savoir-faire dans les matières financières.

« ... nécessaires pour utiliser cette connaissance et cette compréhension pour prendre des décisions fondées... »

Dans l'enquête PISA, la priorité va à la capacité de se baser sur des notions comprises et d'activer et d'appliquer des connaissances dans des situations de la vie courante, et non à la reproduction des acquis. Dans l'évaluation de la culture financière, cela signifie mesurer la capacité des élèves de 15 ans à transférer et à appliquer ce qu'ils ont appris à propos des finances personnelles pour prendre des décisions fondées. L'expression « décisions fondées » désigne des décisions responsables prises en toute connaissance de cause pour répondre à tel ou tel besoin.

« ... dans un large éventail de contextes financiers... »

Des décisions financières fondées s'appliquent dans un large éventail de contextes financiers en rapport non seulement avec ce que vivent les élèves de 15 ans, mais également avec les étapes qu'ils sont susceptibles de franchir dans un avenir proche, en tant qu'adultes. Les jeunes sont susceptibles de prendre des décisions relativement simples, par exemple choisir leur opérateur de téléphonie mobile ou la façon d'utiliser leur argent de poche, mais ils seront très vite amenés à prendre des décisions majeures au sujet de leurs études ou de leur orientation professionnelle, décisions qui ont des implications financières à long terme.

« ... pour améliorer le bien-être financier des individus et de la société... »

Dans l'enquête PISA, la culture financière se conçoit essentiellement comme une culture financière personnelle, qui se distingue de la culture économique où interviennent des concepts plus vastes, tels que la théorie de l'offre et de la demande, les structures commerciales, etc. La culture financière renvoie à la façon dont les individus comprennent, gèrent et programment leurs affaires financières et celles de leur ménage – souvent leur famille – et à leur connaissance et à leur compréhension du paysage économique et financier global dans lequel ils évoluent. Il est établi, cependant, que le fait que les individus comprennent, gèrent et programment bien leurs affaires financières a un impact sur la société, dans la mesure où cela contribue à la stabilité, à la productivité et au développement à l'échelle nationale, voire mondiale.

« ... et pour participer activement à la vie économique. »

Comme la définition des autres domaines d'évaluation PISA, celle de la culture financière souligne l'importance du rôle des individus en tant que membres réfléchis et engagés de la société. Les individus qui possèdent une grande culture financière sont mieux armés pour prendre des décisions dans leur intérêt, ainsi que pour critiquer le monde économique dans lequel ils vivent et y contribuer de façon constructive.



Concrètement, ils sont en mesure de prendre des décisions financières, les concernant eux ou leur ménage, qui amélioreront leur bien-être financier, toutes choses étant égales par ailleurs. L'amélioration du bien-être financier dépend de la situation de départ ; pour les jeunes, cela peut passer par l'épargne afin de disposer de l'argent dont ils ont besoin pour voyager ou faire des études sans se plonger dans un endettement excessif, tandis que pour les ménages, cela peut impliquer de comparer les prix pour trouver des produits financiers moins chers ou dont les intérêts sont moins élevés afin d'augmenter le budget qu'ils ont à leur disposition pour payer des produits et services de base, comme l'électricité.

Les décisions financières prises par les jeunes qui arrivent à l'âge adulte sont de divers ordres, allant de décisions relativement simples, par exemple la façon de dépenser leur budget de la semaine, à des décisions plus difficiles, qui impliquent par exemple de comparer les tarifs de différentes formules de prêt d'études ou de différentes cartes de crédit. Pour prendre ces décisions, ils doivent posséder des connaissances appropriées et avoir une bonne image de soi, mais également avoir acquis des compétences fondamentales en numératie, en lecture et en résolution de problèmes. Il peut aussi leur être utile de puiser dans une grande base de connaissances, à propos par exemple de certains aspects de l'économie, des échanges commerciaux ou des entreprises, même si la maîtrise de tous ces sujets ne suffit pas pour leur donner toutes les compétences spécifiques qui constituent la culture financière. L'item présenté ci-dessous, qui est tiré de l'unité BULLETIN DE SALAIRE, illustre bien la façon dont les élèves peuvent utiliser d'autres aspects de l'instruction reçue pour répondre à des questions de culture financière. Cet item s'inscrit largement dans le cadre des finances personnelles, il inclut des chiffres, mais ne fait pas appel à des concepts mathématiques ; il fait intervenir des compétences élémentaires en compréhension de l'écrit et emploie des termes susceptibles d'être particulièrement familiers aux élèves en formation économique ou commerciale.

ÉVALUATION DE LA CULTURE FINANCIÈRE

Le *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012* décrit la culture financière en termes de contenus, de processus et de contextes (voir *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012* pour plus de détails [OCDE, 2013]). La section suivante résume ces catégories avec quelques exemples d'items à titre d'illustration. Quelques-uns des items des épreuves de culture financière de 2012 sont présentés en fin de chapitre.

Contenus

La catégorie des contenus renvoie aux domaines de la culture financière qu'il est essentiel de connaître et de comprendre. Il s'agit des domaines que les élèves doivent connaître et maîtriser pour mener à bien une tâche particulière de culture financière. Les quatre contenus PISA de culture financière sont : **l'argent et les transactions, la planification et la gestion des finances, le risque et le rendement, et le paysage financier**. La figure VI.1.1 indique les contenus de quelques-uns des items des épreuves de culture financière.

■ Figure VI.1.1 ■

Carte d'une sélection d'items de culture financière lors de l'enquête PISA 2012, selon les catégories de contenu

Catégorie de contenu	Niveau*	Position sur l'échelle PISA	Items
L'argent et les transactions	1	360 points	FACTURE, Question 1
		398 points	AU MARCHÉ, Question 3
	2	459 points	AU MARCHÉ, Question 2
		461 points	FACTURE, Question 2
	3	547 points	FACTURE, Question 3, crédit partiel
	4	551 points	BULLETIN DE SALAIRE, Question 1
5	660 points	FACTURE, Question 3, crédit complet	
La planification et la gestion des finances	3	510 points	NOUVELLE OFFRE, Question 1, crédit partiel
	4	582 points	NOUVELLE OFFRE, Question 2
	5	663 points	NOUVELLE OFFRE, Question 1, crédit complet

*Le niveau 5 est le niveau de compétence le plus élevé sur l'échelle de culture financière. Voir la description des niveaux de compétence au chapitre 2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094868>



- **L'argent et les transactions.** Cette première catégorie de contenu de la culture financière inclut le fait de connaître les différentes formes et finalités de l'argent, de savoir effectuer des transactions monétaires simples, par exemple faire un paiement ou une dépense, et de connaître la valeur de l'argent, les fonctions des cartes bancaires, des chèques et des comptes bancaires, et le concept de devises.
- **La planification et la gestion des finances.** Cette catégorie, qui englobe des compétences essentielles de culture financière, inclut le fait de savoir planifier et gérer ses revenus et sa richesse à court et à long termes, et en particulier, de connaître ses revenus et ses dépenses et de savoir les suivre, et de savoir utiliser ses revenus et d'autres ressources pour améliorer son bien-être financier.
- **Le risque et le rendement.** Cette catégorie englobe la capacité d'identifier des moyens de gérer, de compenser et de couvrir des risques (y compris au travers de produits d'assurance et d'épargne), et de comprendre le potentiel de perte ou de gain financier dans divers contextes financiers, par exemple dans le cas de crédits à taux d'intérêt variable, et divers produits d'investissement.
- **Le paysage financier.** Cette catégorie renvoie à la nature et aux caractéristiques du monde de la finance. Relève de cette catégorie le fait de connaître les droits et devoirs des consommateurs sur les places financières et dans l'environnement financier en général, ainsi que les grandes implications des contrats financiers. Y figure aussi le fait de comprendre les conséquences de changements dans la conjoncture économique et dans l'action des pouvoirs publics, par exemple la variation des taux d'intérêt, de l'inflation, de la fiscalité ou des prestations sociales.

Exemple 1 : BULLETIN DE SALAIRE

L'item ci-dessous, tiré de l'unité BULLETIN DE SALAIRE, s'inscrit dans la catégorie de contenu « **L'argent et les transactions** ». Dans cet item à choix multiple, les élèves doivent identifier des informations financières sur un bulletin de salaire. Les bulletins de salaire sont des documents financiers courants, mais il est possible qu'ils soient peu familiers aux élèves de 15 ans. Pour y répondre, les élèves doivent comprendre la différence entre le salaire brut et le salaire net, c'est-à-dire la différence de montant avant et après déduction des prélèvements classiques (assurance maladie, fiscalité, etc.). Cette tâche ne fait pas intervenir de compétences de numératie. Cet item se situe au niveau 4 (voir la description des niveaux de compétence au chapitre 2).

BULLETIN DE SALAIRE

Chaque mois, Juliette perçoit son salaire sur son compte bancaire. Voici le bulletin de salaire de Juliette pour le mois de juillet.

BULLETIN DE SALAIRE : Juliette Cassel

Position : Responsable	1 ^{er} juillet–31 juillet
Salaire brut	2 800 zeds
Déductions	300 zeds
Salaire net	2 500 zeds
Salaire brut cumulé cette année	19 600 zeds

BULLETIN DE SALAIRE – QUESTION 1

Quelle somme l'employeur de Juliette a-t-il versée sur son compte bancaire le 31 juillet ?

- 300 zeds
- 2 500 zeds
- 2 800 zeds
- 19 600 zeds

Type d'item : *Item à choix multiple*

Description : *Identifier le salaire net sur un bulletin de salaire*

Contenu : *L'argent et les transactions*

Processus : *Identifier des informations financières*

Contexte : *Scolaire ou professionnel*

Degré de difficulté : *551 points (niveau 4)*




Processus

Les catégories de processus portent sur les processus cognitifs. Elles servent à décrire la capacité des élèves à reconnaître et à appliquer des concepts pertinents, et à comprendre, à analyser, à évaluer et à proposer des solutions et à faire des raisonnements. Dans la conception PISA de la culture financière, les quatre catégories de processus suivantes sont définies, sans ordre hiérarchique particulier : **identifier des informations financières** ; **analyser des informations dans un contexte financier** ; **évaluer des questions financières** ; et **appliquer des notions financières connues et comprises**. La figure VI.1.2 indique les processus de quelques-uns des items des épreuves de culture financière.

■ Figure VI.1.2 ■

Carte d'une sélection d'items de culture financière lors de l'enquête PISA 2012, selon les catégories de processus

Catégorie de processus	Niveau*	Position sur l'échelle PISA	Items
Identifier des informations financières	1	360 points	FACTURE, Question 1
	2	461 points	FACTURE, Question 2
	4	551 points	BULLETIN DE SALAIRE, Question 1
Analyser des informations dans un contexte financier	2	459 points	AU MARCHÉ, Question 2
	3	510 points	NOUVELLE OFFRE, Question 1, crédit partiel
	5	663 points	NOUVELLE OFFRE, Question 1, crédit complet
Évaluer des questions financières	1	398 points	AU MARCHÉ, Question 3
	4	582 points	NOUVELLE OFFRE, Question 2
Appliquer des notions financières connues et comprises	3	547 points	FACTURE, Question 3, crédit partiel
	5	660 points	FACTURE, Question 3, crédit complet

*Le niveau 5 est le niveau de compétence le plus élevé sur l'échelle de culture financière. Voir la description des niveaux de compétence au chapitre 2.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094868>

- **Identifier des informations financières.** Cette catégorie s'applique lorsque les individus cherchent des informations financières, y accèdent et identifient ou reconnaissent leur pertinence.
- **Analyser des informations dans un contexte financier.** Ce processus englobe un large éventail d'activités cognitives dans des contextes financiers, notamment interpréter, comparer et confronter, résumer et faire des extrapolations à partir des informations fournies.
- **Évaluer des questions financières.** Ce processus consiste essentiellement à reconnaître ou à élaborer des explications ou des justifications financières, grâce à l'application de notions financières connues et comprises dans des contextes spécifiques. Il englobe diverses activités, notamment expliquer, évaluer et généraliser.
- **Appliquer des notions financières connues et comprises.** Ce processus consiste à agir efficacement dans un contexte financier grâce à la mobilisation de connaissances concernant les contextes et produits financiers et à la compréhension de concepts financiers.

Exemple 2 : FACTURE

La question 3 de l'unité FACTURE évalue le processus « **Appliquer des notions financières connues et comprises** ». Dans cette question, les élèves doivent repérer le montant total d'une facture incorrecte, compte tenu du montant des taxes, qui correspond à un pourcentage du prix de vente, et des frais de port.

FACTURE

Sarah reçoit cette facture par courrier.



Vêtements Tendance

Sarah Jacquier
29 Route des coquelicots
99220 Villevieille
Zedland

Facture
Référence : 2034
Date d'émission : 28 février

Vêtements Tendance
498 Allée des peupliers
98900 Villeclaire
Zedland

...



Référence du produit	Description	Quantité	Coût unitaire	Total (Hors Taxe)
T011	T-shirt	3	20	60 zeds
J023	Jeans	1	60	60 zeds
S002	Écharpe	1	10	10 zeds

Total Hors Taxe : 130 zeds
 Taxe 10% : 13 zeds
 Frais de port : 10 zeds
 Total Toutes Taxes Comprises : 153 zeds
 Acompte : 0 zeds

 Total à payer : 153 zeds
 Échéance : 31 mars

FACTURE – QUESTION 3

Sarah remarque que la facture de Vêtements tendance comporte une erreur.
 Sarah a commandé et reçu deux T-shirts, et non trois.
 Les frais de port sont fixes.
 Quel sera le montant total de la nouvelle facture ?

Type d'item : Item à réponse construite

Description : Calculer le nouveau total d'une facture, compte tenu de plusieurs facteurs (ou montrer le processus à suivre)

Contenu : L'argent et les transactions

Processus : Appliquer des notions financières connues et comprises

Contexte : Individuel

Degré de difficulté : crédit complet : 660 points (niveau 5) ; crédit partiel : 547 points (niveau 3)

Contextes


Les catégories de contexte renvoient aux situations dans lesquelles les connaissances et les compétences financières sont appliquées, allant des situations personnelles aux situations mondiales. Dans les épreuves PISA, les items s'inscrivent dans des situations de la vie courante. Ils peuvent se situer dans des contextes en rapport avec l'individu, sa famille, ses amis ou ses pairs, dans des contextes en rapport avec la société, et dans des contextes mondiaux. Les contextes retenus dans l'évaluation PISA de culture financière sont les suivants : les contextes **scolaires et professionnels ; ménagers et familiaux ; individuels ; et sociétaux**. La figure VI.1.3 indique les contextes de quelques-uns des items des épreuves de culture financière.

■ Figure VI.1.3 ■

Carte d'une sélection d'items de culture financière lors de l'enquête PISA 2012, selon les catégories de contexte

Catégorie de contexte	Niveau*	Position sur l'échelle PISA	Items
Contextes scolaires et professionnels	4	551 points	BULLETIN DE SALAIRE, Question 1
Contextes ménagers et familiaux	1	398 points	AU MARCHÉ, Question 3
	2	459 points	AU MARCHÉ, Question 2
Contextes individuels	1	360 points	FACTURE, Question 1
	2	461 points	FACTURE, Question 2
	3	510 points	NOUVELLE OFFRE, Question 1, crédit partiel
		547 points	FACTURE, Question 3, crédit partiel
	4	582 points	NOUVELLE OFFRE, Question 2
	5	660 points	FACTURE, Question 3, crédit complet
663 points		NOUVELLE OFFRE, Question 1, crédit complet	

*Le niveau 5 est le niveau de compétence le plus élevé sur l'échelle de culture financière. Voir la description des niveaux de compétence au chapitre 2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094868>



- **Contextes scolaires et professionnels.** Cette catégorie de contextes est importante pour les élèves âgés de 15 ans. Bon nombre des élèves poursuivront leurs études ou leur formation au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire, mais de nombreux autres quitteront bientôt l'école pour entrer dans la vie active ou travaillent même déjà occasionnellement en dehors de leurs heures de cours.
- **Contextes ménagers et familiaux.** Cette catégorie inclut des sujets financiers en rapport avec la gestion d'un ménage. Selon toute vraisemblance, les élèves de 15 ans vivent encore en famille, mais cette catégorie de contextes ne se limite pas aux ménages constitués sur la base de relations familiales et englobe les colocations auxquelles les jeunes ont souvent recours lorsqu'ils quittent le toit familial.
- **Contextes individuels.** Les contextes individuels sont importants dans le cadre des finances personnelles, car parmi les décisions prises par les individus, en particulier les élèves, au sujet de l'utilisation de produits tels que les téléphones ou les ordinateurs portables, nombreuses sont celles qui concernent totalement leur avantage personnel, d'autant que les individus doivent supporter de nombreux risques et responsabilités. Parmi ces décisions, citons celles qui consistent à choisir des produits et services personnels, et à prendre des engagements (pour obtenir un crédit, par exemple).
- **Contextes sociétaux.** Le domaine d'évaluation de la culture financière cible les finances personnelles, mais l'inclusion de contextes sociétaux est un moyen de reconnaître que les décisions et les comportements financiers des individus peuvent affecter le reste de la société, et peuvent en subir l'influence. Citons par exemple le fait de connaître et de comprendre les droits et devoirs des consommateurs de produits financiers, et de comprendre l'objet de la fiscalité locale et nationale.

Exemple 3 : NOUVELLE OFFRE

Cet item tiré de l'unité NOUVELLE OFFRE illustre les items difficiles ; il se classe dans la catégorie des contextes individuels. Pour y répondre, les élèves doivent étudier les avantages financiers d'un prêt particulier. Les prêts personnels s'inscrivent dans un contexte individuel, car ils ont des avantages et des inconvénients, ainsi que des conséquences pour les individus qui les contractent. Cet item permet aussi de déterminer dans quelle mesure les élèves comprennent les concepts financiers pertinents, par exemple la notion de remboursement et de frais, et de leurs implications.

NOUVELLE OFFRE

M^{me} Jourdan a souscrit un prêt de 8 000 zeds auprès de Zedfinance Premier. Le taux d'intérêt annuel est de 15 %. Elle rembourse 150 zeds chaque mois.

Au bout d'un an, M^{me} Jourdan doit toujours rembourser 7 400 zeds.

Un autre organisme financier, appelé Crédit Zedplus, propose à M^{me} Jourdan un prêt de 10 000 zeds à un taux d'intérêt annuel de 13 %. Elle rembourserait aussi 150 zeds chaque mois.

NOUVELLE OFFRE – QUESTION 1

Si M^{me} Jourdan souscrit le prêt proposé par Crédit Zedplus, elle pourra immédiatement rembourser le prêt existant. Quels sont les deux autres avantages financiers pour M^{me} Jourdan si elle souscrit le prêt auprès de Crédit Zedplus ?

1.
2.

Type d'item : Item à réponse construite

Description : Comprendre les effets positifs du choix d'un prêt assorti d'un taux d'intérêt moins élevé

Contenu : La planification et la gestion des finances

Processus : Analyser des informations dans un contexte financier

Contexte : Individuel

Degré de difficulté : crédit complet : 663 points (niveau 5) ; crédit partiel : 510 points (niveau 3)



INFORMATIONS PISA SUR L'ENSEIGNEMENT DES MATIÈRES FINANCIÈRES EN MILIEU SCOLAIRE

Le questionnaire PISA rempli par les chefs d'établissement permet de déterminer dans quelle mesure les élèves de 15 ans qui ont passé les épreuves ont été exposés à l'enseignement des matières financières dans leur établissement actuel. La figure VI.1.4 montre la répartition des élèves selon que leur établissement enseigne ou non les matières financières et, dans l'affirmative, indique depuis combien de temps ces cours sont dispensés. Le nombre d'établissements qui enseignent les matières financières varie fortement entre les pays, et dans certains pays, de nombreux élèves fréquentent un établissement qui enseigne ces matières depuis peu (moins de deux ans avant la date des épreuves).

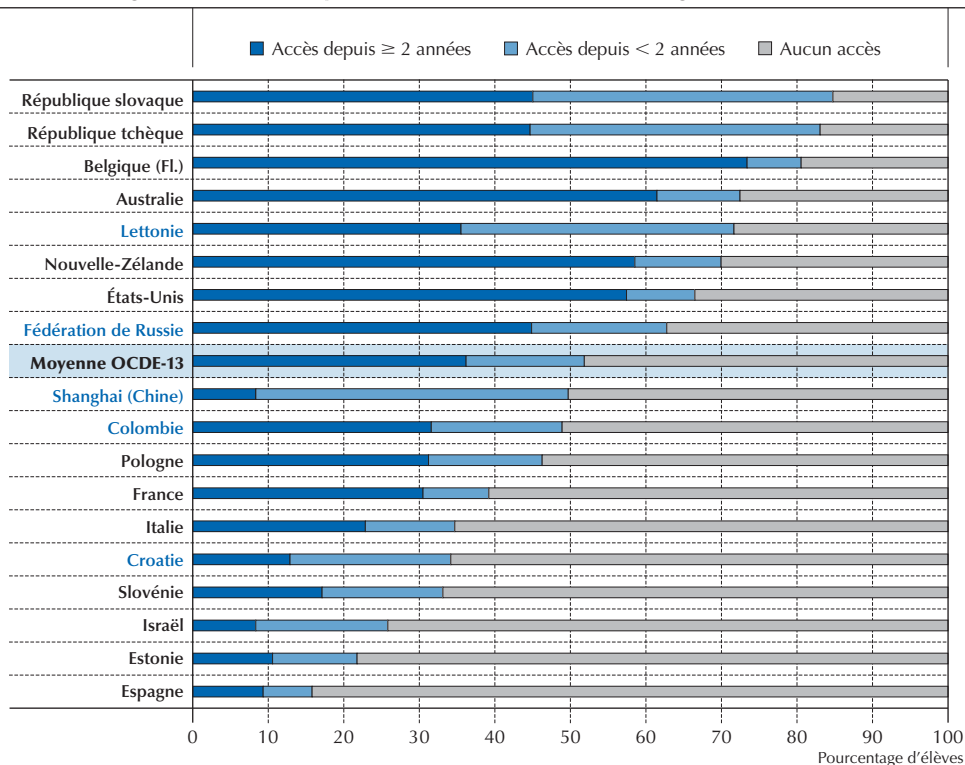
Même dans les pays où des cours d'éducation financière sont dispensés, ils le sont rarement en tant que matière à part entière ; cette matière est plus souvent intégrée dans les autres matières ou enseignée de manière pluridisciplinaire (par exemple en tant que contexte pour établir des liens entre des domaines d'apprentissage, comme en Nouvelle-Zélande) (voir le tableau VI.1.2). La figure VI.1.5 montre la répartition des élèves en fonction du nombre d'heures pendant lequel ils suivent des cours d'éducation financière dans leur établissement, soit en tant que matière à part entière, soit en tant que matière pluridisciplinaire.

Le questionnaire PISA rempli par les chefs d'établissement a également permis de recueillir des informations à propos des personnes chargées d'enseigner les matières financières dans les établissements fréquentés par les élèves de 15 ans qui ont passé les épreuves. Ce sont des enseignants qui enseignent les matières financières à la plupart des élèves (voir la figure VI.1.6). Toutefois, les élèves sont relativement nombreux dans certains pays (en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis, par exemple) à fréquenter un établissement où ce sont des personnes issues d'institutions du secteur public (par exemple la Banque nationale ou le ministère des Finances), du secteur privé ou d'organisations non gouvernementales qui enseignent les matières financières. Il est courant que ces modérateurs externes enseignent les matières financières aux côtés des enseignants, et relativement rare qu'ils prennent la place des enseignants (voir le tableau VI.1.3).

■ Figure VI.1.4 ■


Enseignement des matières financières en milieu scolaire

Pourcentage d'élèves selon qu'ils ont accès ou non à un enseignement des matières financières



Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves n'ayant pas accès à un enseignement des matières financières dans leur établissement.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.1.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094868>

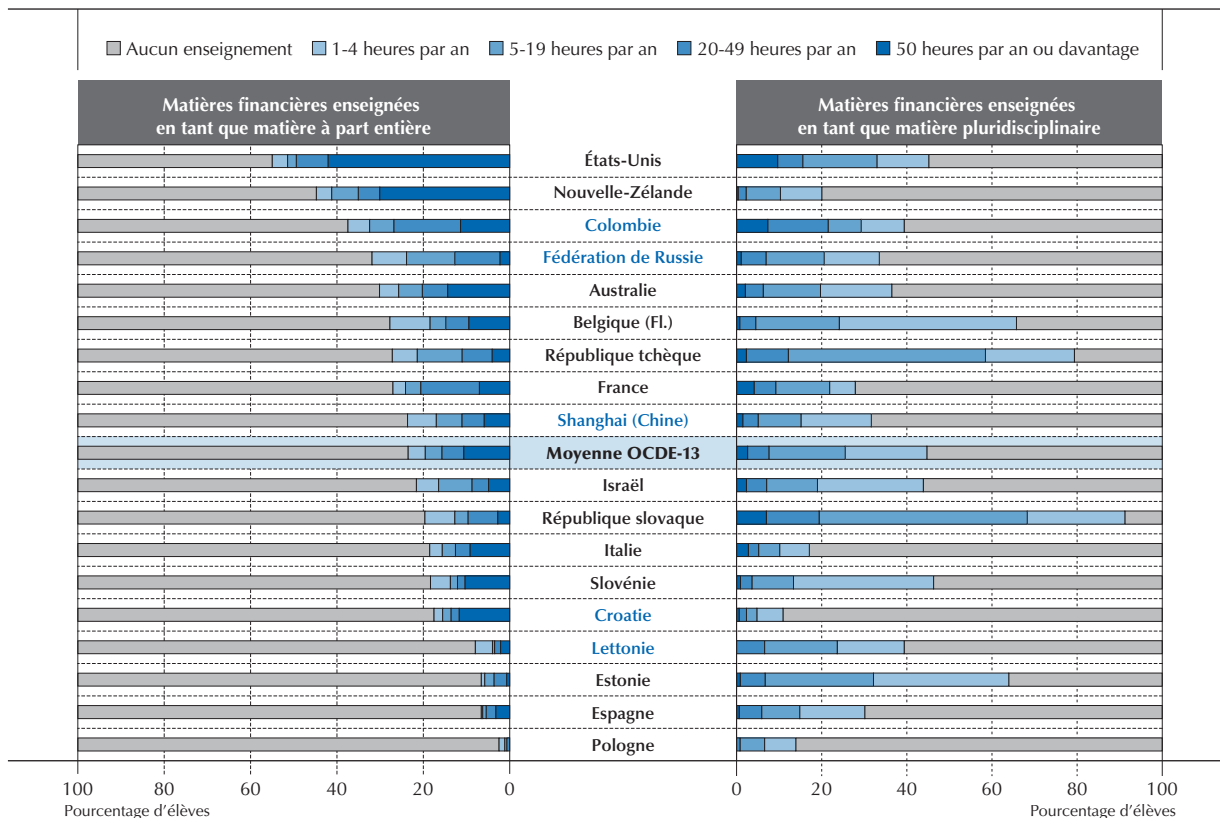


Plusieurs pays et économies ont commencé à créer du matériel pédagogique et/ou à concevoir des programmes de formation continue axés sur l'enseignement des matières financières. L'Australian Securities and Investments Commission a, par exemple, élaboré un programme de pédagogie gratuit, MoneySmart Teaching, qui comporte trois ateliers pour enseignants, un atelier « Parents » et plus d'une vingtaine d'exercices avec corrigé, tous liés aux programmes de cours australiens. Par ailleurs, un certain nombre d'autres ressources sont à la disposition des professionnels de l'éducation. En République tchèque, un volet facultatif d'éducation financière est proposé durant la formation initiale des enseignants ainsi que durant leur formation continue. Pour améliorer l'enseignement des matières financières et la formation des enseignants, la Banque nationale tchèque a également fourni aux établissements des manuels didactiques destinés aux enseignants. En Estonie, une formation aux matières financières est organisée pour les enseignants par l'Autorité de supervision financière et le secteur privé, et un manuel a également été élaboré à leur intention.

■ Figure VI.1.5 ■

Intégration des matières financières dans le programme de cours

Pourcentage d'élèves selon le nombre d'heures durant lequel les matières financières leur sont enseignées dans le cadre scolaire en tant que matière à part entière ou en tant que matière pluridisciplinaire



Remarque : le dénominateur correspond à tous les élèves.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves fréquentant un établissement où les matières financières sont enseignées en tant que matière à part entière.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.1.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094868>

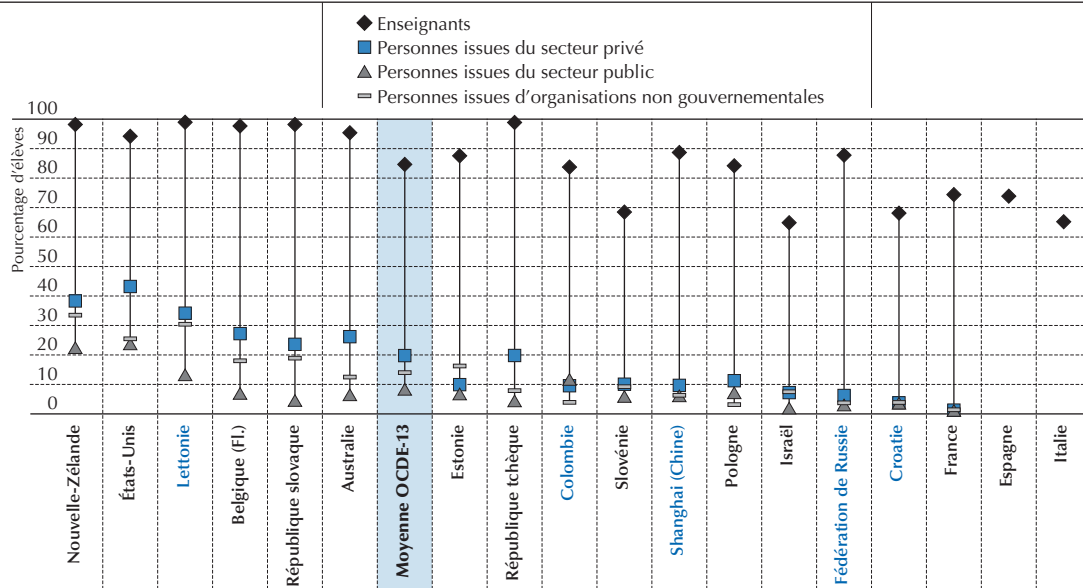
Dans la pratique, selon le questionnaire PISA rempli par les chefs d'établissement, peu d'enseignants participent à des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières (à l'exception notable des enseignants de la Communauté flamande de Belgique et de la République tchèque). La figure VI.1.7 montre la répartition des élèves selon le pourcentage d'enseignants en poste dans leur établissement qui ont participé à des activités de formation continue axées sur les matières financières. Dans de nombreux pays, ce sont des enseignants qui n'ont pas participé à ce type d'activités de formation continue qui donnent cours à la plupart des élèves (voir le tableau VI.1.4).



■ Figure VI.1.6 ■

Qui enseigne les matières financières dans le cadre scolaire ?

Pourcentage d'élèves selon les personnes qui enseignent les matières financières dans leur établissement



Remarque : le dénominateur correspond à tous les élèves. Des réponses multiples sont possibles.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage moyen d'élèves à qui les matières financières sont enseignées par des personnes issues du secteur privé, d'institutions du secteur public ou d'organisations non gouvernementales.

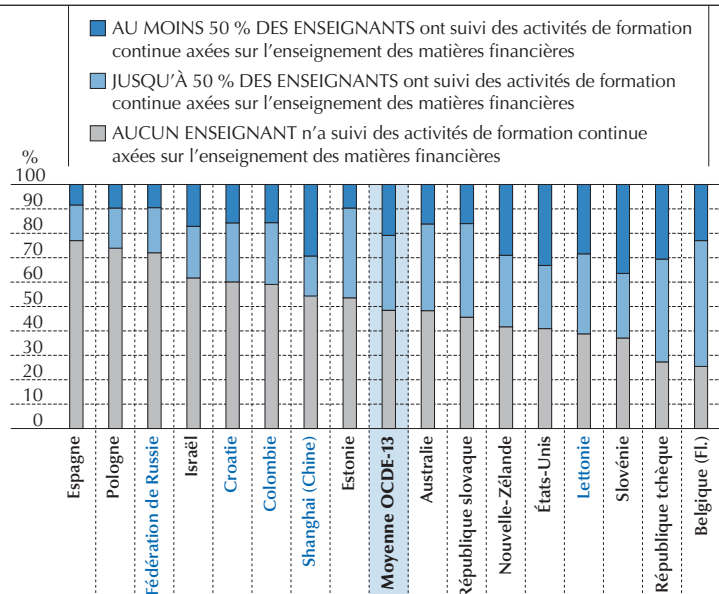
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.1.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094868>

■ Figure VI.1.7 ■

Formation continue des enseignants axée sur l'enseignement des matières financières

Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement dont les enseignants ont suivi ou non des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières



Remarque : le dénominateur correspond à tous les élèves. La catégorie « Jusqu'à 50 % des enseignants » correspond aux élèves fréquentant un établissement dont les enseignants qui ont suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières représentent un pourcentage compris entre 0.1 % et 49 %. La catégorie « Au moins 50 % des enseignants » correspond aux élèves fréquentant un établissement dont les enseignants qui ont suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières représentent un pourcentage égal ou supérieur à 50 %.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves fréquentant un établissement dont au moins certains enseignants ont suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.1.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094868>

EXEMPLES D'ITEMS CONTENUS DANS LES ÉPREUVES DE CULTURE FINANCIÈRE DE PISA 2012

Cette section donne des exemples d'items contenus dans les épreuves de culture financière administrées lors de l'essai de terrain ou de la campagne définitive de l'enquête PISA 2012. Les items fournis à titre d'exemple, qui sont deux par niveau de compétence, sont tirés des quatre unités suivantes : (i) FACTURE (items situés aux niveaux 1, 2, 3 et 5) ; (ii) AU MARCHÉ (items situés aux niveaux 1 et 2) ; (iii) NOUVELLE OFFRE (items situés aux niveaux 3, 4 et 5) ; et (iv) BULLETIN DE SALAIRE (item situé au niveau 4).

■ Figure VI.1.8 ■

FACTURE

Sarah reçoit cette facture par courrier.



Vêtements Tendance

Sarah Jacquier
29 Route des coquelicots
99220 Villevieille
Zedland

Facture
Référence : 2034
Date d'émission : 28 février

Vêtements Tendance
498 Allée des peupliers
98900 Villeclair
Zedland

Référence du produit	Description	Quantité	Coût unitaire	Total (Hors Taxe)
T011	T-shirt	3	20	60 zeds
J023	Jeans	1	60	60 zeds
S002	Écharpe	1	10	10 zeds

Total Hors Taxe :	130 zeds
Taxe 10% :	13 zeds
Frais de port :	10 zeds
Total Toutes Taxes Comprises :	153 zeds
Acompte :	0 zeds
Total à payer :	153 zeds
Échéance :	31 mars

FACTURE – QUESTION 1

Pourquoi Sarah a-t-elle reçu cette facture ?

- A. Sarah doit payer Vêtements tendance.
- B. Vêtements tendance doit payer Sarah.
- C. Sarah a payé Vêtements tendance.
- D. Vêtements tendance a payé Sarah.

Type d'item : Item à choix multiple

Description : Reconnaître l'objet d'une facture

Contenu : L'argent et les transactions

Processus : Identifier des informations financières

Contexte : Individuel

Degré de difficulté : 360 points (niveau 1)



Corrigé

Crédit complet

A. Sarah doit payer Vêtements tendance.

Pas de crédit

Autres réponses

Réponse manquante

Commentaire

Dans cet item à choix multiple, qui s'inscrit dans un contexte individuel, les élèves doivent interpréter un document financier – une facture – pour en identifier l'objet. Les items qui demandent aux élèves d'interpréter des documents financiers se classent généralement dans le contenu « L'argent et les transactions ». Pour répondre correctement à cet item, les élèves doivent savoir dans les grandes lignes ce qu'est une facture. Ils ne doivent pas faire de calculs. Cet item se situe au niveau 1 de l'échelle de compétence.

FACTURE – QUESTION 2

À combien s'élèvent les frais d'expédition de Vêtements tendance ?

Frais d'expédition en zeds :

Type d'item : Item à réponse construite

Description : Identifier les frais de port sur une facture

Contenu : L'argent et les transactions

Processus : Identifier des informations financières

Contexte : Individuel

Degré de difficulté : 461 points (niveau 2)

Corrigé

Crédit complet

10

Dix

Disse [la valeur numérique est manifestement correcte malgré une faute d'orthographe.]

Pas de crédit

Autres réponses

Réponse manquante

Commentaire

Dans ce bref item à réponse construite, les élèves doivent identifier les frais de port sur une facture de vêtements. La question est spécifique, et les informations pertinentes sont explicites. Pour répondre correctement à cette question, les élèves doivent identifier les informations pertinentes et comprendre que les frais de port correspondent aux frais d'expédition. Cet item est un exemple des types d'interprétation auxquels ils auront vraisemblablement à se livrer souvent à l'âge adulte. Cet item se situe au niveau 2 de l'échelle de compétence.

FACTURE – QUESTION 3

Sarah remarque que la facture de Vêtements tendance comporte une erreur.

Sarah a commandé et reçu deux T-shirts, et **non** trois.

Les frais de port sont fixes.

Quel sera le montant total de la nouvelle facture ?



Type d'item : *Item à réponse construite*

Description : *Calculer le nouveau total d'une facture, compte tenu de plusieurs facteurs (ou montrer le processus à suivre)*

Contenu : *L'argent et les transactions*

Processus : *Appliquer des notions financières connues et comprises*

Contexte : *Individuel*

Degré de difficulté : *crédit complet : 660 points (niveau 5) ; crédit partiel : 547 points (niveau 3)*

Corrigé

Crédit complet

131

Cent trente et un

Cent trante et un [133 est manifestement correct, mais mal orthographié.]

Crédit partiel

133 [le montant de la taxe, 13 zeds, n'est pas modifié.] OU 121 [les frais de port sont omis.]

Cent trente-trois

Cent trante-tois [133 est mal orthographié.]

Cent vingt et un

Pas de crédit

Autres réponses

123 [le montant de la taxe, 13 zeds, n'est pas modifié et les frais de port sont omis.]

Réponse manquante

Commentaire

Dans cet item, les élèves doivent interpréter un document financier dans une situation complexe susceptible de se produire dans la vie réelle. Les élèves doivent calculer le montant correct à payer, sachant que la quantité indiquée sur la facture est incorrecte. Cet item vaut un crédit complet si les élèves ont tenu compte du changement du montant de taxe et des frais de port, et un crédit partiel s'ils ont uniquement tenu compte d'un seul de ces deux facteurs. L'item se situe au niveau 3 s'il vaut un crédit partiel et au niveau 5 s'il vaut un crédit complet. Pour obtenir un crédit complet, les élèves doivent interpréter et utiliser à bon escient des informations financières et des données numériques dans un contexte qui ne leur est pas familier, puis résoudre le problème financier en faisant plusieurs opérations arithmétiques (faire une addition, une soustraction et calculer des pourcentages). Pour obtenir un crédit partiel, les élèves doivent interpréter et utiliser à bon escient des informations financières et des données numériques, et faire des opérations arithmétiques de base (faire une soustraction).



■ Figure VI.1.9 ■
AU MARCHÉ

Vous pouvez acheter des tomates au kilo ou à la cagette.



2.75 zeds par kilo



22 zeds la cagette de 10 kg

AU MARCHÉ – QUESTION 2



Il est plus rentable d'acheter les tomates en cagette qu'en vrac.

Justifiez cette affirmation.

.....
.....

Type d'item : Item à réponse construite

Description : Comparer des prix unitaires pour comprendre des valeurs

Contenu : L'argent et les transactions

Processus : Analyser des informations dans un contexte financier

Contexte : Ménager et familial

Degré de difficulté : 459 points (niveau 2)

Corrigé

Crédit complet

Les élèves montrent implicitement ou explicitement que le prix au kilo des tomates est moins élevé en cagette qu'en vrac.

- Les tomates coûtent 2.75 zeds/kg en vrac, mais seulement 2.2 zeds/kg en cagette.
- C'est seulement 2.20 zeds le kilo en cagette.
- Parce que 10 kg de tomates en vrac coûteraient 27.50 zeds.
- On achète plus de kilos de tomates par zed en cagette.
- Les tomates coûtent 2.75 zeds le kilo en vrac, mais 2.2 zeds le kilo en cagette.
- C'est moins cher au kilo. [La généralisation est acceptée.]
- C'est moins cher à la tomate. [L'hypothèse que les tomates sont de la même taille est acceptée.]
- Y a plus de tomates par zed. [La généralisation est acceptée.]



Pas de crédit

Autres réponses

- À la cagette, c'est toujours moins cher. [Il n'y a pas d'explication.]
- On en a plus pour moins cher. [La réponse est vague.]
- Acheter en vrac est plus économique.
- Le prix au kilo n'est pas le même. [Le fait que le prix est inférieur n'est pas indiqué.]

Réponse manquante

Commentaire

Dans cet item, les élèves doivent appliquer le concept de la valeur de l'argent dans un contexte qui leur est familier à l'âge de 15 ans. Les élèves doivent faire une comparaison logique de prix des tomates en vrac et en cagette, et expliquer le mode de conditionnement qui est le plus économique. Ils peuvent défendre leur point de vue par une réponse textuelle ou numérique, ou l'expliquer avec des informations quantitatives au sujet du prix (en zed) ou du poids (en kilo).

Dans cet item, le zed est une devise fictive. Les items PISA font souvent référence à des situations qui ont pour cadre un pays fictif, la Zedlande, dont la monnaie est le zed. Cette devise artificielle est utilisée pour améliorer la comparabilité entre les pays ; les élèves en sont informés au début des épreuves.

Cet item évalue, dans un contexte de la vie courante, en l'occurrence faire les courses, qui est familier à l'âge de 15 ans, dans quelle mesure les élèves peuvent interpréter et utiliser des informations financières et des données numériques, et expliquer leur jugement, ce qui leur demande de se livrer à un raisonnement proportionnel et de faire des opérations arithmétiques simples (une multiplication et une division). Les items qui concernent l'achat de biens se classent généralement dans le contenu « L'argent et les transactions ». Pour obtenir un crédit à cet item, les élèves doivent montrer qu'ils ont comparé les deux prix des tomates sur la base d'un critère commun. Cet item se situe au niveau 2 de l'échelle de compétence.

AU MARCHÉ – QUESTION 3

Acheter une cagette de tomates peut parfois être une mauvaise décision financière pour certaines personnes.

Expliquez.

.....

Type d'item : Item à réponse construite ouverte

Description : Comparer des prix unitaires pour comprendre des valeurs

Contenu : L'argent et les transactions

Processus : Évaluer des questions financières

Contexte : Ménager et familial

Degré de difficulté : 398 points (niveau 1)

Corrigé

Crédit complet

Valent un crédit complet les réponses qui font référence au risque de gaspillage en cas d'achat en trop grande quantité.

- Les tomates risquent de pourrir avant qu'on les consomme toutes.
- Parce qu'on n'a pas nécessairement besoin de 10 kg de tomates.
- C'est gaspiller de l'argent, parce que les tomates au fond de la cagette risquent de pourrir.

OU

Valent également un crédit complet les réponses qui font référence au fait que certaines personnes n'ont pas les moyens de faire des achats en grande quantité.

- On n'a pas nécessairement les moyens d'acheter toute la cagette.
- Cela coûterait 22 zeds (au lieu de 2.75 zed pour 1 kg ou de 5.50 zeds pour 2 kg), et tout le monde n'a pas nécessairement tout cet argent à dépenser.
- Pour payer cette cagette de tomates, certains devraient se passer d'autre chose dont ils ont pourtant besoin.



Pas de crédit

Autres réponses

- C'est une mauvaise idée.
- Il y a des gens qui n'aiment pas les tomates [La réponse n'est pas pertinente.]

Réponse manquante

Commentaire

Dans cet item, les élèves doivent évaluer des informations financières pour prendre une décision au sujet de l'achat de produits d'épicerie, une situation familière à l'âge de 15 ans. Cet item a pour but de déterminer si les élèves peuvent comprendre qu'acheter des produits en grande quantité peut être du gaspillage ou que c'est un achat inabordable à court terme pour certaines personnes. Pour répondre à cet item à réponse construite, les élèves doivent évaluer l'aspect financier de la situation présentée et décrire leur conclusion. Les élèves peuvent rédiger leur réponse dans leurs propres mots, sans utiliser d'informations quantitatives, ou utiliser des chiffres et faire référence aux informations quantitatives de prix et de poids. Ils obtiennent un crédit complet s'ils peuvent expliquer qu'acheter des tomates en grande quantité à un prix inférieur n'est pas nécessairement une bonne décision sur le plan financier. Cet item se situe au niveau 1 de l'échelle de compétence.



■ Figure VI.1.10 ■
NOUVELLE OFFRE

M^{me} Jourdan a souscrit un prêt de 8 000 zeds auprès de Zedfinance Premier. Le taux d'intérêt annuel est de 15 %. Elle rembourse 150 zeds chaque mois.

Au bout d'un an, Mme Jourdan doit toujours rembourser 7 400 zeds.

Un autre organisme financier, appelé Crédit Zedplus, propose à M^{me} Jourdan un prêt de 10 000 zeds à un taux d'intérêt annuel de 13 %. Elle rembourserait aussi 150 zeds chaque mois.

NOUVELLE OFFRE – QUESTION 1

Si M^{me} Jourdan souscrit le prêt proposé par Crédit Zedplus, elle pourra immédiatement rembourser le prêt existant. Quels sont les deux autres avantages *financiers* pour M^{me} Jourdan si elle souscrit le prêt auprès de Crédit Zedplus ?

1.
2.

Type d'item : *Item à réponse construite*

Description : *Comprendre les effets positifs du choix d'un prêt assorti d'un taux d'intérêt moins élevé*

Contenu : *La planification et la gestion des finances*

Processus : *Analyser des informations dans un contexte financier*

Contexte : *Individuel*

Degré de difficulté : *crédit complet : 663 points (niveau 5) ; crédit partiel : 510 points (niveau 3)*

Corrigé

Crédit complet

Valent un crédit complet les réponses qui font référence À LA FOIS à l'argent supplémentaire ET au taux d'intérêt inférieur.

- Elle payera 13 % d'intérêts au lieu de 15 %.
- Elle a 2 600 zeds de plus.
- Elle a de l'argent en plus à dépenser.
- Le taux d'intérêt est moins élevé.

Crédit partiel

Valent un crédit partiel les réponses qui font uniquement référence à l'un des deux avantages ci-dessus.

- Elle payera seulement 13 % d'intérêts.
- [Néant.]
- Elle a de l'argent en plus à dépenser.
- [Néant.]
- Le taux d'intérêt est inférieur de 2 %.
- Elle remboursera son prêt à Zedfinance Premier. [*Le deuxième avantage est une paraphrase de l'amorce.*]

Pas de crédit

Autres réponses

- Elle remboursera sa dette. [*Répétition de l'amorce.*]

Réponse manquante



Commentaire

Dans cet item, les élèves doivent réfléchir aux conséquences liées à la modification des conditions d'un prêt et les évaluer. Contracter un prêt auprès d'une institution financière n'est vraisemblablement pas une expérience commune pour les élèves de 15 ans, mais cette question est pertinente pour eux, car bon nombre d'entre eux emprunteront, une fois à l'âge adulte, de l'argent à des institutions financières. Toutes les informations requises pour répondre à la question sont indiquées, mais les élèves doivent identifier les informations pertinentes et réfléchir aux conséquences d'un choix financier particulier. C'est pourquoi cet item relève de la catégorie de contenu « La planification et la gestion des finances ». Les élèves doivent interpréter des informations financières et des données numériques, et réfléchir aux effets que des facteurs et des choix financiers différents (emprunter de l'argent à des institutions financières différentes) peuvent avoir sur le bien-être financier. Ils ne doivent pas faire d'opérations arithmétiques. Les réponses à cet item valent un crédit complet si elles font référence au fait de disposer d'argent supplémentaire et d'obtenir un taux d'intérêt inférieur. Les réponses valent un crédit partiel si elles font uniquement référence à l'un de ces deux facteurs. L'item se situe au niveau 3 s'il vaut un crédit partiel et au niveau 5 s'il vaut un crédit complet.

NOUVELLE OFFRE – QUESTION 2

Quelle est l'une des conséquences financières *négligées* possible pour M^{me} Jourdan si elle accepte l'offre de Crédit Zedplus ?

Type d'item : Item à réponse construite

Description : Comprendre une conséquence négative de la souscription d'un prêt important

Contenu : La planification et la gestion des finances

Processus : Évaluer des questions financières

Contexte : Individuel

Degré de difficulté : 582 points (niveau 4)

Corrigé

Crédit complet

Les réponses font référence à l'augmentation de la dette de M^{me} Jourdan.

- Elle devra plus d'argent.
- Elle sera incapable de contrôler ses dépenses.
- Elle s'endette davantage.

Les réponses font référence à l'augmentation des intérêts à payer au total.

- 13 % de 10 000, c'est plus que 15 % de 8 000.

Les réponses font référence à l'allongement de la durée de remboursement du prêt.

- Il lui faudra sans doute plus longtemps pour rembourser parce que le prêt est plus élevé et que les mensualités sont les mêmes.

Les réponses font référence à la possibilité d'avoir à payer des frais d'annulation à Zedfinance Premier.

- Elle aura peut-être des frais à payer si elle rembourse Zedfinance Premier plus tôt.

Pas de crédit

Autres réponses

Réponse manquante

Commentaire

Dans cet item, les élèves doivent évaluer deux produits financiers complexes (des prêts personnels différents) en présence d'informations concurrentes pour expliquer une conséquence financière négative du passage à un prêt plus important. Ils doivent interpréter des informations financières et des données numériques, et réfléchir aux effets que des facteurs et des choix financiers différents peuvent avoir sur le bien-être financier. Pour obtenir un crédit complet, les élèves doivent décrire une conséquence négative liée à la modification d'un prêt, en rapport par exemple avec la durée de remboursement ou les intérêts supplémentaires à verser. Ils ne doivent pas faire d'opérations arithmétiques. Cet item se situe au niveau 4 de l'échelle de compétence.



■ Figure VI.1.11 ■
BULLETIN DE SALAIRE

Chaque mois, Juliette perçoit son salaire sur son compte bancaire. Voici le bulletin de salaire de Juliette pour le mois de juillet.

BULLETIN DE SALAIRE : Juliette Cassel

Position : Responsable	1 ^{er} juillet–31 juillet
Salaire brut	2 800 zeds
Déductions	300 zeds
Salaire net	2 500 zeds
Salaire brut cumulé cette année	19 600 zeds

BULLETIN DE SALAIRE – QUESTION 1

Quelle somme l'employeur de Juliette a-t-il versée sur son compte bancaire le 31 juillet ?

- A. 300 zeds
- B. 2 500 zeds
- C. 2 800 zeds
- D. 19 600 zeds

Type d'item : Item à choix multiple

Description : Identifier le salaire net sur un bulletin de salaire

Contenu : L'argent et les transactions

Processus : Identifier des informations financières

Contexte : Scolaire et professionnel

Degré de difficulté : 551 points (niveau 4)

Corrigé

Crédit complet

- B. 2 500 zeds

Pas de crédit

- Autres réponses
- Réponse manquante

Commentaire

Dans cet item à choix multiple, les élèves doivent identifier des informations financières sur un bulletin de salaire. Les bulletins de salaire sont des documents financiers courants, mais ils s'inscrivent dans un contexte financier qui n'est vraisemblablement pas fréquent pour des élèves de 15 ans. Pour y répondre, les élèves doivent comprendre la différence entre le salaire brut et le salaire net, c'est-à-dire la différence de montant avant et après déduction des prélèvements classiques (assurance maladie, fiscalité, etc.). Ils ne doivent se livrer à aucune opération arithmétique. Cet item se situe au niveau 4 de l'échelle de compétence.



Notes

1. En réponse à leur questionnaire PISA, les chefs d'établissement ont indiqué ce qu'il en était de l'enseignement des matières financières dans leur établissement : *i*) « Il n'y a pas de cours de matières financières » ; *ii*) « Il y a des cours de matières financières depuis moins de deux ans » ; ou *iii*) « Il y a des cours de matières financières depuis deux ans ou plus ». Leur questionnaire définit l'enseignement des matières financières (y compris les finances personnelles) comme un enseignement visant « le développement des connaissances des élèves, leur confiance en eux et leurs compétences dans des domaines tels que : l'argent et les revenus ; la gestion d'un budget et sa planification à long terme ; l'épargne et les dépenses ; le crédit et l'endettement ; les investissements et les assurances ; les risques et les bénéfices possibles liés aux produits financiers ; et enfin, le contexte financier (y compris les droits et devoirs des consommateurs, et la compréhension du système financier, économique et social à plus grande échelle) ».

2. Le questionnaire PISA adressé aux chefs d'établissement définit la formation continue axée sur l'enseignement des matières financières comme « un programme officiel, destiné à améliorer les compétences ou les pratiques pédagogiques des enseignants. Ce programme peut être sanctionné par une certification reconnue ou non. La durée totale du programme doit être d'au moins une journée, et doit porter sur la pédagogie et l'enseignement des matières financières. »

Références

ANZ et Roy Morgan Research (2011), *ANZ Survey of Adult Financial Literacy in Australia*, www.anz.com/resources/f/9/f9fc9800493e8ac695c3d7fc8cff90cd/2011-Adult-Financial-Literacy-Full.pdf.pdf?CACHEID=f9fc9800493e8ac695c3d7fc8cff90cd.

Atkinson, A. et F. Messy (2013), « Promoting Financial Inclusion through Financial Education: OECD/INFE Evidence, Policies and Practice », *Documents de travail de l'OCDE sur la finance, l'assurance et les pensions privées*, n° 34, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3xz6m88smp-en>.

Atkinson, A. et F. Messy (2012), « Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study », *Documents de travail de l'OCDE sur la finance, l'assurance et les pensions privées*, n° 15, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k9cfs90fr4-en>.

Bruhn, M., L. et S. Leão, A. Legovini, R. Marchetti et B. Zia (2013a), « The Impact of High School Financial Education: Experimental Evidence from Brazil », *Policy Research Working Paper*, n° 6723, Banque mondiale, Washington DC.

Commission for Financial Literacy and Retirement Income (2013), *Financial Knowledge and Behaviour Survey 2013*, <https://www.anz.co.nz/resources/c/1/c1e9a48d-c076-4c72-9e67-cec84a6951b1/Behaviour-Survey-2013.pdf?MOD=AJPERES>.

FINRA Investor Education Foundation (2009), *Financial Capability in the United States*, www.usfinancialcapability.org/downloads/NFCS_2009_Natl_Exec_Sum.pdf.

G20 (2012), *Déclaration des chefs d'État et de gouvernement du G20*, Los Cabos, www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/12-1268-declaration_G20_Los_Cabos_cle82ebc5.pdf.

G20 (2010), *Principes de l'inclusion financière novatrice*, Toronto, 27 juin 2010, www.g20.utoronto.ca/2010/to-principles.html.

G20/OCDE (2011), *Principes de haut niveau du G20 sur la protection financière des consommateurs*, OCDE, Paris, www.oecd.org/daf/fin/financial-markets/48892010.pdf (en anglais).

García, N. (2012), « El impacto de la Educación Económica y Financiera en los Jóvenes: El Caso de Finanzas para el Cambio » (L'impact de l'éducation économique et financière sur les jeunes : Le cas de Finanzas para el Cambio), *Borradores de Economía 687*, Banque centrale colombienne, www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra687.pdf.

Grifoni, A. et F. Messy (2012), « Current Status of National Strategies for Financial Education: A Comparative Analysis and Relevant Practices », *Documents de travail de l'OCDE sur la finance, l'assurance et les pensions privées*, n° 16, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k9bcwct7xmn-en>.

OCDE (2014a), *Financial Education for Youth: The Role of Schools*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174825-en>.

OCDE (2014b), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>.

OCDE (2013), *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 : Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190559-fr>.



OCDE (2012), *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264178717-fr>.

OCDE (2009), *Culture financière et protection des consommateurs : Les oubliés de la crise*, OCDE, Paris, www.oecd.org/daf/fin/education-financiere/43140001.pdf.

OCDE (2005), *Les principes et les bonnes pratiques relatifs à la sensibilisation et l'éducation financières*, Recommandation du Conseil, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/finances/education-financiere/35108663.pdf.

OCDE/INFE (2013), *OECD/INFE Toolkit to Measure Financial Literacy and Financial Inclusion: Guidance, Core Questionnaire and Supplementary Questions*, OCDE, Paris, www.oecd.org/finance/financial-education/Toolkit-to-measure-fin-lit-2013.pdf.

OCDE/INFE (2012), *High-Level Principles on National Strategies for Financial Education*, OCDE, Paris, www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_INFE_High_Level_Principles_National_Strategies_Financial_Education_APEC.pdf.

OCDE/INFE (2009), *Financial Education and the Crisis: Policy Paper and Guidance*, OCDE, Paris, www.oecd.org/finance/financial-education/50264221.pdf.

Présidence russe du G20 et OCDE (2013), *Advancing National Strategies for Financial Education: A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD*, www.oecd.org/finance/financial-education/advancing-national-strategies-for-financial-education.htm.

Romagnoli A. et M. Trifilidis (2013), « Does Financial Education at School Work? Evidence from Italy », *Questioni di Economia e Finanza*, n° 155, publication de la Banque d'Italie.



2

Performance des élèves en culture financière

Ce chapitre établit des comparaisons, entre les pays et économies, et au sein même de ceux-ci, sur la base des scores obtenus en 2012 par les élèves aux épreuves PISA de culture financière. Il décrit la culture financière des élèves, montre dans quelle mesure ils sont capables d'appliquer leurs connaissances et analyse leur performance dans ce domaine par rapport à celle qu'ils obtiennent en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Cette analyse est complétée par des informations sur la situation économique et financière des pays participants, et par une analyse de la relation entre ces informations et la performance en culture financière.



La culture financière, qui est désormais considérée par les responsables politiques comme faisant partie des principales compétences utiles dans la vie, peut se définir comme renvoyant à la connaissance et à la compréhension des concepts et risques financiers ainsi qu'aux compétences, à la motivation et à la confiance nécessaires pour utiliser cette connaissance et cette compréhension pour prendre des décisions fondées dans un large éventail de contextes financiers, pour améliorer le bien-être financier des individus et de la société, et pour participer activement à la vie économique.

Par comparaison avec la génération de leurs parents, les jeunes d'aujourd'hui sont susceptibles de se trouver face à des choix financiers plus complexes, à des risques financiers plus nombreux et à un éventail plus diversifié de produits financiers très sophistiqués. Dans le même temps, l'espérance de vie continue de s'allonger, alors que les budgets publics de la protection sociale se réduisent et que le marché du travail évolue rapidement, ce qui explique pourquoi il est de plus en plus important que les individus possèdent les compétences requises pour se protéger sur le plan financier. Conscients de ce paysage en constante évolution, un certain nombre de pays ont élaboré, puis adopté des stratégies nationales d'éducation financière, en complément de mesures en faveur de la régulation et de la protection financière des consommateurs. La plupart de ces stratégies cherchent à cibler les jeunes.

Dans ce contexte difficile, les élèves âgés de 15 ans sont-ils compétents et préparés à prendre des décisions d'ordre financier une fois adultes ? Sont-ils capables d'appliquer leurs connaissances et leurs compétences pour concevoir des projets financiers appropriés ? Ce chapitre décrit les résultats des élèves aux épreuves PISA de culture financière administrées en 2012 dans 18 pays et économies participants, en l'occurrence 13 pays et économies de l'OCDE, et 5 pays et économies partenaires. Ce chapitre décrit aussi les tâches associées à chaque niveau de l'échelle PISA de culture financière et compare les résultats des élèves entre les pays et économies participants. Il analyse ensuite la performance des élèves en culture financière par comparaison avec celle qu'ils obtiennent en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Ces analyses sont complétées par des informations sur la situation des pays participants.

Que nous apprennent les résultats ?

- C'est Shanghai (Chine) qui a obtenu les meilleurs résultats aux épreuves de culture financière ; son score moyen s'établit à 603 points, soit 103 points de plus que la moyenne de l'OCDE – un écart qui représente l'équivalent de plus d'un niveau de compétence (75 points)¹. Shanghai (Chine), la Communauté flamande de Belgique, l'Estonie, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la République tchèque et la Pologne ont obtenu des scores moyens supérieurs à la moyenne de l'OCDE.
- Parmi les 13 pays et économies de l'OCDE participants, 15 % des élèves, en moyenne, se situent sous le niveau 2, c'est-à-dire sous le seuil de compétence PISA en culture financière. Les élèves de ce groupe sont au mieux capables de reconnaître la différence entre les besoins et les désirs, de prendre des décisions simples à propos de dépenses quotidiennes, d'identifier l'objet de documents financiers courants comme les factures et d'effectuer une seule opération arithmétique fondamentale (addition, soustraction ou multiplication) dans des situations qu'ils sont susceptibles d'avoir déjà vécues.
- Dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, seul un élève sur dix parvient, en moyenne, à se hisser au niveau 5 de compétence. Les élèves de ce groupe sont capables d'analyser des produits financiers complexes et de résoudre des problèmes financiers qui sortent de l'ordinaire. Ils comprennent de toute évidence le paysage financier au sens large, par exemple les implications des tranches d'imposition sur le revenu, et savent expliquer les avantages financiers de différents types d'investissements.
- Les compétences en culture financière sont en corrélation positive avec celles en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Toutefois, les élèves ont obtenu en culture financière des scores plus élevés que ceux calculés sur la base de leurs scores en mathématiques et en compréhension de l'écrit en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en République tchèque, en Estonie, en Nouvelle-Zélande et en Fédération de Russie, et des scores moins élevés que ceux calculés sur la base de leurs scores en mathématiques et en compréhension de l'écrit en France, en Italie et en Slovénie.
- Dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, les scores en culture financière reflètent à hauteur de 25 % environ des compétences uniquement évaluées dans les épreuves de culture financière, les 75 % restants pouvant être évalués dans les épreuves de mathématiques et/ou de compréhension de l'écrit.
- Un pourcentage relativement faible de la variation des scores moyens de culture financière entre les pays (16 %) s'explique par le PIB par habitant.



COMPTE RENDU DES RÉSULTATS AUX ÉPREUVES PISA DE CULTURE FINANCIÈRE EN 2012

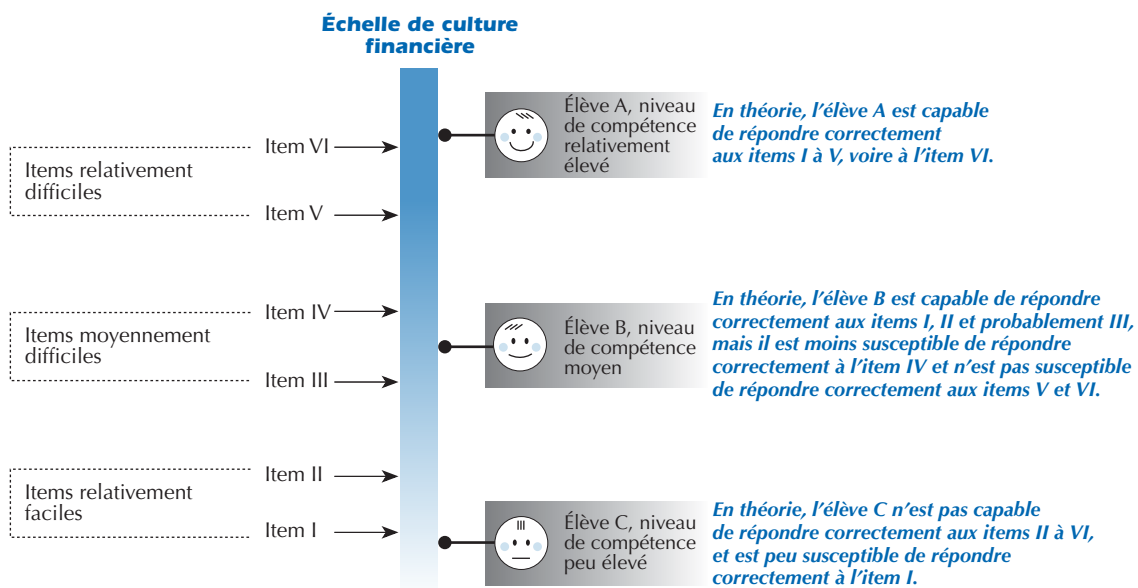
La conception des épreuves PISA permet de construire une échelle unique de compétence sur la base de toutes les questions de culture financière, sur laquelle sont situés à un endroit donné chacune des questions en fonction de leur degré de difficulté et chacun des élèves en fonction de l'estimation de leur niveau de compétence en culture financière. La technique de modélisation utilisée pour construire cette échelle est décrite dans le rapport technique de l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report*, OCDE, à paraître en anglais uniquement).

La difficulté relative des questions est estimée sur la base du pourcentage d'élèves qui y répondent correctement : les élèves sont proportionnellement plus nombreux à répondre aux questions relativement faciles qu'aux questions plus difficiles. La performance relative des élèves dans une épreuve donnée est estimée sur la base du pourcentage de questions auxquelles ils répondent correctement. Les élèves très performants répondent correctement à davantage de questions que les élèves moins performants. La difficulté des questions et le niveau de compétence des élèves sont rapportés sur la même échelle continue.

Cette échelle de compétence montre à quels types de questions les élèves peuvent répondre selon qu'ils sont plus ou moins performants. Plus le niveau d'un élève est supérieur au degré de difficulté d'un item donné sur l'échelle de compétence, plus la probabilité qu'il a de répondre correctement à cet item (ou à d'autres items dont le degré de difficulté est similaire) est élevée ; plus le niveau d'un élève est inférieur au degré de difficulté d'un item donné sur l'échelle de compétence, moins la probabilité qu'il a de répondre correctement à cet item (ou à d'autres items dont le degré de difficulté est similaire) est élevée. La figure VI.2.1 illustre ce modèle de probabilité.

■ Figure VI.2.1 ■

Relation entre les questions et la performance des élèves sur une échelle de compétence



Les différents niveaux de compétence sont situés sur l'échelle de culture financière en fonction des questions spécifiques des épreuves, mais celles-ci sont conçues pour être représentatives du concept de culture financière, au même titre que les échantillons d'élèves qui ont passé les épreuves PISA en 2012 sont représentatifs de tous les élèves âgés de 15 ans dans les pays et économies participants. Les estimations du niveau de compétence des élèves reflètent les types de tâches qu'ils sont théoriquement capables d'effectuer. En d'autres termes, les élèves sont susceptibles de répondre correctement aux questions dont le degré de difficulté sur l'échelle de compétence est inférieur ou égal à leur niveau de compétence sur cette échelle. À l'inverse, ils ne sont pas susceptibles de répondre correctement aux questions dont le degré de difficulté sur l'échelle de compétence est supérieur à leur niveau de compétence sur cette échelle.



PRÉSENTATION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN CULTURE FINANCIÈRE LORS DE L'ÉVALUATION PISA 2012

Les résultats aux épreuves PISA sont présentés de différentes façons. Cette section présente les résultats des pays et montre l'endroit où se situent les items sur l'échelle globale de culture financière ; elle décrit les différents niveaux PISA de culture financière et explique en quoi les items administrés sont caractéristiques de ces niveaux.

PERFORMANCE MOYENNE EN CULTURE FINANCIÈRE

Les performances moyennes sont interprétées et comparées compte tenu uniquement des différences statistiquement significatives (voir l'annexe A3 pour plus de détails). La figure VI.2.2 indique le score moyen de chaque pays et économie, et permet au lecteur d'identifier les pays/économies dont les scores ne s'écartent pas les uns des autres dans une mesure statistiquement significative. Dans la deuxième colonne, les pays et économies participants sont présentés par ordre décroissant de leur score moyen aux épreuves de culture financière (repris dans la première colonne). Dans chaque rangée figure la liste des pays et économies dont le score ne s'écarte pas dans une mesure statistiquement significative du score indiqué dans la première colonne. Le score le plus élevé, 603 points, est celui de Shanghai (Chine), économie partenaire, et le moins élevé, 379 points, celui de la Colombie, pays partenaire. L'encadré VI.2.1 explique les points à garder présents à l'esprit lors de l'interprétation de ces comparaisons.

Les pays et économies participants sont de surcroît répartis en trois grands groupes (voir la figure VI.2.2) :

- ceux dont le score moyen est proche de la moyenne de l'OCDE aux épreuves de culture financière (en bleu foncé) ;
- ceux dont le score moyen est supérieur à la moyenne de l'OCDE (en bleu clair) ; et
- ceux dont le score moyen est inférieur à la moyenne de l'OCDE (en bleu moyen).

■ Figure VI.2.2 ■

Comparaison de la performance des pays et économies en culture financière

Score moyen	Pays/économie de référence	Pays et économies dont le score moyen ne s'écarte PAS dans une mesure statistiquement significative de celui du pays ou de l'économie de référence
603	Shanghai (Chine)	
541	Belgique (Fl.)	
529	Estonie	Australie, Nouvelle-Zélande
526	Australie	Estonie, Nouvelle-Zélande
520	Nouvelle-Zélande	Estonie, Australie, République tchèque, Pologne
513	République tchèque	Nouvelle-Zélande, Pologne
510	Pologne	Nouvelle-Zélande, République tchèque, Lettonie
501	Lettonie	Pologne, États-Unis
492	États-Unis	Lettonie, Fédération de Russie, France, Slovaquie, Espagne, Croatie, Israël
486	Fédération de Russie	États-Unis, France, Slovaquie, Espagne, Croatie, Israël
486	France	États-Unis, Fédération de Russie, Slovaquie, Espagne, Croatie, Israël
485	Slovaquie	États-Unis, Fédération de Russie, France, Espagne, Croatie, Israël
484	Espagne	États-Unis, Fédération de Russie, France, Slovaquie, Croatie, Israël
480	Croatie	États-Unis, Fédération de Russie, France, Slovaquie, Espagne, Israël, République slovaque
476	Israël	États-Unis, Fédération de Russie, France, Slovaquie, Espagne, Croatie, République slovaque, Italie
470	République slovaque	Croatie, Israël, Italie
466	Italie	Israël, République slovaque
379	Colombie	

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>

La figure VI.2.3 présente le classement des pays et économies en fonction de leurs résultats aux épreuves de culture financière compte tenu de l'incertitude statistique des scores moyens, puisque les valeurs indiquées sont dérivées d'échantillons. Il est par exemple possible d'affirmer que la Nouvelle-Zélande se situe entre le quatrième et le sixième rang, et que la République tchèque se classe entre le cinquième et le septième rang. Toutefois, il n'est pas possible de déterminer lequel des deux pays devance l'autre, car il n'y a pas d'écart statistiquement significatif entre leur score moyen, qui s'établit à 520 points en Nouvelle-Zélande et à 513 points en République tchèque.



■ Figure VI.2.3 ■

Performance en culture financière des pays et économies participants

	Score moyen		Plage de classement	
	Moyenne	Er.-T.	Rang maximal	Rang minimal
Shanghai (Chine)	603	(3.2)	1	1
Belgique (Fl.)	541	(3.5)	2	2
Estonie	529	(3.0)	3	4
Australie	526	(2.1)	3	5
Nouvelle-Zélande	520	(3.7)	4	6
République tchèque	513	(3.2)	5	7
Pologne	510	(3.7)	6	7
<i>Vénétie (Italie)</i>	501	(7.0)		
<i>Frioul-Vénétie-Julienne (Italie)</i>	501	(7.2)		
Lettonie	501	(3.3)	8	9
<i>Bolzano (Italie)</i>	500	(6.0)		
<i>Trente (Italie)</i>	498	(5.8)		
États-Unis	492	(4.9)	8	12
<i>Lombardie (Italie)</i>	491	(6.5)		
Fédération de Russie	486	(3.7)	9	14
France	486	(3.4)	9	14
Slovénie	485	(3.3)	9	14
Espagne	484	(3.2)	10	15
<i>Émilie-Romagne (Italie)</i>	481	(4.8)		
<i>Piémont (Italie)</i>	481	(6.5)		
Croatie	480	(3.8)	11	16
Israël	476	(6.1)	11	17
<i>Vallée d'Aoste (Italie)</i>	476	(6.3)		
<i>Marches (Italie)</i>	474	(6.7)		
<i>Ombrie (Italie)</i>	474	(7.4)		
<i>Toscane (Italie)</i>	471	(6.5)		
République slovaque	470	(4.9)	15	17
<i>Ligurie (Italie)</i>	468	(8.4)		
Italie	466	(2.1)	16	17
<i>Pouilles (Italie)</i>	462	(6.3)		
<i>Latium (Italie)</i>	460	(7.3)		
<i>Molise (Italie)</i>	453	(5.8)		
<i>Abruzzes (Italie)</i>	449	(4.3)		
<i>Basilicate (Italie)</i>	446	(6.3)		
<i>Sarداigne (Italie)</i>	446	(6.9)		
<i>Campanie (Italie)</i>	439	(8.5)		
<i>Sicile (Italie)</i>	429	(6.7)		
<i>Manizales (Colombie)</i>	417	(5.8)		
<i>Calabre (Italie)</i>	415	(8.1)		
<i>Medellin (Colombie)</i>	414	(8.3)		
<i>Bogota (Colombie)</i>	397	(7.4)		
<i>Cali (Colombie)</i>	389	(9.1)		
Colombie	379	(4.7)	18	18
<i>Autres régions du pays (Colombie)</i>	372	(6.1)		

Remarques : les pays et les entités infranationales de la zone OCDE dont les chiffres ne sont pas inclus dans les résultats nationaux sont indiqués en noir et en gras. Les pays et les entités infranationales partenaires dont les chiffres ne sont pas inclus dans les résultats nationaux sont indiqués en bleu et en gras. Les régions sont indiquées en noir et en italique (pays de l'OCDE) ou en bleu et en italique (pays partenaires).

Les pays, économies et entités infranationales sont classés par ordre décroissant de leur performance moyenne en culture financière.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>

La différence principale entre les comparaisons de scores moyens entre les pays et économies (voir la figure VI.2.2) et les plages de classement des pays et économies (voir la figure VI.2.3) réside dans le fait que contrairement aux comparaisons de scores, les plages tiennent compte de la variation de l'ampleur des écarts entre les pays et économies. Comme l'estimation de la position de chaque pays et économie permet une interprétation plus nuancée du classement que les comparaisons entre les pays et économies, il est préférable d'utiliser les résultats présentés dans la figure VI.2.3 lors de l'analyse du classement des pays et économies.

La Communauté flamande de Belgique est la plus performante des 13 pays et économies de l'OCDE participants et se classe en deuxième place tous pays et économies participants confondus. Après la Communauté flamande de Belgique, cinq pays de l'OCDE, à savoir l'Australie, la République tchèque, l'Estonie, la Nouvelle-Zélande et la Pologne, sont également très performants : leur score moyen est supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative.



Étant donné l'incertitude inhérente aux estimations des scores, ces pays de l'OCDE se classent comme suit, tous pays et économies participants confondus : l'Estonie (au 3^e ou au 4^e rang), l'Australie (entre le 3^e et le 5^e rang), la Nouvelle-Zélande (entre le 4^e et le 6^e rang), la République tchèque (entre le 5^e et le 7^e rang), et la Pologne (au 6^e ou au 7^e rang). Le score moyen des États-Unis ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative, et ce pays se classe entre le 8^e et le 12^e rang tous pays et économies confondus. Le score moyen de six pays de l'OCDE, à savoir la France, Israël, l'Italie, la République slovaque, la Slovénie et l'Espagne, est inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. Ces pays se classent aux rangs suivants tous pays et économies participants confondus : la France et la Slovénie (entre le 9^e et le 14^e rang), l'Espagne (entre le 10^e et le 15^e rang), Israël (entre le 11^e et le 17^e rang), la République slovaque (entre le 15^e et le 17^e rang) et l'Italie (au 16^e ou au 17^e rang).

Si les pays et économies partenaires sont également pris en considération, Shanghai (Chine) se classe en tête du classement de performance en culture financière. Comme la Communauté flamande de Belgique, Shanghai (Chine) représente un sous-groupe spécifique de la population nationale. Le score moyen de la Lettonie, comme celui des États-Unis, ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE. C'est la Colombie qui se classe au rang le moins élevé tous pays et économies participants confondus. Les scores moyens de la Croatie et de la Fédération de Russie sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE. La Fédération de Russie se classe entre le 9^e et le 14^e rang, comme la France et la Slovénie, et la Croatie se classe entre le 11^e et le 16^e rang.

Comme c'est la première fois que l'enquête PISA a évalué la culture financière des élèves, les scores des pays et économies participants présentés dans les figures VI.2.2 et VI.2.3 peuvent être considérés comme les valeurs de référence pour les évaluations futures. Une deuxième évaluation est prévue en 2015. Dix-sept pays et économies prévoient de participer à l'évaluation PISA de la culture financière en 2015 : l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, le Brésil, le Canada, le Chili, l'Espagne, les États-Unis, la Fédération de Russie, l'Italie, la Lituanie, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République populaire de Chine, le Pérou, la Pologne, la République slovaque et l'Angleterre (Royaume-Uni). Il sera alors possible d'analyser l'évolution au fil du temps de la performance des neuf pays et économies qui ont également participé à l'évaluation en 2012.

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES EN CULTURE FINANCIÈRE

L'évaluation PISA de la culture financière donne une vue d'ensemble de la capacité des jeunes de 15 ans à appliquer leurs savoirs et savoir-faire cumulés dans des situations tirées de la vie réelle qui portent sur des questions et des décisions d'ordre financier. Les résultats de cette évaluation, en l'occurrence le niveau moyen de culture financière dans chaque pays et économie, et la répartition des élèves sur l'échelle de culture financière, sont présentés ci-dessous. Les résultats détaillés des différents aspects et formats de texte sont présentés dans les sections suivantes.

DESCRIPTION DES ITEMS PISA DE CULTURE FINANCIÈRE

Quelques-uns des items administrés en 2012 dans les épreuves PISA de culture financière sont présentés dans le chapitre 1 afin de montrer comment la performance des élèves a été évaluée (voir la section « Exemples d'items contenus dans les épreuves de culture financière de PISA 2012 »). Les items n'ont pas tous été rendus publics, car certains d'entre eux seront réutilisés lors de l'évaluation de 2015 pour pouvoir suivre de manière fiable l'évolution de la performance.

La figure VI.2.4 indique la position sur l'échelle de culture financière des items présentés dans le chapitre 1. Chaque item peut être situé en un endroit précis de l'échelle qui indique son degré relatif de difficulté. La première colonne indique le niveau de compétence dans lequel l'item se situe, la deuxième, la plage de score de l'item pour que celui-ci reste associé au niveau de compétence, la troisième, le nom de l'unité dont l'item provient, et la quatrième, le degré de difficulté de l'item. La même unité peut être constituée d'items dont le degré de difficulté varie : l'unité FACTURE comporte par exemple des questions ou des parties de questions qui se situent aux niveaux 1, 2, 3 et 5 de l'échelle de culture financière. Une seule et même unité peut donc couvrir une grande partie du spectre de difficulté des épreuves PISA de culture financière.

PERFORMANCE DES ÉLÈVES AUX DIFFÉRENTS NIVEAUX DE L'ÉCHELLE DE CULTURE FINANCIÈRE

L'échelle continue de culture financière construite à partir des épreuves PISA de 2012 a été divisée en cinq niveaux de compétences sur la base de principes statistiques solides (voir *PISA 2012 Technical Report*, OCDE, à paraître en anglais uniquement). Des descriptions ont ensuite été élaborées sur la base des tâches associées à chaque niveau de compétence pour montrer les types de savoirs et de savoir-faire requis pour mener ces tâches à bien. Les niveaux de compétence et leur description constituent ce qu'il est convenu d'appeler l'échelle de culture financière.



■ Figure VI.2.4 ■

Carte d'une sélection d'items de culture financière des épreuves PISA de 2012, illustrant les niveaux de compétence

Niveau	Plage de score	Items	Difficulté de l'item	Objet de l'item
1	Entre 326 points et moins de 400 points	FACTURE Question 1	360	Interpréter un document financier – une facture – pour en identifier l'objet, dans un contexte individuel. Pour répondre correctement à cet item, les élèves doivent savoir dans les grandes lignes ce qu'est une facture. Ils ne doivent pas faire de calculs.
		AU MARCHÉ Question 3	398	Évaluer des informations financières pour prendre une décision au sujet de l'achat de produits d'épicerie. Cet item a pour but de déterminer si les élèves peuvent comprendre qu'acheter des produits en grande quantité peut être du gaspillage ou que c'est un achat inabordable à court terme pour certaines personnes. Pour répondre à cet item à réponse construite, les élèves doivent évaluer l'aspect financier de la situation présentée et décrire leur conclusion. Les élèves peuvent rédiger leur réponse dans leurs propres mots, sans utiliser d'informations quantitatives, ou utiliser des chiffres et faire référence aux informations quantitatives de prix et de poids. Ils obtiennent un crédit complet s'ils peuvent expliquer qu'acheter des tomates en grande quantité à un prix inférieur n'est pas nécessairement une bonne décision sur le plan financier.
2 Seuil de compétence	Entre 400 points et moins de 475 points	AU MARCHÉ Question 2	459	Appliquer le concept de la valeur de l'argent. Les élèves doivent faire une comparaison logique entre les tomates en vrac et en cagette, et expliquer le mode de conditionnement qui est le plus économique. Ils peuvent défendre leur point de vue par une réponse textuelle ou numérique, ou l'expliquer avec des informations quantitatives au sujet du prix (en zed) ou du poids (en kilo). Cet item évalue, dans un contexte de la vie courante, en l'occurrence faire les courses, dans quelle mesure les élèves peuvent interpréter et utiliser des informations financières et des données numériques, et expliquer leur jugement, ce qui leur demande de se livrer à un raisonnement proportionnel et de faire des opérations arithmétiques simples (une multiplication et une division). Pour obtenir un crédit à cet item, les élèves doivent montrer qu'ils ont comparé les deux prix des tomates sur la base d'un critère commun.
		FACTURE Question 2	461	Identifier les frais de port dans une facture d'achat de vêtements. La question est spécifique, et les informations pertinentes sont explicites. Pour répondre correctement à cette question, les élèves doivent identifier les informations pertinentes et comprendre que les frais de port correspondent aux frais d'expédition. Les élèves ne doivent pas faire de calculs, mais ils doivent identifier des informations numériques, en l'espèce, les frais d'expédition.
3	Entre 475 points et moins de 550 points	NOUVELLE OFFRE Question 1 Crédit partiel	510	Réfléchir aux conséquences d'un changement des conditions d'octroi d'un prêt et les évaluer. Toutes les informations requises pour répondre à la question sont indiquées, mais les élèves doivent identifier les informations pertinentes et réfléchir aux conséquences d'un choix financier particulier. Les élèves doivent interpréter des informations financières et des données numériques, et réfléchir aux effets que des facteurs et des choix financiers différents (emprunter de l'argent à des institutions financières différentes) peuvent avoir sur le bien-être financier. Ils ne doivent pas faire d'opérations arithmétiques. Les réponses à cet item valent un crédit partiel si elles font référence soit au fait de disposer d'argent supplémentaire, soit à celui d'obtenir un taux d'intérêt inférieur.
		FACTURE Question 3 Crédit partiel	547	Interpréter un document financier dans une situation complexe susceptible de se produire dans la vie réelle. Les élèves doivent calculer le montant correct à payer, sachant que la somme indiquée sur la facture est incorrecte. Ils obtiennent un crédit partiel s'ils ont tenu compte dans leur réponse du changement dans le montant de la taxe ou des frais de port. Pour obtenir un crédit partiel, les élèves doivent interpréter et utiliser à bon escient des informations financières et des données numériques, et faire des opérations arithmétiques de base (faire une soustraction).
4	Entre 550 points et moins de 625 points	BULLETIN DE SALAIRE Question 1	551	Identifier des informations financières sur un bulletin de salaire. Pour y répondre, les élèves doivent comprendre la différence entre le salaire brut et le salaire net, c'est-à-dire la différence de montant avant et après déduction des prélèvements classiques (assurance maladie, fiscalité, etc.). Ils ne doivent se livrer à aucune opération arithmétique.
		NOUVELLE OFFRE Question 2	582	Évaluer deux produits financiers complexes (deux prêts personnels différents), en présence d'informations concurrentes, pour expliquer une conséquence négative de la souscription d'un prêt plus important. Les élèves doivent interpréter des informations financières et des données numériques, et réfléchir aux effets que des facteurs et des choix financiers différents peuvent avoir sur le bien-être financier. Pour obtenir un crédit complet, ils doivent décrire une conséquence négative du changement de prêt, en rapport par exemple avec la durée de remboursement ou les intérêts supplémentaires à verser. Ils ne doivent pas faire d'opérations arithmétiques.
5	625 points ou plus	FACTURE Question 3 Crédit complet	660	Interpréter un document financier dans une situation complexe susceptible de se produire dans la vie réelle. Les élèves doivent calculer le montant correct à payer, sachant que la somme indiquée sur la facture est incorrecte. Ils obtiennent un crédit complet s'ils ont tenu compte dans leur réponse du changement dans le montant de la taxe et des frais de port. Pour obtenir un crédit complet, les élèves doivent interpréter et utiliser à bon escient des informations financières et des données numériques dans un contexte qui ne leur est pas familier, puis résoudre le problème financier en faisant plusieurs opérations arithmétiques (faire une addition, une soustraction et calculer des pourcentages).
		NOUVELLE OFFRE Question 1 Crédit complet	663	Réfléchir aux conséquences d'un changement des conditions d'octroi d'un prêt et les évaluer. Toutes les informations requises pour répondre à la question sont indiquées, mais les élèves doivent identifier les informations pertinentes et réfléchir aux conséquences d'un choix financier particulier. Les élèves doivent interpréter des informations financières et des données numériques, et réfléchir aux effets que des facteurs et des choix financiers différents (emprunter de l'argent à des institutions financières différentes) peuvent avoir sur le bien-être financier. Ils ne doivent pas faire d'opérations arithmétiques. Les réponses à cet item valent un crédit complet si elles font référence à la fois au fait de disposer d'argent supplémentaire et à celui d'obtenir un taux d'intérêt inférieur.



Le niveau 5 est le niveau le plus élevé de l'échelle, et le niveau 1, le niveau le moins élevé. Les items qui se situent au niveau 5 sont les plus difficiles pour des élèves de 15 ans qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire. Les élèves qui se situent à chaque niveau de compétence sont censés être capables de mener à bien les tâches qui se situent au niveau inférieur. Par exemple, les élèves qui se situent au niveau 4 sont censés posséder les compétences décrites aux niveaux 4, 3, 2 et 1, tandis que les élèves qui se situent au niveau 1 sont susceptibles de répondre correctement aux items qui se situent au niveau 1, mais pas aux items qui se situent au niveau 2 et aux niveaux supérieurs.

La méthode utilisée pour définir les niveaux de compétence est la même en culture financière que dans les autres domaines d'évaluation PISA. Le score est calculé sur la base des réponses des élèves aux items de l'épreuve, ce qui les situe à un endroit précis de l'échelle de compétence, puis par rapport à un niveau de compétence.

Encadré VI.2.1. **Interprétation de la comparaison de la performance en culture financière entre les pays**

Les résultats des élèves aux épreuves PISA de culture financière sont décrits sur la base de cinq niveaux de compétence, qui représentent chacun 75 points ; cela signifie qu'un écart de 75 points sépare la limite supérieure d'un niveau de la limite supérieure du niveau suivant. Un écart de score équivalant à un niveau de compétence représente donc une différence significative en termes de performance. Pour illustrer ceci compte tenu de la description des niveaux, disons que les élèves qui se situent au niveau 2 de l'échelle de culture financière commencent à peine à appliquer leurs connaissances pour prendre des décisions financières. Ils savent utiliser des informations qui leur sont fournies pour prendre des décisions financières dans des contextes qui les concernent directement. Au niveau 3, les élèves possèdent les compétences associées à leur niveau ainsi qu'aux niveaux inférieurs ; ils commencent à être capables d'envisager les conséquences de décisions financières et de concevoir des projets financiers simples dans des contextes qui leur sont familiers.

La différence de score moyen entre les pays et économies les plus et les moins performants, tous pays et économies confondus, représente 225 points (soit l'équivalent de trois niveaux de compétence). Si l'analyse se limite aux pays et économies de l'OCDE participants, la différence de score moyen entre les pays et économies les plus et les moins performants représente 75 points (soit l'équivalent d'un niveau de compétence).

Parmi les pays et économies de l'OCDE, des écarts de score encore plus importants s'observent entre les élèves les plus et les moins performants. Par définition, deux tiers environ des élèves des pays et économies de l'OCDE affichent des scores qui ne s'écartent pas de plus de 100 points de la moyenne de l'OCDE, fixée à 500 points. Selon la moyenne calculée sur la base des 13 pays et économies de l'OCDE participants, l'écart entre les 10 % d'élèves les plus performants et les 10 % d'élèves les moins performants représente 247 points, soit l'équivalent de plus de trois niveaux de compétence ; cet écart est plus important que celui qui existe entre la limite inférieure du seuil de compétence (le niveau 2) et la limite inférieure du niveau 5.

Lors de la comparaison des performances des pays et économies, il est important de garder présent à l'esprit que les scores sont des estimations, car ils sont obtenus à partir d'échantillons d'élèves et non de l'effectif total d'élèves, et d'un nombre limité de tâches, et non de toutes les tâches possibles. Lorsque les épreuves et l'échantillonnage sont réalisés avec une telle rigueur scientifique, il est possible d'évaluer l'incertitude probable des estimations. Cette incertitude doit être prise en considération lors des comparaisons pour que des différences imputables selon toute vraisemblance à l'échantillonnage des élèves et des questions ne soient pas interprétées comme des différences valant réellement pour les populations. Une différence est dite statistiquement significative s'il est très improbable qu'elle s'observe dans un échantillon sans qu'elle n'existe vraiment dans la population (voir l'annexe A3 pour plus de détails).

Comme les scores moyens des pays sont estimés à partir des scores obtenus dans des échantillons d'élèves, les chiffres s'entourent d'une certaine incertitude. C'est pourquoi dans la plupart des cas, les pays et économies sont classés dans la plage correspondant aux rangs qu'ils pourraient occuper compte tenu de cette incertitude – sauf si leur score est extrêmement élevé ou peu élevé.



Un élève situé à un niveau de compétence donné est censé répondre correctement à un échantillon aléatoire d'items situés au même niveau. Ainsi, dans l'hypothèse d'une épreuve constituée, par exemple, d'items disséminés uniformément au niveau 3, les élèves situés à ce niveau sont censés répondre correctement à 50 % au moins des items. Cette probabilité de répondre correctement varie selon les élèves puisque la difficulté des items et les savoirs et savoir-faire varient à l'intérieur d'un niveau de compétence. Les élèves qui se situent à la limite inférieure d'un niveau de compétence sont théoriquement susceptibles de répondre correctement à 50 % des items répartis uniformément dans ce niveau, alors que les élèves qui se situent à la limite supérieure de ce niveau sont théoriquement susceptibles de répondre correctement à 70 % de ces mêmes items.

La figure VI.2.5 décrit en détail la compréhension, les connaissances et les compétences associées à chaque niveau de culture financière décrit dans ce volume.

La figure VI.2.6 montre la répartition des élèves entre les niveaux de l'échelle de culture financière. Elle indique, dans chaque pays et économie, le pourcentage d'élèves de 15 ans aux cinq niveaux de compétence décrits dans la figure VI.2.5.

■ Figure VI.2.5 ■

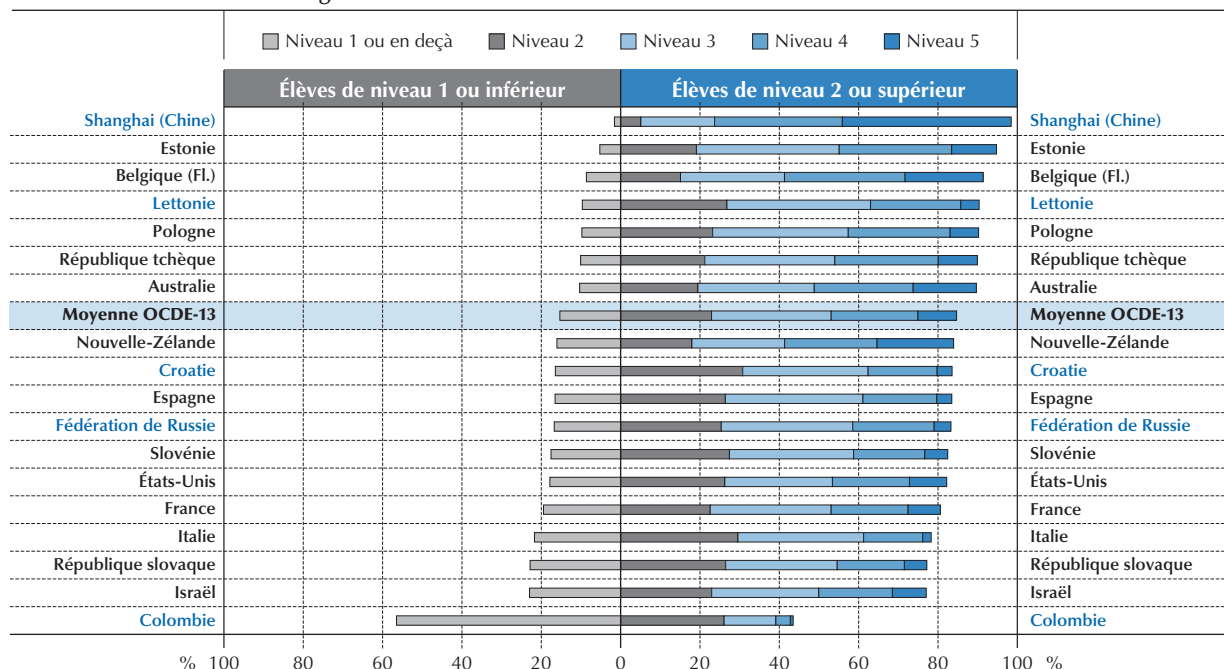
Description succincte des cinq niveaux de culture financière

Niveau	Plage de score	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur (Moyenne OCDE-13)	Compétences des élèves
1	Entre 326 points et moins de 400 points	95.2 %	Les élèves peuvent identifier des produits et termes financiers courants, et interpréter des informations relatives à des concepts financiers de base. Ils peuvent comprendre la différence entre des besoins et des désirs, et prendre des décisions simples au sujet de dépenses courantes. Ils sont capables d'identifier l'objet de documents financiers courants comme les factures et d'effectuer une seule opération arithmétique fondamentale (addition, soustraction ou multiplication) dans des situations financières qu'ils sont susceptibles d'avoir déjà vécues.
2 Seuil de compétence	Entre 400 points et moins de 475 points	84.7 %	Les élèves commencent à appliquer leurs connaissances concernant des produits financiers courants et des termes et concepts financiers couramment utilisés. Ils peuvent utiliser les informations qui leur sont fournies pour prendre des décisions financières dans des contextes qui les concernent directement. Ils peuvent reconnaître la valeur d'un budget simple et interpréter les caractéristiques saillantes de documents financiers courants. Ils peuvent effectuer des opérations arithmétiques fondamentales, y compris des divisions, pour répondre à des questions d'ordre financier. Ils savent utiliser leur compréhension des relations entre des éléments financiers différents, par exemple la consommation et les dépenses.
3	Entre 475 points et moins de 550 points	61.8 %	Les élèves sont capables d'utiliser leur compréhension de concepts, termes et produits financiers courants dans des situations qui sont pertinentes pour eux. Ils commencent à envisager les conséquences de décisions financières et sont capables d'élaborer des projets financiers simples dans des contextes familiaux. Ils peuvent faire des interprétations directes d'une série de documents financiers et peuvent effectuer des opérations arithmétiques de base, y compris calculer des pourcentages. Ils peuvent choisir les opérations arithmétiques à faire pour résoudre des problèmes courants qui s'inscrivent dans des contextes financiers ordinaires, par exemple établir un budget.
4	Entre 550 points et moins de 625 points	31.6 %	Les élèves peuvent exploiter leur compréhension de concepts et termes financiers moins courants dans des contextes qui seront pertinents pour eux à l'âge adulte, par exemple la gestion de leur compte bancaire et d'intérêts composés liés aux produits d'épargne. Ils peuvent interpréter et évaluer une série de documents financiers détaillés, comme des relevés bancaires, et expliquer les fonctions de produits financiers moins courants. Ils peuvent prendre des décisions financières compte tenu des conséquences à plus long terme, par exemple comprendre les implications globales en termes de coût du remboursement d'un prêt pendant une période plus longue, et peuvent résoudre des problèmes courants qui s'inscrivent dans des contextes financiers moins ordinaires.
5	625 points ou plus	9.7 %	Les élèves peuvent exploiter leur compréhension d'un large éventail de concepts et termes financiers dans des contextes susceptibles de ne les concerner que dans longtemps. Ils peuvent analyser des produits financiers complexes et tenir compte de caractéristiques de documents financiers qui sont importantes, mais qui sont implicites ou n'apparaissent pas d'emblée, par exemple les coûts de transaction. Ils peuvent travailler avec une grande précision et parviennent à résoudre des problèmes financiers qui sortent de l'ordinaire ; ils peuvent décrire les effets potentiels de décisions financières, ce qui montre qu'ils comprennent bien le paysage financier au sens large, par exemple l'impôt sur le revenu.

■ Figure VI.2.6 ■

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

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



Remarque : les cinq niveaux de l'échelle de culture financière sont décrits succinctement dans la figure VI.2.5.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4 ou 5 de l'échelle de culture financière.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.2.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>

Niveau 1 de l'échelle de culture financière (score supérieur à 326 points, mais inférieur ou égal à 400 points)

Les élèves situés au niveau 1 possèdent des compétences très élémentaires dans les matières financières : ils peuvent identifier des produits et termes financiers courants, et interpréter des informations relatives à des concepts financiers de base, par exemple reconnaître l'objet d'une facture. Ils peuvent comprendre la différence entre des besoins et des désirs, et prendre des décisions simples au sujet de dépenses courantes, par exemple comprendre la valeur d'un article au moyen d'une comparaison de prix unitaires. Les élèves de ce niveau sont également capables d'effectuer une seule opération arithmétique fondamentale, par exemple une addition, une soustraction ou une multiplication, dans des situations financières qu'ils sont susceptibles d'avoir déjà vécues.

La question 3 de l'unité AU MARCHÉ fait appel aux compétences associées au niveau 1 de l'échelle de culture financière. Dans cet item, les élèves doivent évaluer des informations financières pour prendre une décision au sujet de l'achat de produits d'épicerie, une situation courante pour des élèves de 15 ans. Cet item a pour but de déterminer si les élèves peuvent comprendre qu'acheter des produits en grande quantité peut être du gaspillage ou que c'est un achat inabordable à court terme pour certaines personnes. Pour répondre à cet item à réponse construite, les élèves doivent évaluer la situation sous une perspective financière, puis expliquer leur conclusion. Ils peuvent rédiger leur réponse sans utiliser d'informations quantitatives ou faire référence aux informations quantitatives de prix et de poids. Ils obtiennent un crédit complet s'ils peuvent expliquer qu'acheter des tomates en grande quantité à un prix inférieur n'est pas nécessairement une bonne décision sur le plan financier. Les tâches associées au niveau 1 demandent aux élèves d'identifier et de reconnaître des concepts financiers de base et des connaissances élémentaires dans les matières financières. Les élèves doivent être capables de mener ces tâches à bien pour appliquer leurs connaissances dans des situations tirées de la vie réelle, ce qui est indispensable dans les tâches du niveau 2 et des niveaux supérieurs.

Dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, 95 % des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 1 de l'échelle de culture financière, ce qui signifie qu'un jeune de 15 ans sur vingt ne possède pas encore les savoirs et savoir-faire associés au niveau 1. Dans les 18 pays et économies participants, 94 % des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 1.



Les élèves qui parviennent au plus à se hisser au niveau 1 (c'est-à-dire ceux qui sont sous le niveau 2 qui est considéré comme le seuil de compétence) ne sont pas encore capables d'appliquer leurs connaissances dans des situations de la vie réelle qui impliquent des questions et des choix d'ordre financier. Dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, 15 % des élèves en moyenne se situent sous le seuil de compétence. Ce pourcentage d'élèves varie néanmoins fortement entre les pays et économies. Le pourcentage d'élèves sous le seuil de compétence n'est pas négligeable même dans certains pays et économies de l'OCDE aux performances moyennes à élevées, à savoir aux États-Unis (où 18 % des élèves se situent sous le seuil de compétence), en Nouvelle-Zélande (16 %), en Australie (10 %), en République tchèque (10 %), en Pologne (10 %), en Communauté flamande de Belgique (9 %) et en Estonie (5 %). Plus de 20 % des élèves se situent sous le seuil de compétence dans certains pays peu performants de l'OCDE, soit en Israël (23 %), en République slovaque (23 %) et en Italie (22 %).

Dans les pays et économies partenaires, plus de la moitié des élèves (57 %) se situent sous le seuil de compétence en Colombie, alors que moins de 2 % des élèves sont dans ce cas à Shanghai (Chine). En Fédération de Russie, quelque 17 % des élèves se situent au niveau 1 ou en deçà.

Niveau 2 de l'échelle de culture financière (score supérieur à 400 points, mais inférieur ou égal à 475 points) – le niveau 2 étant le seuil de compétence

Le niveau 2 est considéré comme le seuil de compétence en culture financière. À ce niveau, les élèves possèdent non seulement les compétences associées au niveau 1, mais ils sont également capables de commencer à appliquer leurs connaissances pour prendre des décisions financières dans des contextes qui les concernent directement. Ils peuvent reconnaître la valeur d'un budget simple et se livrer à une évaluation simple de la valeur de l'argent pour choisir s'il est préférable d'acheter des tomates au kilo ou en cagette, par exemple. Les élèves de ce niveau peuvent également faire des opérations arithmétiques simples pour répondre à des questions d'ordre financier et montrer qu'ils comprennent les relations entre différents éléments financiers, par exemple la consommation et les dépenses. Ces compétences sont essentielles pour participer pleinement à la vie de la société en tant que citoyen libre et responsable. Au-delà de leur pertinence directe pour les mathématiques et la compréhension de l'écrit, et de leur relation avec ces deux domaines, ces compétences en culture financière peuvent aussi être utiles pour acquérir d'autres compétences qui sont de plus en plus importantes, par exemple celles à posséder pour avoir l'esprit critique et être capable de résoudre des problèmes.

La question 2 de l'unité FACTURE se situe au niveau 2 de l'échelle de culture financière. Dans ce bref item à réponse construite, les élèves doivent identifier les frais de port sur une facture d'achat de vêtements. La question est spécifique, et les informations pertinentes sont explicites. Pour répondre correctement à cette question, les élèves doivent identifier les informations pertinentes et comprendre que les frais d'expédition correspondent aux frais de port. Cet item est un exemple des types d'interprétation auxquels ils auront vraisemblablement à se livrer souvent à l'âge adulte.

Dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, 85 % des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 2 de l'échelle de culture financière. En d'autres termes, plus de huit élèves sur dix sont capables d'appliquer leurs connaissances de produits, termes et concepts financiers courants. Dans les 18 pays et économies participants, 83 % des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 2 de l'échelle de culture financière. Le pourcentage d'élèves qui atteignent au moins le niveau 2 est supérieur à la moyenne de l'OCDE (85 %) dans cinq pays et économies de l'OCDE, à savoir en Australie (90 %), en République tchèque (90 %), en Pologne (90 %), en Communauté flamande de Belgique (91 %) et en Estonie (95 %). À Shanghai (Chine), 98 % des élèves atteignent au moins le niveau 2 de l'échelle de culture financière. Dans 17 des 18 pays et économies participants, plus de trois élèves sur quatre atteignent au moins le niveau 2 ; la Colombie est le seul pays où ce n'est pas le cas : seuls 44 % des élèves y parviennent.

Niveau 3 de l'échelle de culture financière (score supérieur à 475 points, mais inférieur ou égal à 550 points)

Les élèves qui se situent au niveau 3 de l'échelle de culture financière peuvent appliquer leurs connaissances de concepts, termes et produits financiers couramment utilisés dans des situations qui les concernent. Les élèves de ce niveau possèdent non seulement les compétences associées aux niveaux 2 et 1, mais ils commencent également à envisager les conséquences de décisions financières et sont capables d'élaborer des projets financiers simples dans des contextes courants, par exemple comparer les avantages financiers de prêts assortis de taux d'intérêt et de périodes de remboursement différents. Ils peuvent faire des interprétations directes d'une série de documents financiers, par exemple une facture ou un bulletin de salaire, et peuvent effectuer des opérations arithmétiques de base, y compris calculer un budget. Les élèves de ce niveau peuvent choisir les opérations arithmétiques à faire pour résoudre des problèmes courants qui se posent dans des contextes financiers assez ordinaires. Ils sont donc capables non seulement d'utiliser des outils mathématiques, mais également de choisir les outils les plus appropriés pour mener à bien les tâches de culture financière.



La question 1 de l'unité NOUVELLE OFFRE fait appel aux compétences associées au niveau 3 de l'échelle de culture financière lorsqu'elle est assortie d'un crédit partiel. Dans cet item, les élèves doivent réfléchir aux conséquences d'un changement des conditions d'octroi d'un prêt et les évaluer. Contracter un prêt auprès d'une institution financière n'est vraisemblablement pas une expérience courante pour les élèves de 15 ans, certes, mais cette question est pertinente pour eux, car bon nombre d'entre eux emprunteront de l'argent à des institutions financières dans un avenir proche. Toutes les informations requises pour répondre à la question sont fournies, mais les élèves doivent identifier les informations pertinentes et réfléchir aux conséquences d'un choix financier particulier. Cet item relève de la catégorie de contenu « La planification et la gestion des finances ». Les élèves doivent interpréter des informations financières et des données numériques, et réfléchir aux effets que des facteurs et des choix financiers différents (emprunter de l'argent à des agences de prêt différentes) peuvent avoir sur le bien-être financier. Ils ne doivent pas faire d'opérations arithmétiques. Les réponses à cet item valent un crédit partiel si elles font référence soit au fait de disposer d'argent supplémentaire, soit à celui d'obtenir un taux d'intérêt inférieur, et valent un crédit complet si elles font référence à ces deux facteurs. L'item se situe au niveau 3 s'il vaut un crédit partiel et au niveau 5 s'il vaut un crédit complet.

Dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, plus de trois élèves sur cinq (62 %) en moyenne atteignent au moins le niveau 3 de l'échelle de culture financière. Dans les 18 pays et économies participants, 61 % des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 3. En Nouvelle-Zélande, le pourcentage d'élèves se situant au moins au niveau 3 (66 %) est faible au vu du score moyen du pays, qui s'établit à 520 points. Par contraste, en Estonie, 76 % des élèves atteignent au moins le niveau 3, alors que le score moyen du pays ne s'écarte pas de celui de la Nouvelle-Zélande dans une mesure statistiquement significative. Le pourcentage d'élèves atteignant au moins le niveau 3 est inférieur à la moyenne de l'OCDE (62 %) dans sept pays de l'OCDE, à savoir en France (58 %), en Espagne (57 %), aux États-Unis (56 %), en Slovénie (55 %), en Israël (54 %), en République slovaque (51 %) et en Italie (49 %). Dans 17 des 18 pays et économies participants, près de la moitié des élèves atteignent au moins le niveau 3 ; la Colombie est le seul pays où ce n'est pas le cas : 18 % des élèves y parviennent. Dans les trois pays et économies en tête du classement, à savoir à Shanghai (Chine), en Communauté flamande de Belgique et en Estonie, plus de trois élèves sur quatre atteignent au moins le niveau 3.

Niveau 4 de l'échelle de culture financière (score supérieur à 550 points, mais inférieur ou égal à 625 points)

Les élèves qui se situent au niveau 4 de l'échelle de culture financière possèdent non seulement les compétences associées aux niveaux inférieurs, mais sont également capables d'appliquer leurs connaissances au sujet de concepts et termes financiers moins courants dans des contextes qui deviendront pertinents pour eux à mesure qu'ils avanceront en âge. Les élèves de ce niveau peuvent interpréter et évaluer un éventail de documents financiers détaillés, et expliquer les fonctions de produits financiers moins courants. Ils peuvent aussi prendre des décisions financières compte tenu de conséquences à plus long terme et résoudre des problèmes courants dans des contextes financiers qui ne leur sont peut-être pas familiers. Les tâches du niveau 4 requièrent une compréhension de concepts et termes financiers susceptibles d'être moins familiers aux élèves, par exemple la gestion d'un compte en banque et des intérêts composés. Par intérêts composés, on entend le fait de recevoir (ou de payer) des intérêts sur des intérêts. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent que le taux d'intérêt simple doit être appliqué au montant initialement prêté ou emprunté, et aux intérêts versés sur un compte. Les tâches de ce niveau s'inscrivent de surcroît dans des contextes qui ne sont pas nécessairement familiers aux élèves de 15 ans, mais qui les concerneront directement dans un avenir proche, par exemple les bulletins de salaire. Dans ces tâches, les élèves doivent également être capables d'identifier les conséquences possibles de décisions financières, et en tenir compte pour choisir des produits financiers, par exemple choisir entre deux offres de prêt assorties de périodes de remboursement et de conditions différentes.

La question 1 de l'unité BULLETIN DE SALAIRE fait appel aux compétences associées au niveau 4 de l'échelle de culture financière. Dans cet item à choix multiple, les élèves doivent identifier des informations financières sur un bulletin de salaire. Les bulletins de salaire sont des documents financiers courants, mais il est possible qu'ils soient peu familiers pour des élèves de 15 ans. Pour répondre à cette question, les élèves doivent comprendre la différence entre le salaire brut et le salaire net, c'est-à-dire la différence de montant avant et après déduction des prélèvements classiques (assurance maladie, impôt sur le revenu, etc.).

Dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, près d'un élève sur trois (32 %) en moyenne atteint au moins le niveau 4 de l'échelle de culture financière. Dans les 18 pays et économies participants, 31 % des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 4. Plus d'un élève sur trois atteint au moins le niveau 4 dans cinq pays et économies de l'OCDE, à savoir en République tchèque (36 %), en Nouvelle-Zélande (43 %), en Australie (41 %), en Estonie (40 %) et en Communauté flamande de Belgique (50 %), ainsi qu'à Shanghai (Chine) (75 %). Le pourcentage d'élèves qui atteignent au moins le niveau 4 est inférieur à la moyenne de l'OCDE (32 %) dans six pays de l'OCDE, à savoir en France (28 %),



en Israël (27 %), en Espagne (22 %), en Slovénie (24 %), en République slovaque (23 %) et en Italie (17 %). Dans 16 des 18 pays et économies participants, plus d'un élève sur cinq atteint au moins le niveau 4 ; la Colombie (4 %) et l'Italie (17 %) font figure d'exception.

Niveau 5 de l'échelle de culture mathématique (score supérieur à 625 points)

Les élèves qui se situent au niveau 5 de l'échelle PISA de culture financière sont capables de répondre correctement aux items les plus difficiles. Ils possèdent non seulement les compétences associées aux niveaux inférieurs, mais sont également capables d'utiliser leur compréhension d'un large éventail de concepts et termes financiers dans des contextes qui ne seront peut-être pertinents dans leur vie qu'à l'avenir, par exemple contracter un prêt auprès d'une agence de prêt. Les élèves de ce niveau peuvent analyser des produits financiers complexes et tenir compte de caractéristiques de documents financiers qui sont importantes, mais qui sont implicites ou n'apparaissent pas d'emblée, par exemple les coûts de transaction. Ils peuvent travailler avec une grande précision et résoudre des problèmes financiers qui sortent de l'ordinaire, par exemple calculer le solde d'un compte tout en intégrant de nombreux facteurs, comme les frais de transfert. Les tâches de ce niveau demandent aussi aux élèves de se projeter dans l'avenir pour résoudre des problèmes financiers ou prendre des décisions financières qui concerneront bon nombre d'entre eux plus tard, quel que soit leur contexte national. Les élèves qui parviennent à se hisser au niveau 5 peuvent également décrire les effets possibles de décisions financières, ce qui montre qu'ils comprennent le paysage financier au sens large, par exemple l'impôt sur le revenu. Comme ces tâches font appel à des connaissances et compétences d'ordre supérieur, elles peuvent renforcer d'autres savoirs et savoir-faire, par exemple l'utilisation de connaissances fondamentales en mathématiques et la capacité de se projeter dans l'avenir.

La question 3 de l'unité FACTURE fait appel aux compétences associées au niveau 5 de l'échelle de culture financière lorsqu'elle est assortie d'un crédit complet. Dans cet item, les élèves doivent interpréter un document financier dans une situation plutôt complexe qu'il n'est pas rare de rencontrer dans la vie réelle. Les élèves doivent calculer le montant correct à payer, sachant que la somme indiquée sur la facture est incorrecte, compte tenu du montant de la taxe, qui équivaut à un pourcentage du prix de vente, et des frais de port. La situation dans laquelle cette tâche s'inscrit n'est certes vraisemblablement pas familière pour des adolescents âgés de 15 ans, mais ceux-ci devraient être confrontés à de telles situations dans la vie courante une fois qu'ils ne dépendront plus de leurs parents. Cet item vaut un crédit complet si les élèves ont tenu compte à la fois du changement du montant de la taxe et des frais de port, et un crédit partiel s'ils ont uniquement tenu compte d'un seul de ces deux facteurs. Cet item se situe au niveau 5 s'il est assorti du crédit complet, ce qui montre que calculer le nouveau total d'une facture compte tenu de plusieurs facteurs est un exercice assez difficile. Pour obtenir un crédit complet, les élèves doivent interpréter et utiliser à bon escient des informations financières et des données numériques dans un contexte qui ne leur est pas familier, puis résoudre le problème financier en faisant plusieurs opérations arithmétiques, à savoir faire une addition et une soustraction, et calculer des pourcentages.

À ce jour, le niveau 5 n'a pas de limite supérieure et son score maximal n'est pas défini. Dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, ainsi que dans les 18 pays et économies participants, un élève sur dix (10 %) en moyenne atteint le niveau 5. Plus d'un élève sur dix parvient à se hisser au niveau 5 dans quatre pays et économies de l'OCDE, ainsi que dans une économie partenaire : à Shanghai (Chine) (43 %), en Communauté flamande de Belgique (20 %), en Nouvelle-Zélande (19 %), en Australie (16 %) et en Estonie (11 %). Entre 5 % et 10 % des élèves se situent au niveau 5 dans sept pays de l'OCDE : en République tchèque (10 %), aux États-Unis (9 %), en Israël (9 %), en France (8 %), en Pologne (7 %), en Slovénie (6 %) et en République slovaque (6 %). Moins de 5 % des élèves atteignent ce niveau dans deux pays de l'OCDE : en Espagne (4 %) et en Italie (2 %). Parmi les pays et économies partenaires, la Lettonie compte 5 % d'élèves au niveau le plus élevé de l'échelle de compétence et la Fédération de Russie, 4 %. Shanghai (Chine) est la seule économie des 18 pays et économies participants où 43 % des élèves atteignent le niveau 5.

Encadré VI.2.2. Les élèves très performants en culture financière

Les élèves très performants en culture financière le sont-ils également dans d'autres domaines ? Et dans l'affirmative, dans quelles autres matières se distinguent-ils ? La culture financière peut être considérée comme une compétence utile dans la vie, que les élèves doivent posséder pour prendre des décisions financières et aborder les questions financières qui se posent au quotidien, et cerner les enjeux financiers plus complexes qui les attendent une fois qu'ils ne dépendront plus de leurs parents. Qu'ils aient ou non été exposés à l'enseignement des matières financières dans le cadre institutionnel, ils devront appliquer tous les savoirs et savoir-faire pertinents qu'ils auront acquis en milieu scolaire et ailleurs pour prendre des décisions financières de manière éclairée.

...

Dans ce contexte, il est utile de savoir si les élèves dont le niveau de culture financière est élevé possèdent aussi en mathématiques et en compréhension de l'écrit des connaissances et des compétences qu'ils peuvent mobiliser pour prendre des décisions financières ou poser des jugements dans des questions financières.

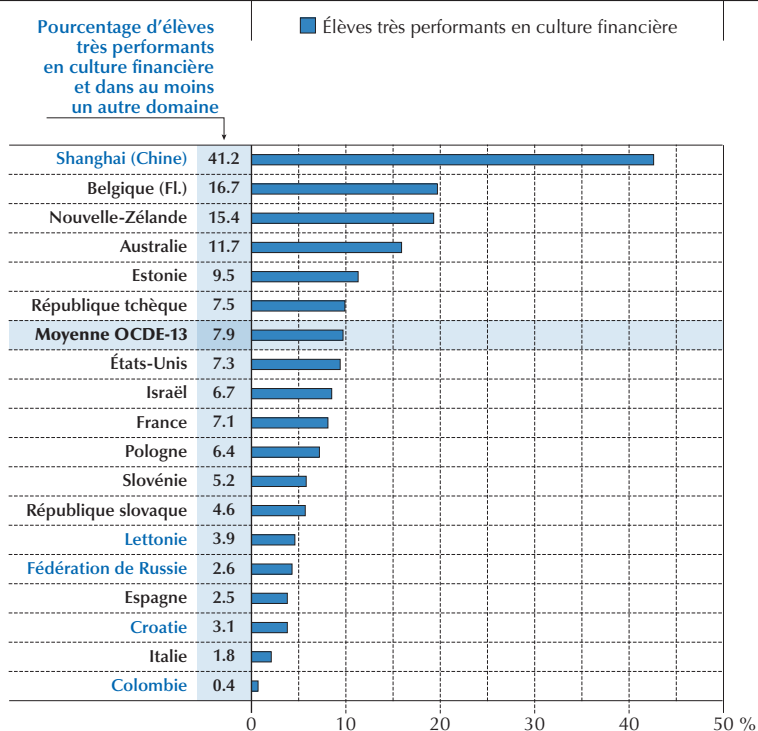
Dans les analyses des données PISA, les élèves sont dits « très performants » s'ils atteignent au moins le niveau 5 de l'échelle de compétence dans un domaine d'évaluation. En culture financière, ce niveau correspond à un score supérieur à 625 points. La figure VI.2.a indique, dans chaque pays et économie, le pourcentage d'élèves très performants en culture financière, ainsi que le pourcentage d'élèves qui se situent à un niveau comparable de compétence dans au moins un des deux domaines d'évaluation que sont les mathématiques et la compréhension de l'écrit. Les élèves très performants en culture financière tendent à l'être aussi en mathématiques. Dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, 73 % des élèves très performants en culture financière le sont aussi en mathématiques, et 48 % le sont aussi en compréhension de l'écrit.

Le pourcentage d'élèves qui parviennent à se hisser aux niveaux les plus élevés de compétence en culture financière et dans au moins un des deux autres domaines (en mathématiques ou en compréhension de l'écrit) peut être considéré comme un indicateur de l'importance du vivier de talents dont disposent les pays et économies, à savoir les élèves particulièrement bien préparés à aborder des situations de la vie réelle. Selon cet indicateur du vivier de talents, les élèves très performants sont les plus nombreux à Shanghai (Chine), où plus de deux élèves sur cinq (41 %) se situent aux niveaux les plus élevés de compétence en culture financière et dans au moins un autre domaine (en mathématiques ou en compréhension de l'écrit) ; viennent ensuite dans ce classement la Communauté flamande de Belgique (17 %), la Nouvelle-Zélande (15 %) et l'Australie (12 %). Selon la moyenne calculée sur la base des 13 pays et économies de l'OCDE participants, 8 % des élèves sont très performants en culture financière ainsi que dans au moins un des deux autres domaines d'évaluation (en mathématiques ou en compréhension de l'écrit).

■ Figure VI.2.a ■


Élèves très performants en culture financière

Pourcentage d'élèves se situant au niveau 5 de l'échelle de culture financière



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves très performants (au niveau 5) en culture financière.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux VI.2.1 et VI.2.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>



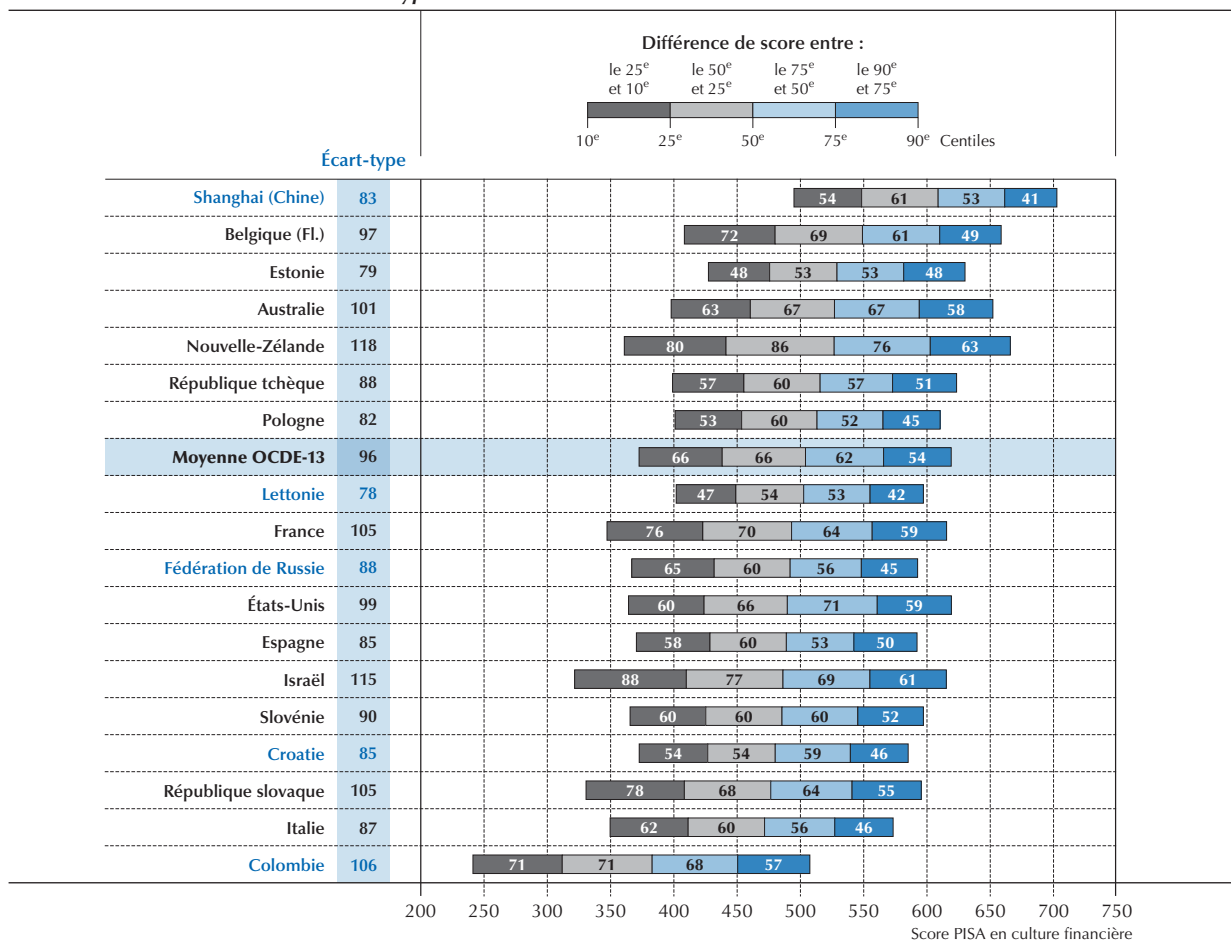
VARIATION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN CULTURE FINANCIÈRE

L'analyse des écarts de score entre les centiles de la répartition des élèves selon la performance est un autre moyen d'examiner la variation du niveau de culture financière au sein même des pays et économies. L'écart de score entre le 10^e centile et le 90^e centile montre la différence de performance entre les élèves les moins et les plus performants ; l'écart de score entre le centile médian – soit le 50^e centile – et le 10^e centile est un indicateur de la variation de la performance dans la partie inférieure de la répartition ; et l'écart de score entre le centile médian et le 90^e centile, qui correspond au score obtenu par seulement un élève sur dix, est un indicateur de la variation de la performance dans la partie supérieure de la répartition.

La figure VI.2.7 montre la variation du score moyen à différents centiles dans chaque pays et économie. Un écart de 75 points représente l'équivalent d'un niveau de compétence sur l'échelle PISA de culture financière ; cet écart peut être considéré comme une différence relativement importante de performance en culture financière. Ainsi, les élèves qui se situent au niveau 2 sont uniquement capables d'utiliser les informations qui leur sont fournies pour prendre des décisions financières dans des contextes qui les concernent directement (par exemple, fournir des explications sur l'option la plus économique lorsqu'on leur donne le choix entre acheter des tomates au kilo ou en cagette), alors que ceux qui se situent au niveau 3 peuvent commencer à envisager les conséquences de décisions financières et sont capables d'élaborer des projets financiers simples dans des contextes familiaux (par exemple, comparer les avantages financiers de prêts assortis de taux d'intérêt et de périodes de remboursement différents).

■ Figure VI.2.7 ■

Variation de la performance en culture financière au sein des pays et économies
Écart-type et centiles de l'échelle de culture financière



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la performance médiane (50^e centile) en culture financière.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.2.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>



En moyenne, dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, l'écart de score qui s'observe au sein même des pays et économies entre les élèves du 90^e centile et ceux du 10^e centile en culture financière s'établit à 247 points, ce qui représente l'équivalent de plus de trois niveaux de niveaux de compétence (225 points). Les écarts les plus importants s'observent en Nouvelle-Zélande (306 points) et en Israël (294 points) ; dans ces deux pays, l'écart représente l'équivalent de quatre niveaux de compétence environ. Par contraste, l'écart de score entre ces deux groupes d'élèves est inférieur à 225 points, soit l'équivalent de trois niveaux de compétence, dans sept pays et économies : en Lettonie (196 points), en Estonie (203 points), à Shanghai (Chine) (208 points), en Pologne (210 points), en Croatie (213 points), en Espagne (222 points) et en Italie (224 points).

Dans la partie inférieure de la répartition, l'écart de score en culture financière entre les élèves du centile médian et ceux du 10^e centile s'établit à 166 points en Nouvelle-Zélande et à 165 points en Israël. L'écart qui s'observe entre le centile médian et le 10^e centile est également important en France et en République slovaque (146 points dans ces deux pays). Dans les quatre pays susmentionnés, cet écart de score représente l'équivalent de plus de deux niveaux de compétence. Par contraste, cet écart de score est inférieur à 110 points en Lettonie (101 points), en Estonie (102 points) et en Croatie (108 points). Dans 17 des 18 pays et économies participants, soit partout sauf aux États-Unis, l'écart de score est plus important entre le centile médian et le 10^e centile qu'entre le centile médian et le 90^e centile ; ce dernier représente plus de 20 points dans huit pays et économies.

Le score médian indique le niveau de compétence minimal des 50 % d'élèves les plus performants. Le score médian n'atteint au moins le niveau 4 de l'échelle de culture financière (soit 550 points au moins) qu'à Shanghai (Chine). Dans 16 des 18 pays et économies participants, c'est-à-dire partout sauf en Colombie et en Italie, le score médian atteint au moins le niveau 3 (soit 475 points au moins).

Dans la partie inférieure de la répartition des élèves, les 10 % d'élèves les moins performants se situent sous le seuil de compétence (soit le niveau 2) dans 13 pays, dont certains affichent des performances moyennes à élevées, comme la France, la Nouvelle-Zélande, la Fédération de Russie, l'Espagne et les États-Unis. Dans la partie supérieure de la répartition, les 10 % d'élèves les plus performants se situent au niveau 5 (soit un score égal ou supérieur à 625 points) en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Nouvelle-Zélande et à Shanghai (Chine) ; dans 17 des 18 pays et économies participants, en l'occurrence partout sauf en Colombie, les 10 % d'élèves les plus performants atteignent au moins le niveau 4 (soit un score égal ou supérieur à 550 points).

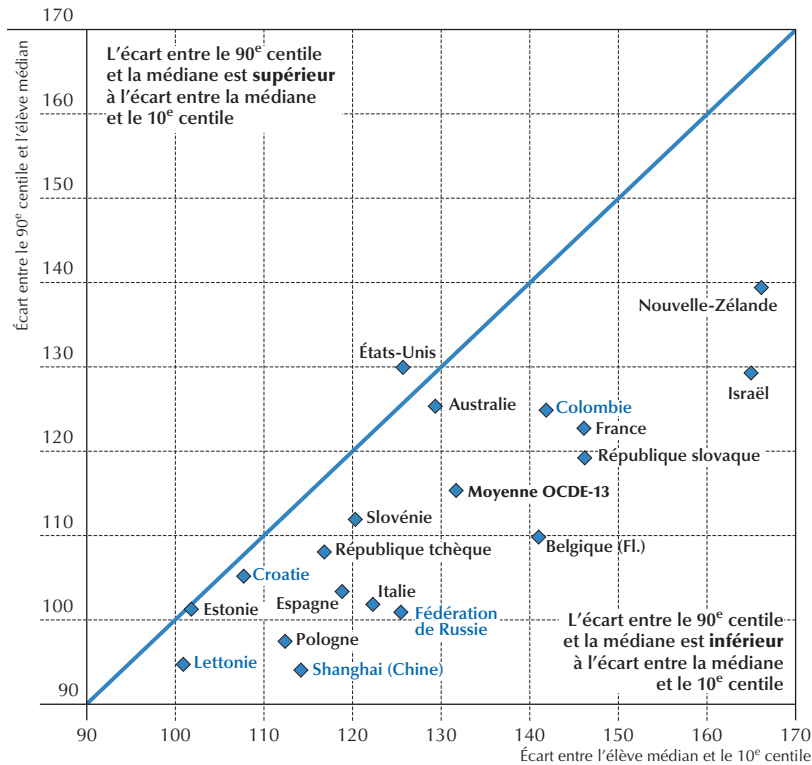
La figure VI.2.8 offre la possibilité d'analyser autrement la différence entre les élèves au bas et au sommet de l'échelle de culture financière. Elle compare les écarts de score aux épreuves de culture financière entre les 10 % d'élèves les plus performants et entre les 10 % d'élèves les moins performants dans chaque pays et économie. Cette figure montre où se situent les pays et économies en fonction de l'écart de score dans la partie supérieure (en ordonnée) et la partie inférieure (en abscisse) de la répartition des élèves. Les pays et économies situés au-dessus de la diagonale, dans la moitié supérieure de la figure, accusent des écarts plus importants au sommet qu'au bas de la répartition des élèves selon leur performance en culture financière. Dans ces pays, le score de quelques élèves est nettement supérieur au score médian.

L'écart de score au bas de la répartition des élèves selon leur performance en culture financière est en général plus important que celui qui s'observe au sommet de cette répartition, sauf aux États-Unis (voir la figure VI.2.8). Cela donne à penser que dans la plupart des cas, les scores varient relativement peu entre les élèves plus performants – que soit parce que le score médian est relativement élevé ou parce que les élèves les plus performants ne sont pas amenés à exploiter tout leur potentiel. En tout état de cause, les élèves les moins performants sont très loin du score médian, ce qui montre qu'on pourrait les aider à s'améliorer. Cette figure montre aussi que les écarts de score varient fortement au sommet et au bas de la répartition dans certains pays et économies. Israël et la Nouvelle-Zélande se distinguent par des écarts de score importants au bas de la répartition, tant en valeur absolue qu'en valeur relative par comparaison avec le sommet de la répartition. La Nouvelle-Zélande accuse les écarts les plus importants tant au sommet qu'au bas de la répartition, ce qui indique que les élèves les plus performants deviennent extrêmement compétents, tandis que les élèves les moins performants sont nettement à la traîne. Parmi les pays de l'OCDE, par exemple, l'Australie, la France, Israël et les États-Unis affichent des écarts de score similaires, compris entre 123 et 130 points, au sommet de la répartition. Toutefois, les écarts de score de ces pays au bas de la répartition varient entre 126 points aux États-Unis et 165 points en Israël. En Estonie, en Italie et en Espagne, les écarts de score sont du même ordre, entre 101 et 103 points, au sommet de la répartition, mais vont de 101 points en Estonie à 122 points en Italie au bas de la répartition. De même, les écarts de score sont plus importants au bas qu'au sommet de la répartition dans les deux économies les plus performantes : ils sont de 114 points à Shanghai (Chine) et de 141 points en Communauté flamande de Belgique au bas de la répartition, mais de 94 et 110 points respectivement au sommet de la répartition.



■ Figure VI.2.8 ■

Écart de performance parmi les élèves les plus performants et les élèves les moins performants Écart aux deux extrémités de la répartition des élèves sur l'échelle de culture financière



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.2.2.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>

PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN CULTURE FINANCIÈRE PAR RAPPORT À LEUR PERFORMANCE EN MATHÉMATIQUES ET EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Quel niveau les élèves doivent-ils avoir en mathématiques et en compréhension de l'écrit pour acquérir une bonne culture financière ? Dans quelle mesure la variation de la performance en culture financière peut-elle s'expliquer par la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit ? Les élèves performants en culture financière sont susceptibles de l'être aussi dans d'autres domaines, et les élèves peu performants en matières financières sont susceptibles de l'être aussi dans d'autres domaines. En fait, certaines connaissances élémentaires en compréhension de l'écrit et en mathématiques sont nécessaires pour acquérir des compétences en culture financière (OCDE, 2013a). À l'inverse, l'intérêt pour les matières financières et la culture financière peut favoriser le développement de compétences en mathématiques et en compréhension de l'écrit, et peut servir de contexte concret, potentiellement attirant, pour aborder d'autres matières scolaires. La figure VI.2.9 montre la corrélation entre la performance dans deux autres domaines PISA – la compréhension de l'écrit et les mathématiques – et la performance en culture financière. La corrélation entre la performance en compréhension de l'écrit et la performance en mathématiques est également indiquée ; elle est forte dans la plupart des pays et économies.

En moyenne, dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, le coefficient de corrélation de la culture financière s'établit à 0.83 avec les mathématiques et à 0.79 avec la compréhension de l'écrit, ce qui indique que la culture financière est en forte corrélation avec les deux autres domaines d'évaluation. De même, la corrélation entre les mathématiques et la compréhension de l'écrit est forte (moyenne de l'OCDE : 0.77). Toutefois, les coefficients de corrélation sont relativement modestes dans certains pays : en Colombie, les coefficients de corrélation entre la culture financière et, d'une part, les mathématiques et, d'autre part, la compréhension de l'écrit, sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE (0.52 et 0.51, respectivement). De plus, la corrélation entre la culture financière et la compréhension de l'écrit est relativement faible en Espagne (0.65) et en Fédération de Russie (0.68). En revanche, le coefficient de

corrélation entre les mathématiques et la compréhension de l'écrit est proche de la moyenne de l'OCDE (0.77) dans ces trois pays : 0.72 en Espagne, 0.73 en Colombie et 0.75 en Fédération de Russie. Ces différences donnent à penser que les savoirs et savoir-faire autres que ceux liés aux mathématiques et à la compréhension de l'écrit doivent être renforcés dans ces pays pour permettre aux élèves de prendre des décisions financières fondées et de planifier leur avenir.

■ Figure VI.2.9 ■

Corrélation entre les performances en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit

Corrélation moyenne de l'OCDE, où le coefficient 0.00 indique une corrélation nulle et le coefficient 1.00, une corrélation positive forte

Corrélation entre :

Les mathématiques	La compréhension de l'écrit	... et la culture financière	
0.83	0.79		Moyenne OCDE-13
0.88	0.86		La plus forte (avec les mathématiques, à Shanghai [Chine] ; avec la compréhension de l'écrit, en Nouvelle-Zélande)
0.51	0.52		La plus faible (avec les mathématiques, en Colombie ; avec la compréhension de l'écrit, en Colombie)

Par comparaison, corrélation entre :

La compréhension de l'écrit	... et les mathématiques	
0.77		Moyenne OCDE-13
0.81		La plus forte (France)
0.68		La plus faible (Lettonie)

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.2.4.

On peut aussi analyser la relation entre la culture financière et les mathématiques et la compréhension de l'écrit d'une autre façon, en l'occurrence sur la base du pourcentage de la variation de la performance en culture financière pouvant s'expliquer par la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit. La figure VI.2.10 montre qu'en moyenne, dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, les scores en culture financière reflètent :

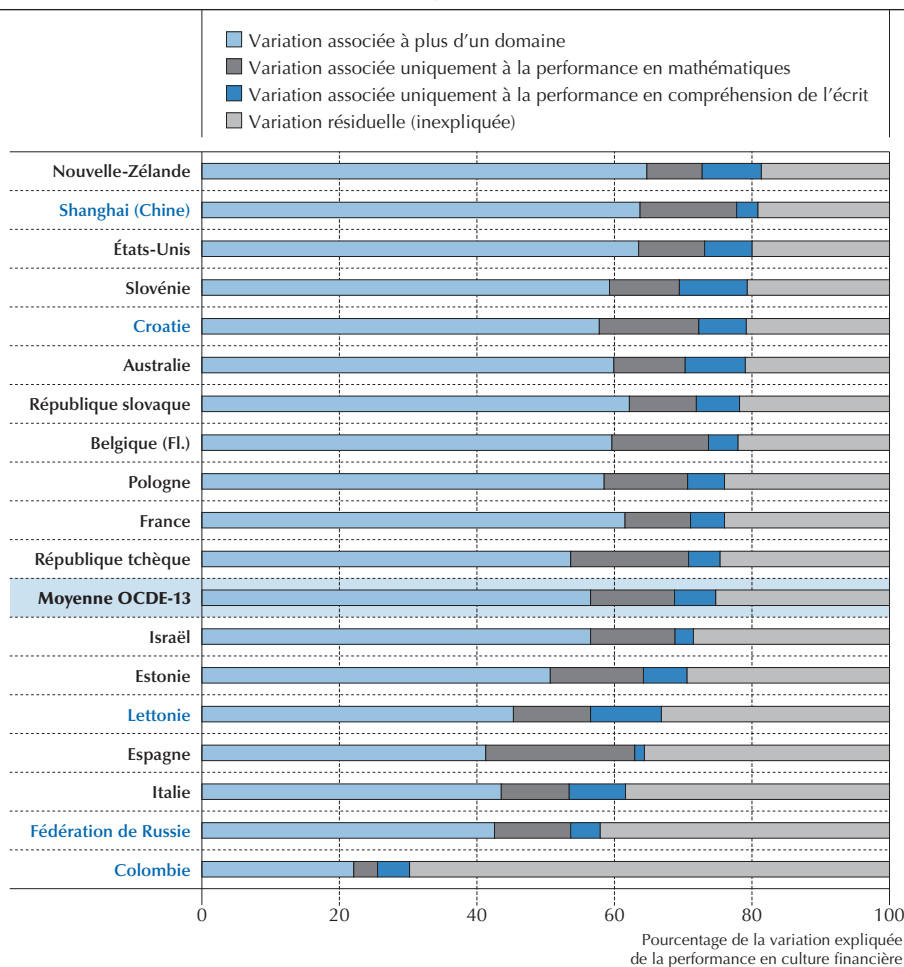
- à hauteur de 25 % environ des compétences uniquement évaluées dans les épreuves de culture financière (la variation résiduelle dans la figure VI.2.10) ; et
- à hauteur des 75 % restants, des compétences qui peuvent être évaluées dans les épreuves de mathématiques et/ou de compréhension de l'écrit. Sur ces 75 % :
 - plus de la moitié de la variation est partagée avec les mathématiques et la compréhension de l'écrit (57 % de la variation totale) ;
 - quelque 12 % de la variation sont partagés uniquement entre la culture financière et les mathématiques ; et
 - quelque 6 % de la variation de la performance en culture financière dépendent de compétences spécifiquement évaluées dans les épreuves de compréhension de l'écrit.

La figure VI.2.10 montre aussi que la relation entre les compétences associées à la culture financière et celles associées à la compréhension de l'écrit et aux mathématiques varie entre les pays et économies. En Colombie, en Fédération de Russie, en Italie et en Espagne, la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit explique un pourcentage de la variation de la performance en culture financière qui est inférieur à la moyenne des pays et économies de l'OCDE. Dans ces quatre pays, plus que dans d'autres, la performance des élèves en culture financière ne concorde pas nécessairement parfaitement avec leur performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Par contraste, de fortes associations s'observent entre les compétences évaluées dans les épreuves de culture financière et la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit dans certains pays dont les scores sont moyens à élevés en culture financière, à savoir en Nouvelle-Zélande, à Shanghai (Chine) et aux États-Unis. Dans ces trois pays et économies, plus de 80 % de la variation des scores en culture financière reflètent des compétences qui peuvent être évaluées dans les épreuves de mathématiques et/ou de compréhension de l'écrit.



■ Figure VI.2.10 ■

Variation de la performance en culture financière associée à la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance totale expliquée en culture financière.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.2.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>

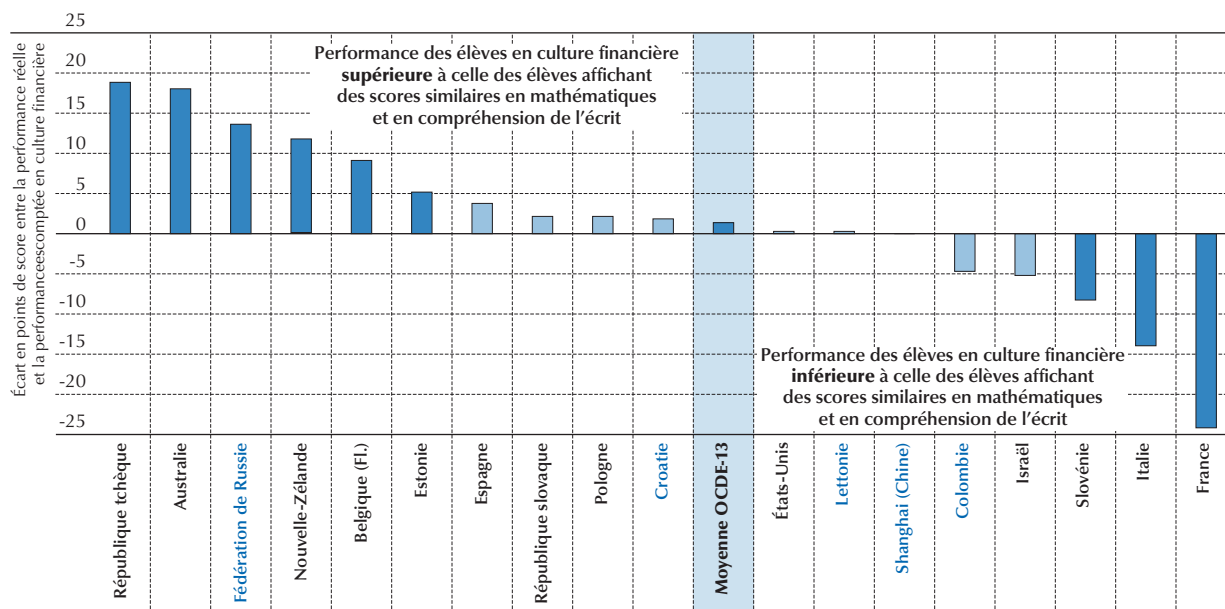
Les fortes corrélations positives qui s'observent entre les domaines d'évaluation indiquent qu'en général, les élèves performants en mathématiques et/ou en compréhension de l'écrit le sont aussi en culture financière. La performance en culture financière varie toutefois fortement à tout niveau donné de compétence en mathématiques et en compréhension de l'écrit, ce qui signifie que les compétences évaluées dans les épreuves de culture financière peuvent être inférieures ou supérieures à la capacité des élèves à utiliser des connaissances qu'ils ont acquises dans des matières enseignées durant leur scolarité obligatoire. La figure VI.2.11 présente un classement relatif des pays et économies, qui consiste à comparer la performance réelle des élèves en culture financière à leur performance théorique calculée sur la base de leur performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

En Australie, en Communauté flamande de Belgique, en République tchèque, en Estonie, en Nouvelle-Zélande et en Fédération de Russie, les élèves ont obtenu des scores plus élevés en culture financière que les élèves d'autres pays dont les scores sont similaires en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Parmi les pays et économies dont le score moyen en culture financière est supérieur à la moyenne de l'OCDE, l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, la République tchèque, l'Estonie et la Nouvelle-Zélande affichent des niveaux de performance plus élevés en culture financière, même après contrôle de leur performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Ce constat indique qu'en moyenne, les élèves de ces pays et économies acquièrent une meilleure culture financière que ne le laissent penser leurs scores dans les autres domaines d'évaluation. En Australie, en République tchèque, en Nouvelle-Zélande et en Fédération de Russie, l'écart moyen entre le score réel des élèves en culture financière

et leur score théorique calculé sur la base de leur performance en compréhension de l'écrit et en mathématiques représente plus de 10 points. Dans ces quatre pays, plus de 60 % des élèves ont obtenu en culture financière de meilleurs résultats que ceux prévus sur la base de leurs scores en mathématiques et en compréhension de l'écrit (voir le tableau VI.2.4).

■ Figure VI.2.11 ■

Performance relative en culture financière



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 l'écart en points de score entre la performance réelle et la performance escomptée.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.2.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>

Il est intéressant de constater que l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, la République tchèque, l'Estonie et la Nouvelle-Zélande ont toutes commencé à élaborer des programmes d'enseignement des matières financières, accompagnés de cadres d'apprentissage (dans le cadre de leur stratégie nationale en faveur de l'éducation financière ; voir l'encadré VI.1.2 au chapitre 1). De plus, des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières sont prévues pour les enseignants en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en République tchèque et en Nouvelle-Zélande (voir les chapitres 1 et 5 du présent volume). La Fédération de Russie a quant à elle lancé des projets pilotes d'enseignement des matières financières dans des établissements et compte les étendre à l'avenir dans le cadre du développement de sa stratégie nationale en faveur de l'éducation financière (voir l'encadré VI.1.2).

En France, en Italie et en Slovénie, la performance des élèves en culture financière est en moyenne inférieure à celle des élèves d'autres pays et économies participants qui ont le même niveau de compétence qu'eux en compréhension de l'écrit et en mathématiques (en France, l'écart représente plus de 20 points). Cela indique que dans ces pays, les élèves pourraient facilement améliorer leur niveau de culture financière moyennant un soutien approprié. Dans ces trois pays, l'enseignement des matières financières serait utile pour inculquer aux élèves des compétences leur permettant de prendre de meilleures décisions financières.

PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN CULTURE FINANCIÈRE À DIFFÉRENTS NIVEAUX DE PERFORMANCE EN MATHÉMATIQUES

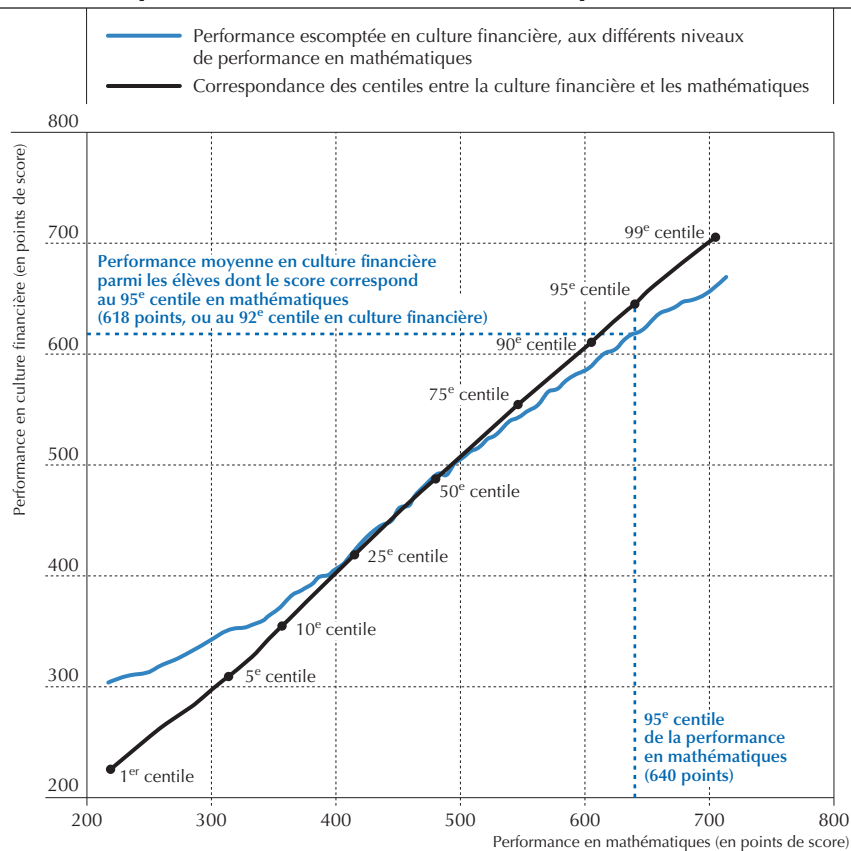
La figure VI.2.12 indique le score théorique des élèves aux épreuves de culture financière à différents niveaux de compétence en mathématiques. Comparer la performance des élèves d'un pays à la performance moyenne des élèves des pays et économies participants à un niveau de compétence donné en mathématiques permet de montrer si les premiers sont moins, aussi ou plus performants que les seconds, à niveau égal de performance en mathématiques.



Les scores relativement élevés en culture financière qui s'observent dans certains pays sont-ils essentiellement imputables à la capacité des élèves peu ou très performants en mathématiques ? La réponse à cette question varie fortement d'un pays à l'autre. La figure VI.2.14 présente neuf tendances différentes et montre la tendance qui prévaut dans chacun des pays et économies participants (les résultats sont indiqués dans le tableau VI.2.4). Les figures présentées dans les trois colonnes identifient les pays où le score relatif en culture financière est inférieur, égal ou supérieur chez les élèves dont le score en mathématiques est similaire ; les figures présentées dans les trois rangées identifient les pays où le score relatif en culture financière est inférieur, égal ou supérieur chez les élèves très performants en mathématiques (soit ceux qui atteignent au moins le niveau 4), par comparaison avec les élèves moyennement ou peu performants en mathématiques (soit ceux qui se situent sous le niveau 4).

■ Figure VI.2.12 ■

Performance escomptée en culture financière, selon la performance en mathématiques



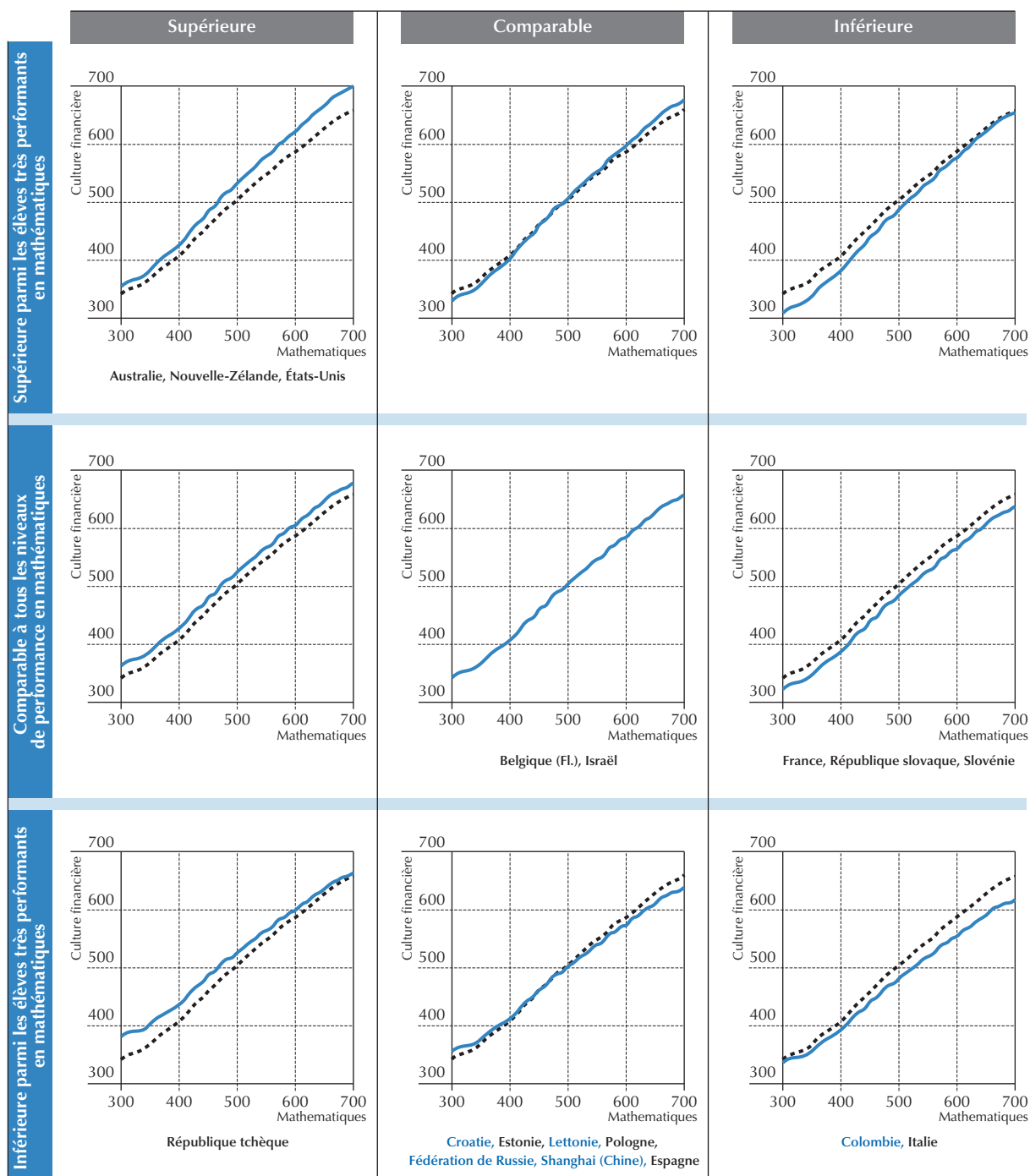
Remarque : la ligne bleue renvoie à la performance escomptée en culture financière à chaque niveau de compétence en mathématiques. On l'estime à l'aide d'une régression linéaire locale de l'échantillon international d'élèves. La ligne noire renvoie à la correspondance entre les centiles de la performance en culture financière et les centiles de la performance en mathématiques. Les centiles sont estimés d'après l'échantillon international d'élèves. La comparaison des deux lignes indique une certaine « inversion moyenne ». Par exemple, les élèves dont la performance correspond au 95^e centile en mathématiques se situent en moyenne au 92^e centile en culture financière : ils se rapprochent ainsi de la moyenne internationale. Cette inversion moyenne observée correspond aux attentes pour deux compétences partiellement indépendantes.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>

En Australie, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis, les élèves très performants en mathématiques obtiennent en culture financière des scores nettement supérieurs à ceux des élèves d'autres pays qui se situent au même niveau de compétence qu'eux en mathématiques, contrairement aux élèves moyennement ou peu performants en mathématiques qui obtiennent les scores théoriques prévus. Par contraste, en République tchèque, la performance relativement élevée en culture financière est en grande partie due au fait que les élèves moins performants ont obtenu aux épreuves de culture financière des scores supérieurs aux scores théoriques. Dans d'autres pays, comme en France, en République slovaque et en Slovénie, la performance relative en culture financière est moins élevée que prévu à tous les niveaux de compétence en mathématiques.

■ Figure VI.2.13 ■

Tendances de la performance relative en culture financière*Performance moyenne par comparaison avec les élèves dont le score en mathématiques est similaire*

Remarques : la ligne en pointillés se retrouve dans toutes les figures et montre la performance moyenne en culture financière, chez tous les élèves de tous les pays/économies participants, à différents niveaux de performance en mathématiques (voir la figure VI.2.12). La ligne en trait plein illustre neuf tendances possibles de performance relative en culture financière. Les nombres sur les axes renvoient aux points de score dans les domaines d'évaluation. Ces figures ne sont présentées qu'à titre illustratif. Les pays et les économies sont classés selon la tendance et la signification de leur performance relative en culture financière, par comparaison avec les élèves des autres pays dont le score en mathématiques est similaire, et de l'écart de performance relatif entre les élèves au moins au niveau 4 et les élèves sous le niveau 4 en mathématiques.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.2.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>



PAYS AYANT PARTICIPÉ À L'ÉVALUATION DE LA CULTURE FINANCIÈRE

Cette section donne un bref aperçu de la situation des pays qui ont participé à l'évaluation PISA de la culture financière en 2012. Elle porte sur les 16 pays qui y ont participé (l'Australie, la Colombie, la Croatie, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la France, la Fédération de Russie, Israël, l'Italie, la Lettonie, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Slovénie). Les deux économies participantes, à savoir la Communauté flamande de Belgique et Shanghai, de la République populaire de Chine, n'y sont pas abordées, car ce sont des entités spécifiques de leur pays. Cette section décrit en particulier les caractéristiques des pays qui peuvent être utiles pour analyser le niveau de culture financière des élèves, dont le PIB par habitant, la répartition des revenus et l'accès aux produits financiers.

Ces 16 pays constituent une zone géographique relativement vaste, en Amérique du Nord et du Sud, en Europe occidentale, centrale et orientale, et en Océanie, et représentent environ 40 % du PIB mondial.

Leur économie nationale et leur revenu national varient fortement, comme le montre la figure VI.2.14. Le PIB de 2012 est compris entre, d'une part, 22 milliards d'USD en Estonie et 28 milliards d'USD en Lettonie, et d'autre part, 2 613 milliards d'USD en France et 15 685 milliards d'USD aux États-Unis. Le PIB par habitant (en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat de 2010) est compris entre, d'une part, 9 555 USD en Colombie et 16 902 USD en Lettonie, et d'autre part, 40 801 USD en Australie et 46 548 USD aux États-Unis. Quinze des seize pays à l'étude affichent un PIB par habitant relativement élevé (plus de 15 000 USD).

■ Figure VI.2.14 ■

Contexte national des pays ayant participé à l'évaluation de la culture financière

	Score moyen en culture financière	Produit intérieur brut (PIB) (en millions d'USD courants) (2012) ^{1, 2}	PIB par habitant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA) (2010) ³	Coefficient de Gini (2010) ⁴	Pourcentage d'individus titulaires d'un compte auprès d'une agence bancaire ou d'un bureau de poste (2011) ⁵	
					25 ans et plus	15-24 ans
Estonie	529	21 854	20 093	0.32	98	89
Australie	526	1 520 608	40 801	0.33	99	97
Nouvelle-Zélande	520	167 347	29 629	0.32	98	98
République tchèque	513	195 657	25 364	0.26	91	55
Pologne	510	489 795	20 034	0.31	81	48
Lettonie	501	28 324	16 902	m	95	79
États-Unis	492	15 684 800	46 548	0.38	88	71
Fédération de Russie	486	2 014 776	19 811	0.40	45	23
France	486	2 612 878	34 395	0.30	99	87
Slovénie	485	45 280	26 649	0.25	92	93
Espagne	484	1 349 351	31 574	0.34	94	81
Croatie	480	56 442	19 026	m	91	75
Israël	476	258 217	26 552	0.38	96	74
République slovaque	470	91 605	23 194	0.26	89	59
Italie	466	2 013 263	32 110	0.32	83	29
Colombie	379	369 789	9 555	m	35	12

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

1. Banque mondiale, Indicateurs du développement dans le monde (données consultées le 12 décembre 2013) (les données d'Israël se rapportent à l'année 2011).

2. À titre de comparaison, le PIB total des 16 pays inclus dans la figure équivaut à 26 919 986 millions d'USD en 2012. Le PIB mondial équivaut à 72 440 448 millions d'USD la même année.

3. *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE* (les données de la Colombie se rapportent à l'année 2011) (OCDE, 2013b).

4. OECD.Stat (données consultées le 12 décembre 2013) (les données de la Nouvelle-Zélande se rapportent à l'année 2009).

5. Banque mondiale, Base de données sur l'inclusion financière à l'échelle internationale (*Global Findex*) (données consultées le 12 décembre 2013).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>

Dans les 16 pays considérés ici, la répartition nationale des revenus est également relativement différente. Le coefficient de Gini indique dans quelle mesure la répartition des revenus ou des dépenses entre les individus ou les ménages au sein d'une économie s'écarte de l'égalité parfaite. Le coefficient de Gini est égal à 0 en cas d'égalité parfaite (tous les individus perçoivent les mêmes revenus), et à 1.0 en cas d'inégalité absolue (un seul individu perçoit tous les revenus, et les autres ne perçoivent rien). Le degré d'égalité des revenus est compris entre, d'une part, 0.26 (la plus grande égalité) en République slovaque et en République tchèque, et d'autre part, 0.38 en Israël et aux États-Unis et 0.40 (la plus grande inégalité) en Fédération de Russie.



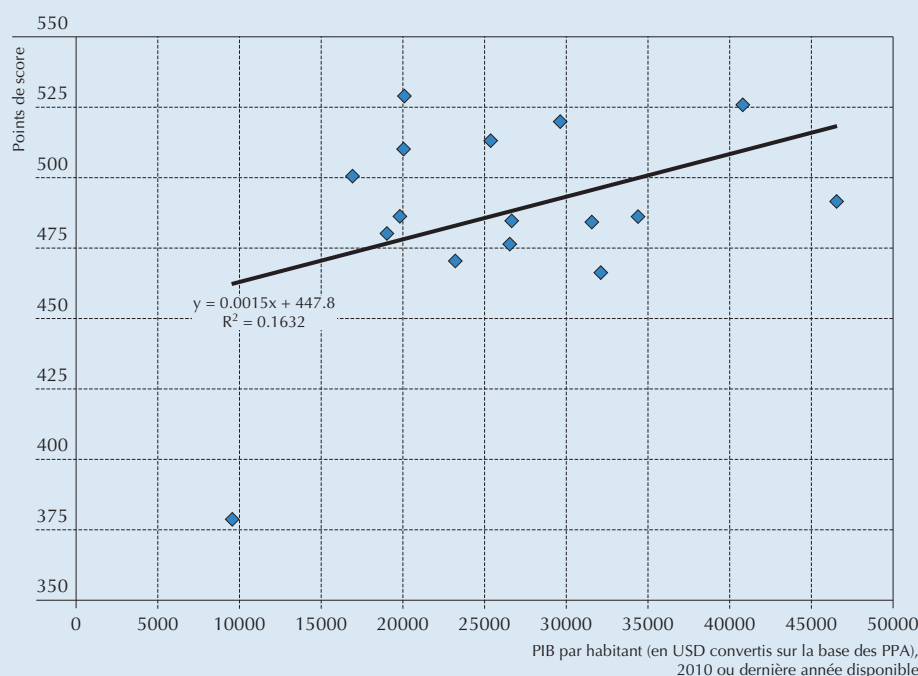
Le niveau d'accès aux produits financiers varie également entre ces 16 pays. Le pourcentage d'individus âgés de 15 à 24 ans qui sont titulaires d'un compte dans une agence bancaire ou un bureau de poste varie : il va de 12 % en Colombie et 23 % en Fédération de Russie, à 97 % en Australie et 98 % en Nouvelle-Zélande. Chez les adultes (soit les individus âgés de 25 ans et plus), les titulaires d'un compte dans une agence bancaire ou un bureau de poste sont plus de 80 % dans 14 des 16 pays considérés ici, mais seulement 45 % en Fédération de Russie et 35 % en Colombie.

Quelques-uns de ces indicateurs nationaux sont associés au score moyen des élèves aux épreuves de culture financière, ce qui donne des informations utiles pour interpréter, en contexte, certains des résultats présentés dans ce volume.


La figure VI.2.15 montre la relation entre le PIB par habitant et la performance moyenne des élèves en culture financière. Elle comporte également une droite de meilleur ajustement qui résume la relation entre le PIB par habitant et le score moyen des élèves aux épreuves de culture financière. Ce graphique de dispersion montre que certains pays de l'OCDE dont le PIB par habitant est moins élevé ont obtenu aux épreuves de culture financière des résultats supérieurs à ceux de pays de l'OCDE dont le PIB par habitant est plus élevé. Par exemple, les scores moyens de la République tchèque, de l'Estonie et de la Pologne, dont le PIB par habitant est compris entre 20 000 USD et 25 000 USD environ, sont supérieurs à ceux de la France, de l'Italie, de l'Espagne et des États-Unis, dont le PIB par habitant est plus élevé. Dans l'ensemble, le PIB par habitant n'explique que 16 % de la variation des scores moyens aux épreuves de culture financière dans les 16 pays participants considérés ici.

■ Figure VI.2.15 ■

Performance en culture financière et PIB par habitant



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, figure VI.2.14.

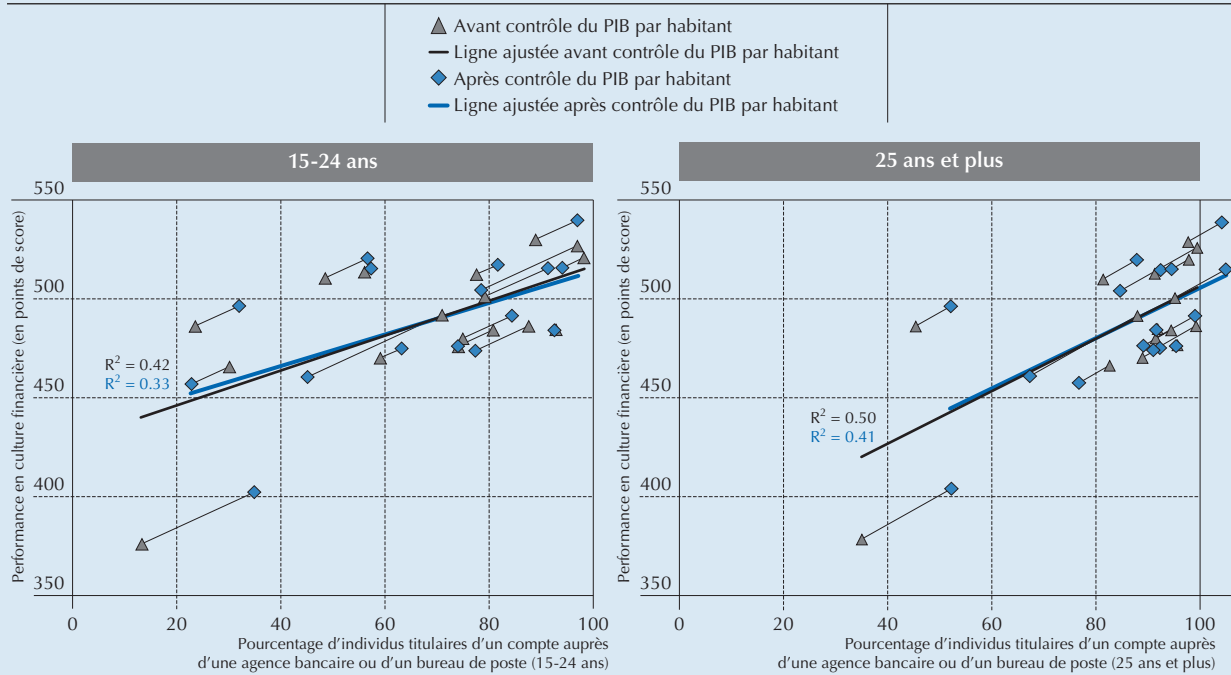
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>

La figure VI.2.16 indique les pourcentages de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) et d'adultes (âgés de 25 ans et plus) qui sont titulaires d'un compte dans une agence bancaire ou un bureau de poste, et les compare aux scores moyens des élèves aux épreuves de culture financière². Le graphique de dispersion montre qu'il existe une relation positive entre les pourcentages de jeunes et d'adultes titulaires d'un compte bancaire et le score moyen des élèves aux épreuves de culture financière. Il apparaît qu'après contrôle du PIB par habitant, la variation des scores moyens des pays aux épreuves de culture financière peut être prévue à hauteur de 33 % et de 41 % sur la base respectivement des pourcentages de jeunes et d'adultes titulaires d'un compte auprès d'une agence bancaire ou d'un bureau de poste (voir la figure VI.2.16).



■ Figure VI.2.16 ■

Performance en culture financière et pourcentage d'individus titulaires d'un compte auprès d'une agence bancaire ou d'un bureau de poste



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, figure VI.2.14.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094887>



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.

2. Ces données proviennent de la Base de données de la Banque mondiale sur l'inclusion financière à l'échelle internationale (2011). Les données ont été recueillies via entretien par la Banque mondiale en partenariat avec Gallup, dans le cadre de son sondage international World Poll, auprès d'un échantillon aléatoire de 150 000 adultes sélectionnés selon un critère de représentativité nationale.

Références

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

OCDE (2013a), *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 : Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190559-fr>.

OCDE (2013b), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr>.



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.

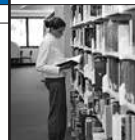
Que nous apprennent les résultats ?

- 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

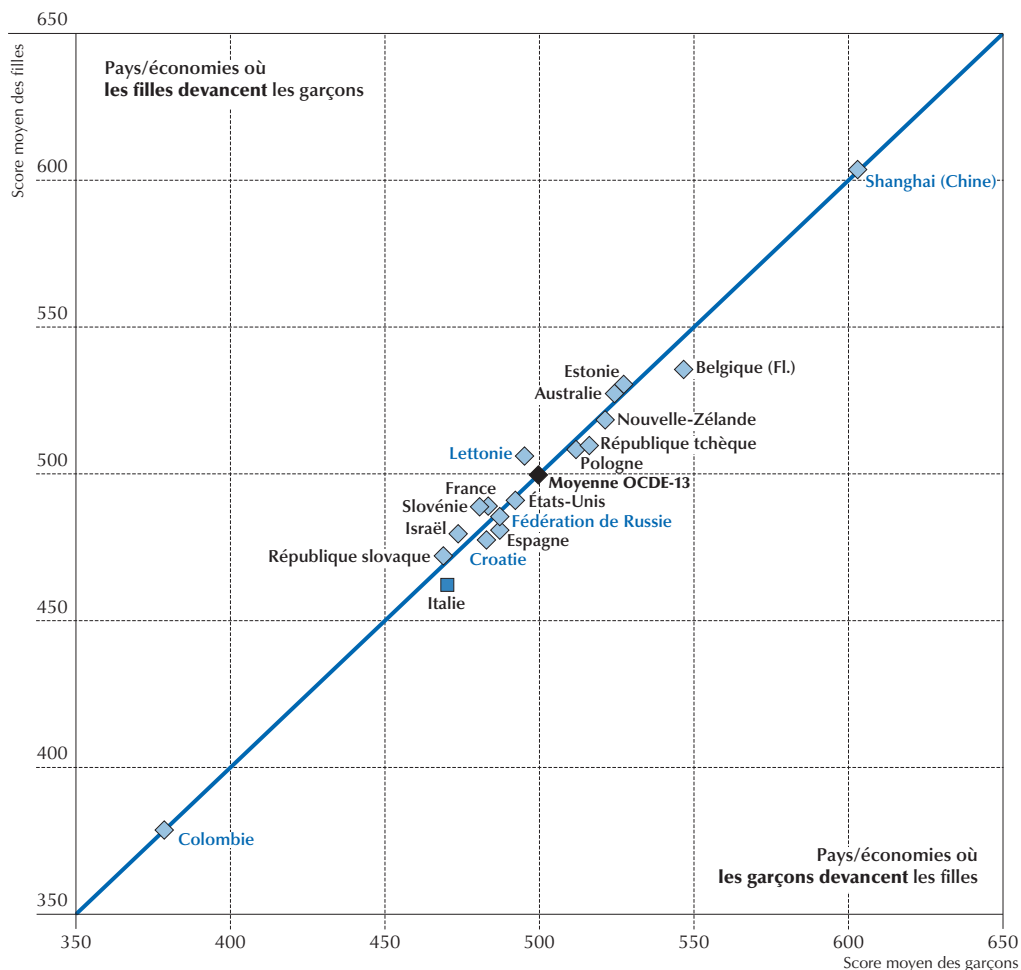
Les différences de performance entre les sexes relevées en mathématiques et en compréhension de l'écrit s'observent-elles aussi en culture financière ? Les différences de performance identifiées chez les adultes en culture financière s'observent-elles aussi chez les élèves de 15 ans ? La figure VI.3.1 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.

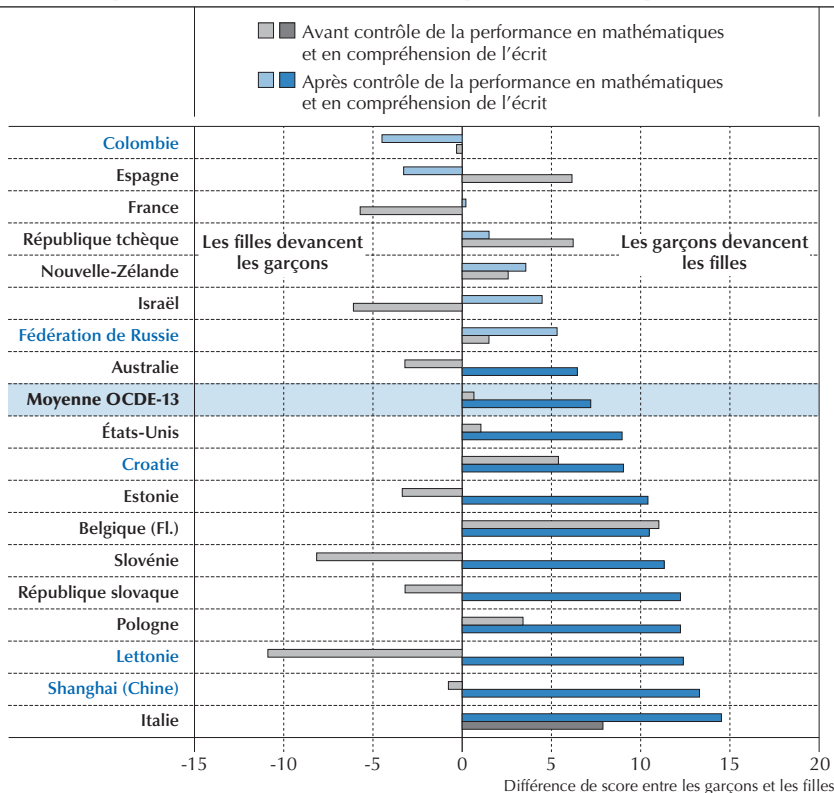
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

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.

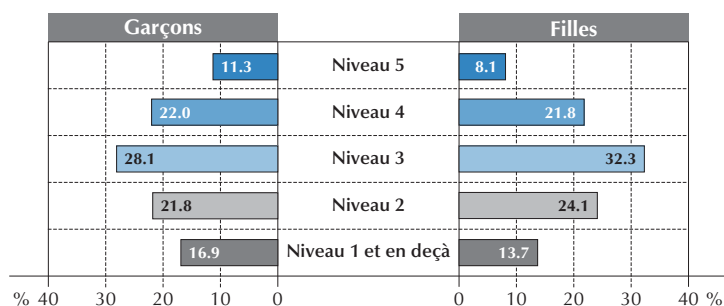
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.2.

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

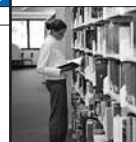
Pourcentages moyens de garçons et de filles à chaque niveau de l'échelle de culture financière, dans les pays et économies de l'OCDE



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.

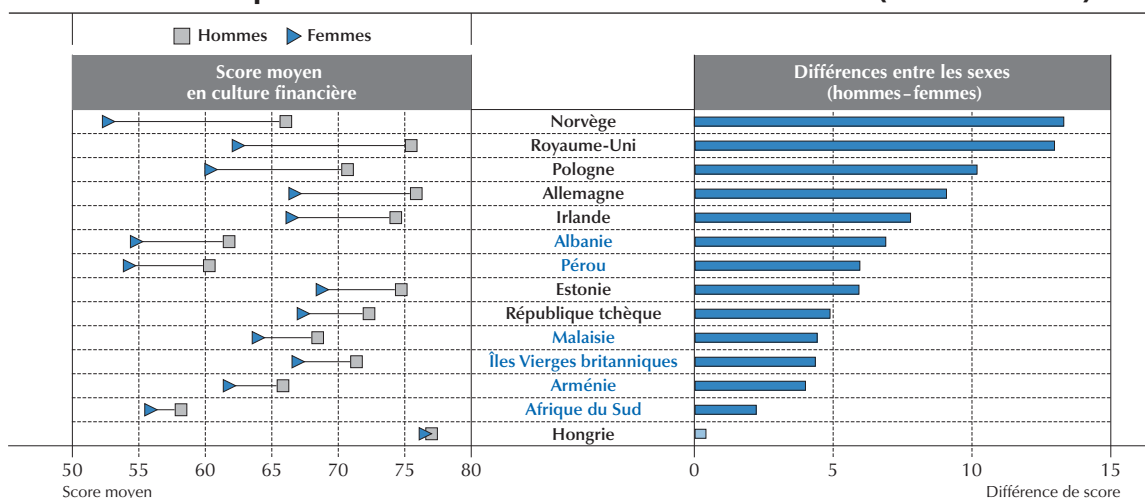
Comme indiqué ci-dessus, les données PISA révèlent des différences plutôt limitées entre les sexes en culture financière. Toutefois, plusieurs études font état de différences chez les adultes (voir l'encadré VI.3.1). Que des différences entre les sexes soient systématiquement observées à l'âge adulte, 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).

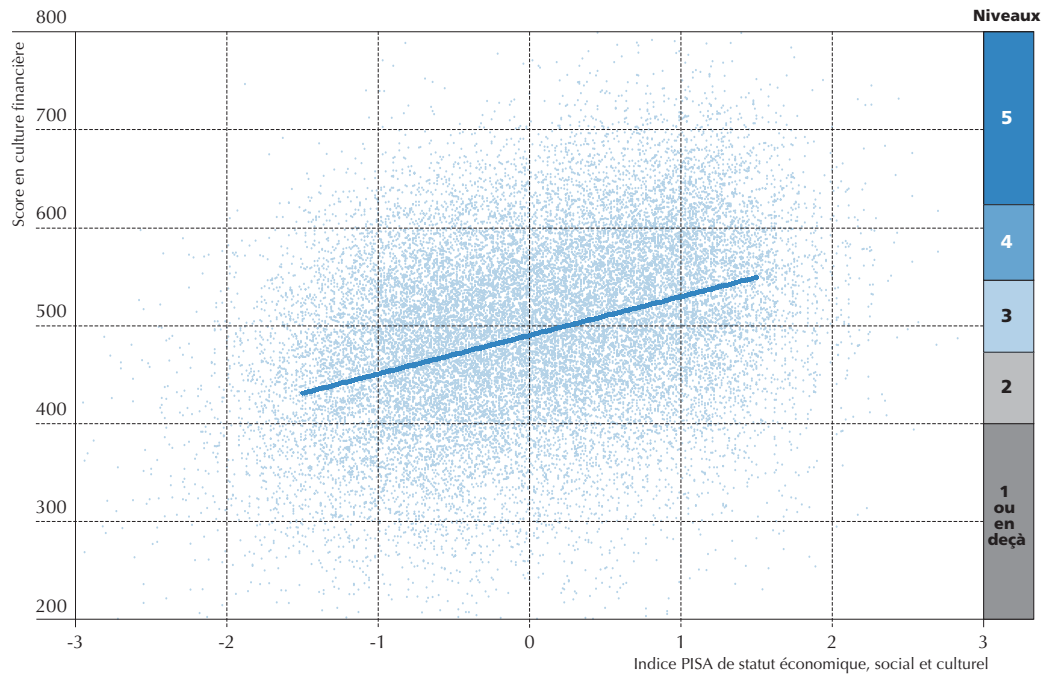
La figure VI.3.4 décrit la relation entre le milieu socio-économique et la performance. Elle montre qu'en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, la performance en culture financière est en corrélation positive avec le milieu socio-économique, mais qu'elle varie davantage que ne le suggère le 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 ténu (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

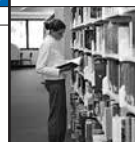
Pays/économies dont la performance moyenne en culture financière est supérieure à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies où l'intensité de la relation entre la performance en culture financière et le milieu socio-économique est inférieure à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies où les différences de performance 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 de 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>

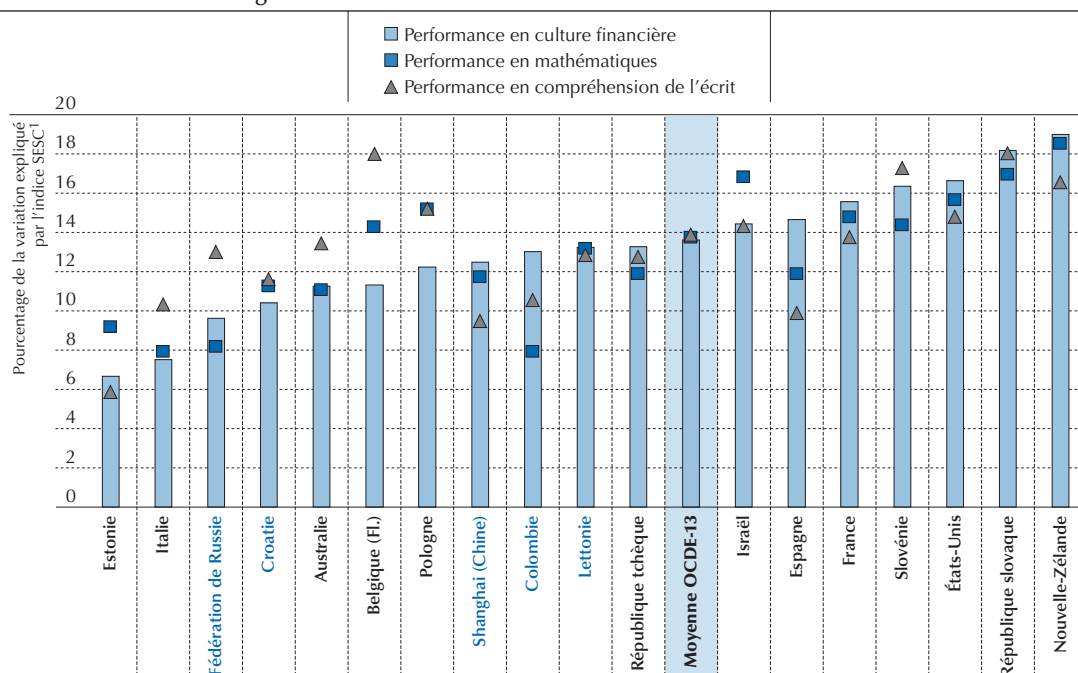


Le milieu socio-économique est-il en corrélation plus forte avec la performance en culture financière qu'avec celle en mathématiques et en compréhension de l'écrit ? Dans l'ensemble, tous pays et économies de l'OCDE confondus, il n'y a guère de différence entre les trois domaines d'évaluation à l'étude – 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.

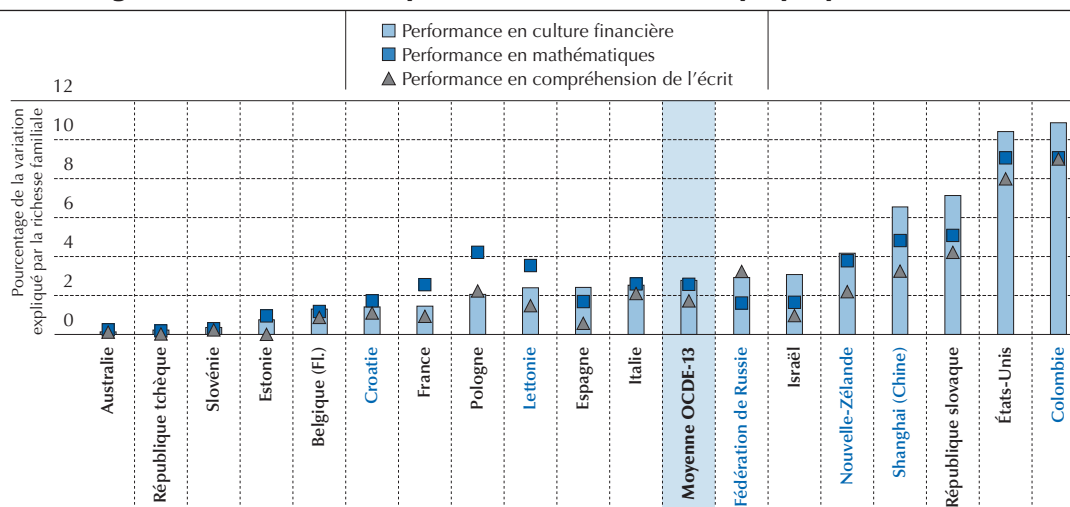
La figure VI.3.7 montre que dans certains pays et économies, l'indice PISA de richesse familiale est en corrélation plus forte avec la performance en culture financière qu'avec celle en mathématiques et en compréhension de l'écrit. C'est en Colombie et aux États-Unis que la richesse familiale explique 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.

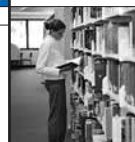
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.5.

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

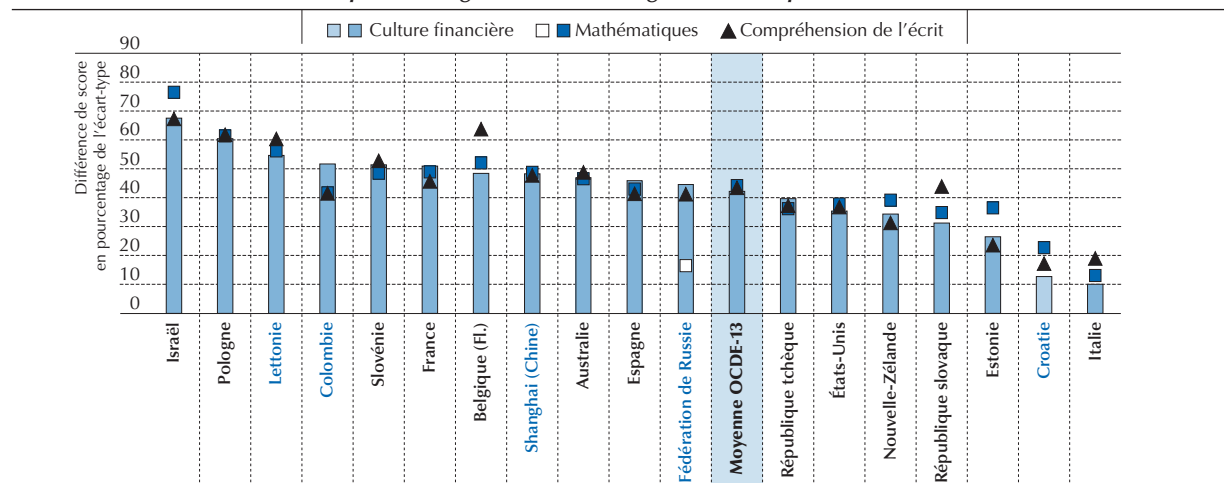


élevé des deux parents est moins important en culture financière qu'en mathématiques en Croatie, en Estonie et en Israël, et qu'en compréhension de l'écrit en Communauté flamande de Belgique, en Italie et en République slovaque. En Fédération de Russie, par contre, l'écart de score associé au niveau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

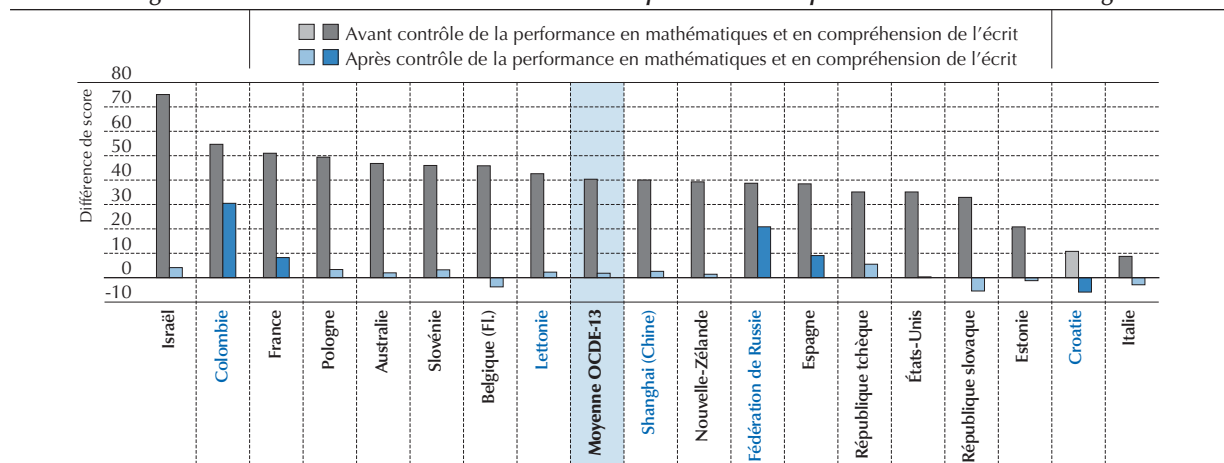
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.6.

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>

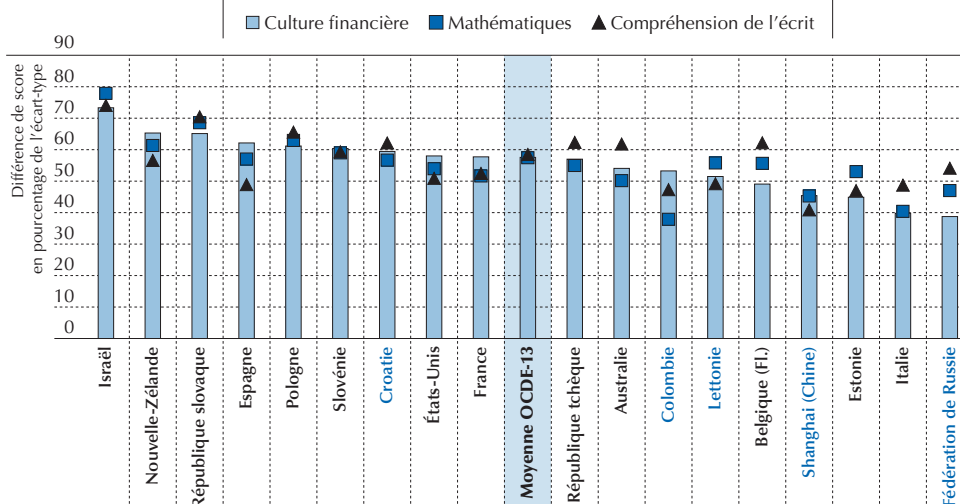
Dans la quasi-totalité des pays et économies participants, les élèves dont le père et/ou la mère sont diplômés de l'enseignement tertiaire ont obtenu en culture financière des scores plus élevés que ceux dont les parents ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement. La figure VI.3.9 montre qu'en 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



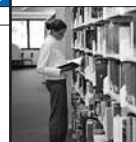
Remarques : toutes les valeurs sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

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>

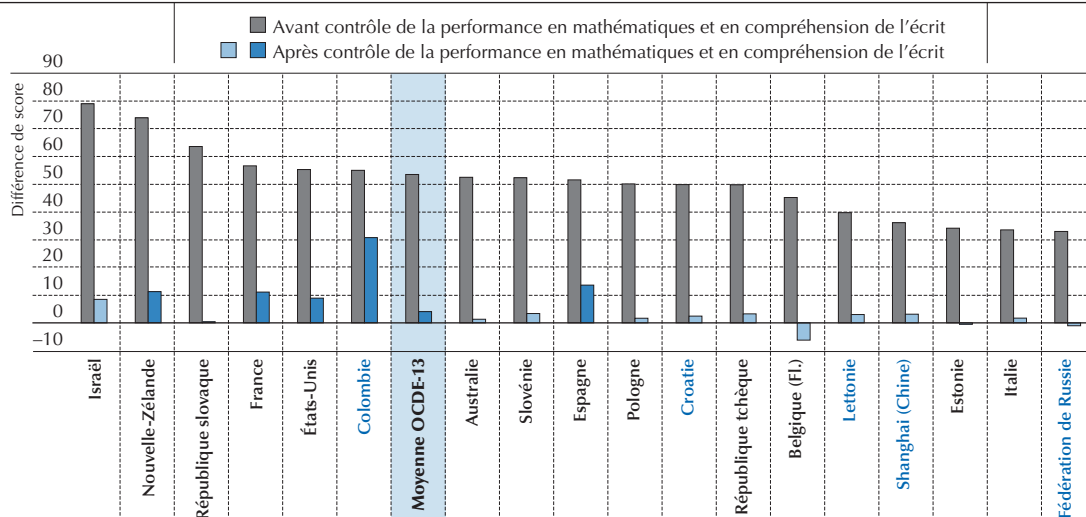


Dans tous les pays et économies participants, les élèves dont au moins un des parents exerce une profession qualifiée (grands groupes 1 à 3 de la CITP) ont obtenu des scores plus élevés en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit que les élèves dont les parents exercent des 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.

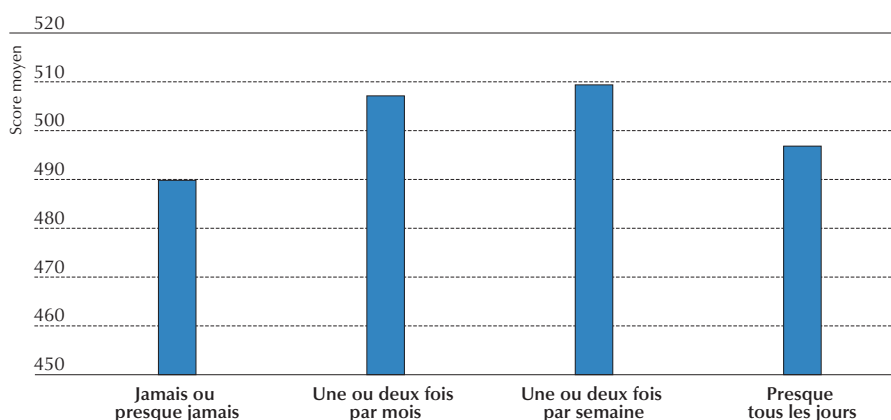
La relation entre la performance des élèves en culture financière et la fréquence à laquelle ils discutent de sujets financiers avec leurs parents n'est pas strictement directe. Il apparaît que dans l'ensemble, tous pays et économies de l'OCDE confondus, le fait que les élèves discutent avec leurs parents 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



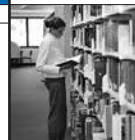
Remarque : par discuter de sujets financiers, on entend par exemple le fait de parler de dépenses, d'épargne, de comptes bancaires et d'investissement.

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

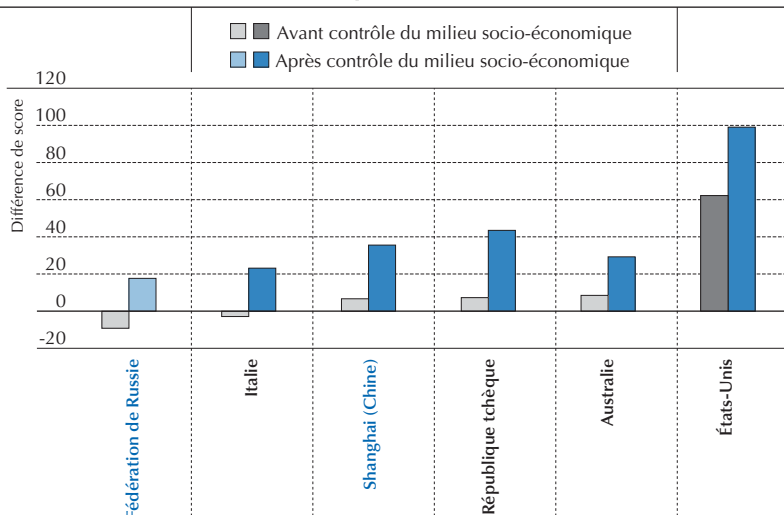
La culture financière des élèves est également en corrélation avec le type de profession qu'exercent leurs parents, comme le montre la figure VI.3.b. Parmi les pays et économies dont les données sont disponibles, en Australie, aux États-Unis, en Italie, en République tchèque et à Shanghai (Chine), les 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

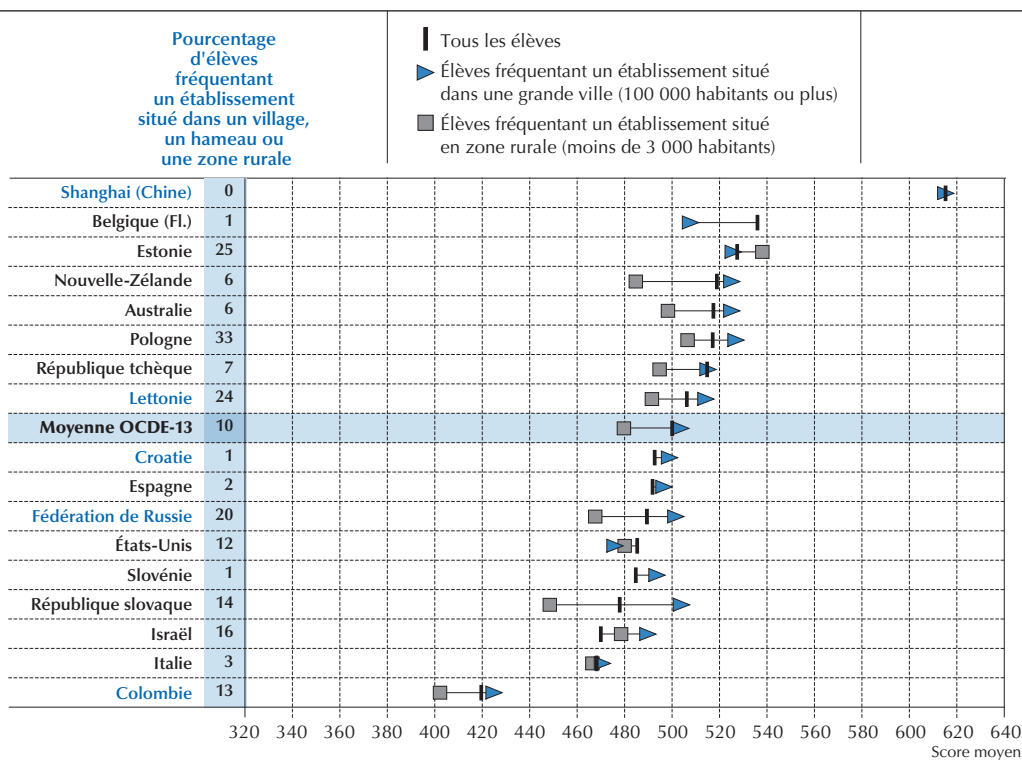
Dans certains pays et économies, la performance des élèves varie sensiblement selon la localisation de leur établissement (qui peut être utilisée comme un indicateur de l'endroit où les élèves vivent). Les différences de taille et de densité démographique des collectivités peuvent entraîner des différences 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



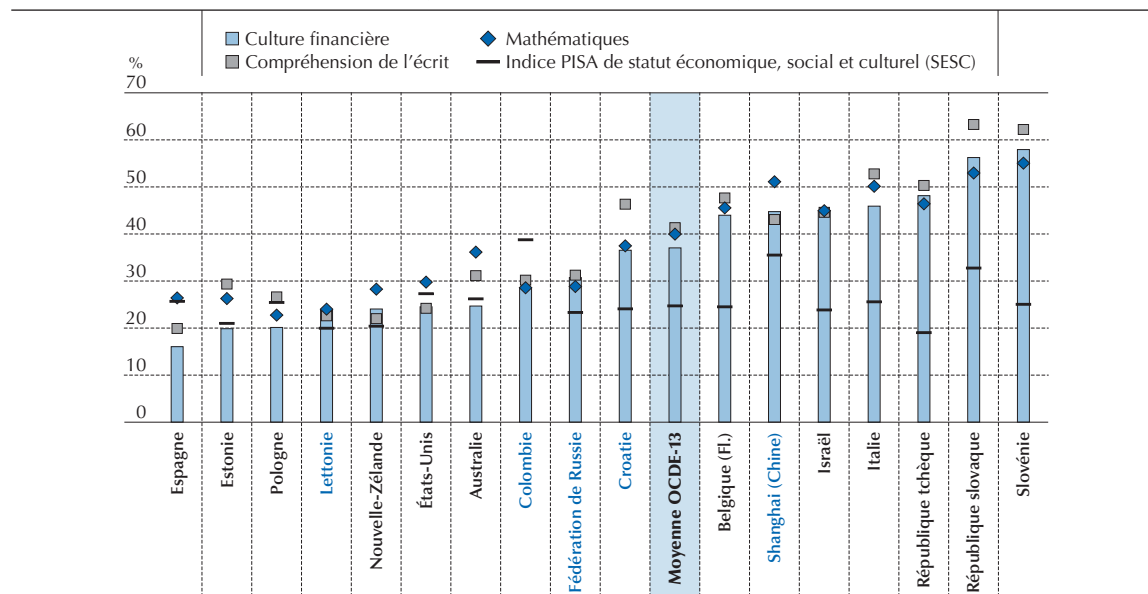
l'OCDE participants, la variation de la performance globale en culture financière s'explique à hauteur de 37 % par des différences entre établissements et à hauteur de 61 %, par des différences entre élèves au sein des établissements. Le pourcentage de la variation de la performance en culture financière 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.

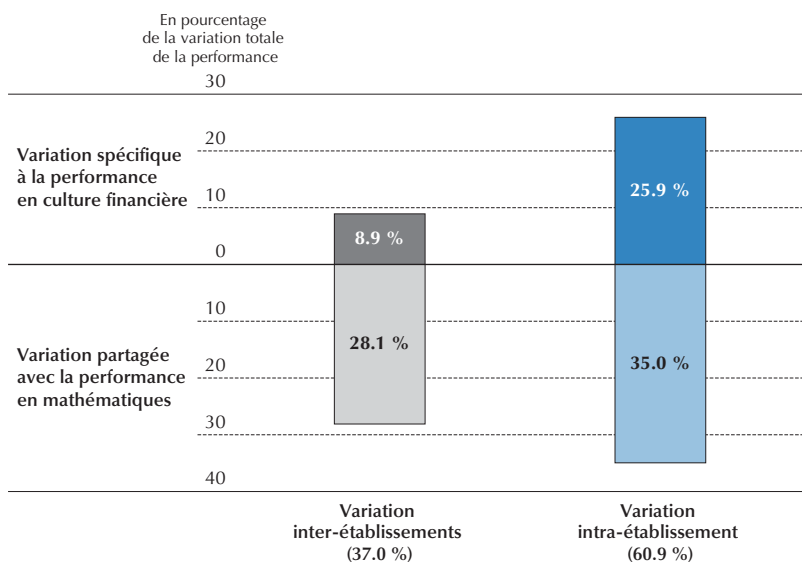
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.13.

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>

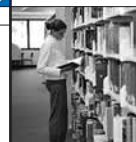
Statut au regard de l'immigration et langue parlée en famille

La culture financière est une composante importante de la réussite de l'intégration des immigrants 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 ténue (en valeur absolue) en culture financière qu'en mathématiques et en compréhension de l'écrit en Australie ; et qu'il est plus ténue en culture financière qu'en mathématiques en Slovaquie.

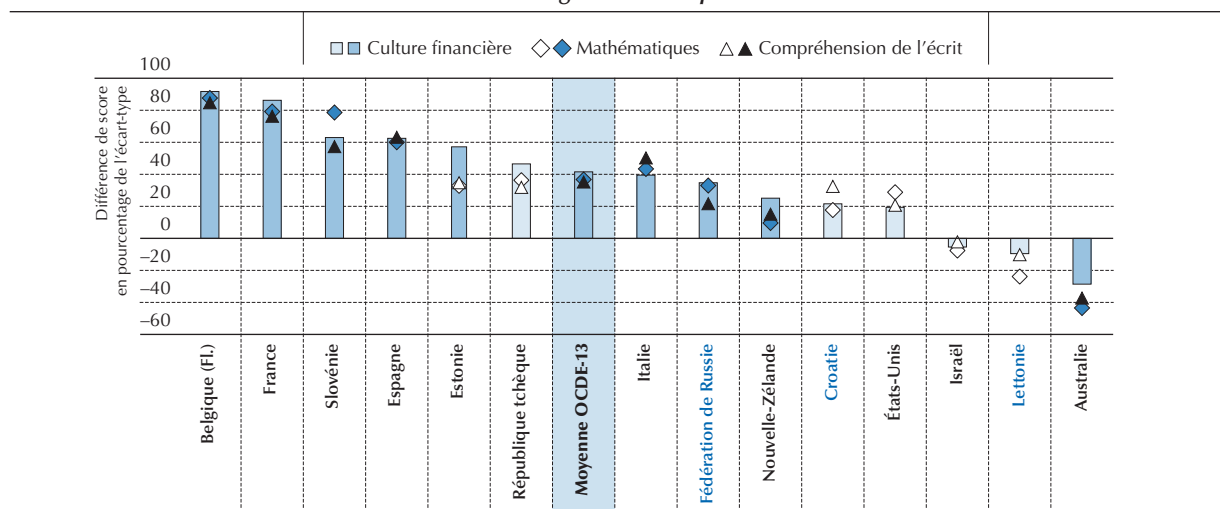
Dans certains pays et économies, un écart de score imputable au fait d'être issu de l'immigration s'observe dans l'ensemble de la répartition selon la performance en culture financière (voir le tableau VI.3.10). En Estonie et en France, les élèves autochtones ont obtenu des scores supérieurs à ceux des 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.

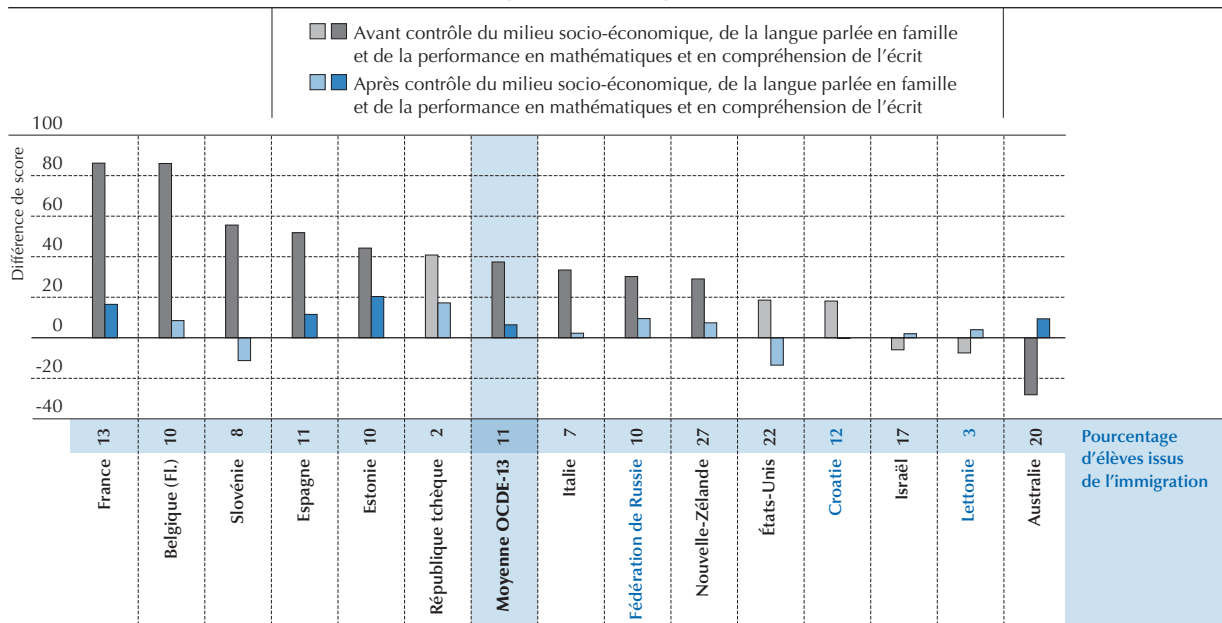
Les élèves qui parlent en famille une autre langue que la langue de l'évaluation risquent de rencontrer plus de difficultés dans leurs interactions avec le paysage financier – par exemple, comprendre des documents financiers tels que des relevés bancaires ou des contrats – que les élèves qui parlent 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.

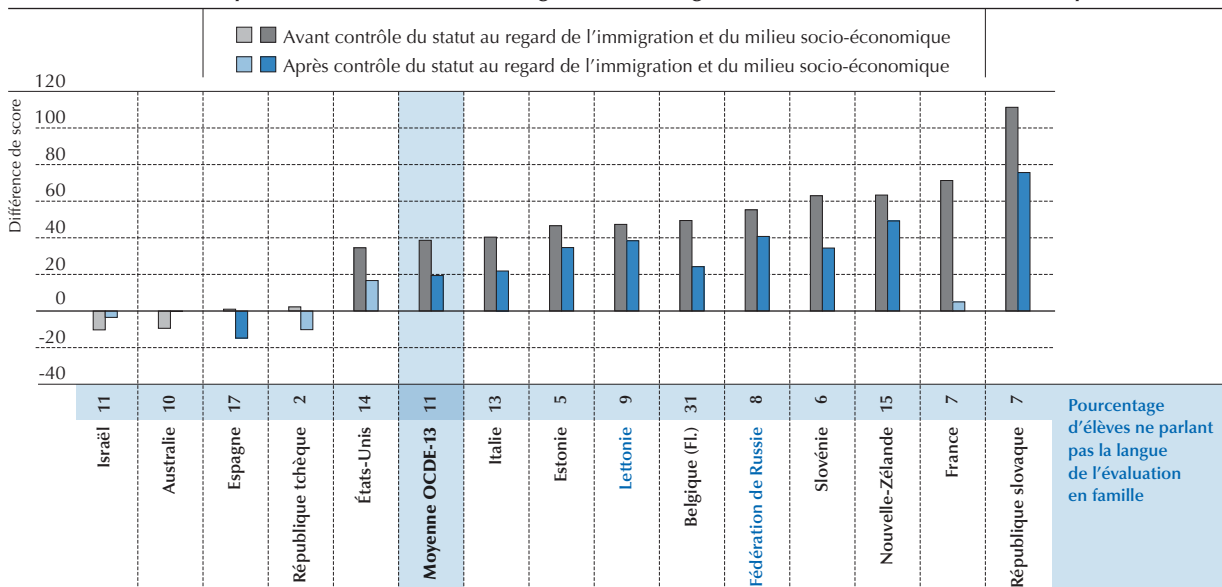
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.10.

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

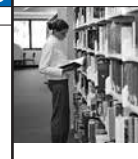


Remarque : les différences de score statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

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>



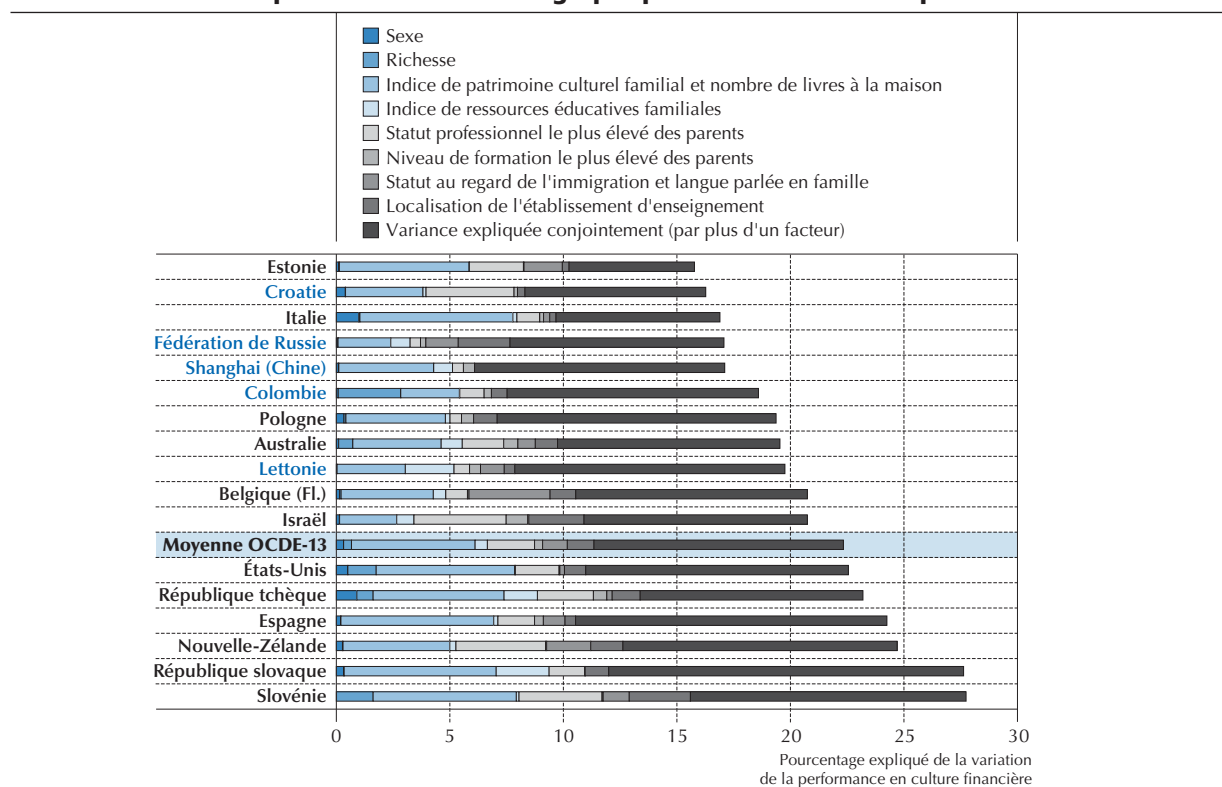
PRINCIPAUX FACTEURS CONTEXTUELS EXPLIQUANT LA VARIATION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES

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.



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.



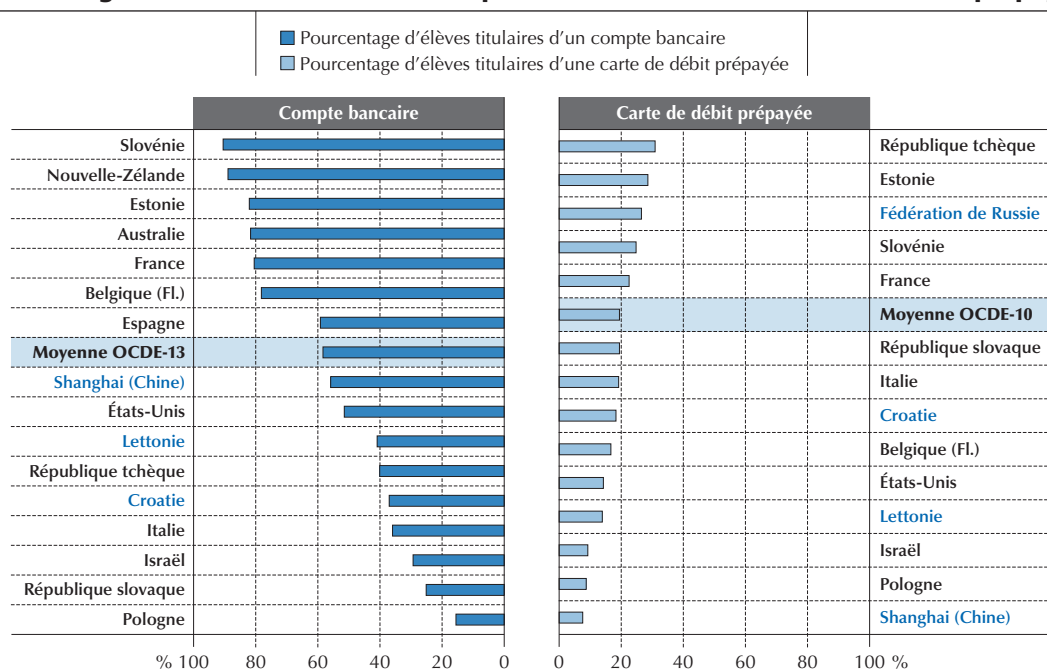
L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES DANS LES DOMAINES EN RAPPORT AVEC L'ARGENT ET LEUR CULTURE FINANCIÈRE

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),

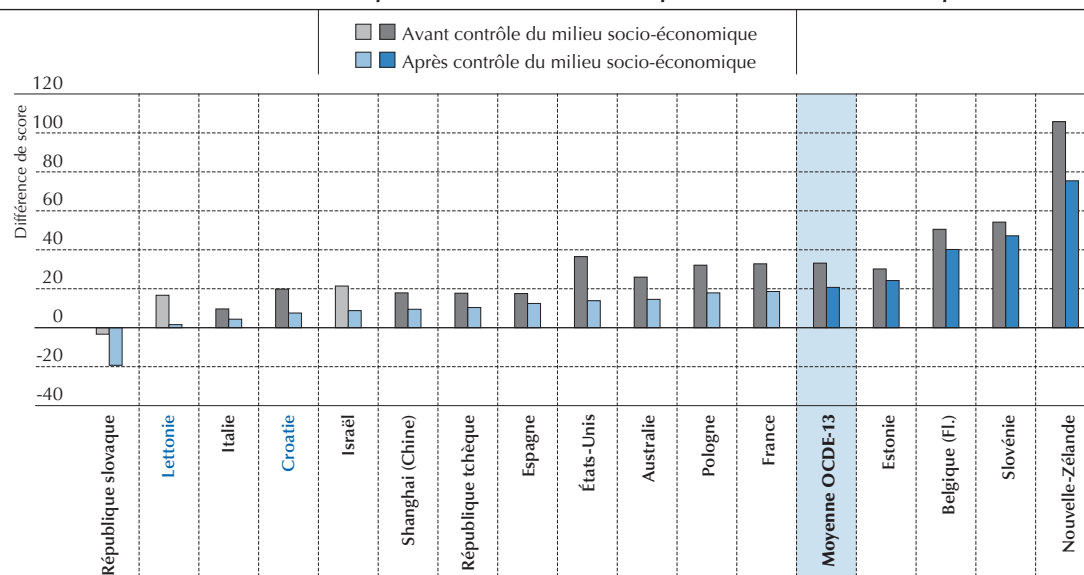
en Communauté flamande de Belgique (40 points) et en Estonie (24 points). L'écart de score en culture financière entre les élèves qui ont un compte bancaire et les élèves issus d'un milieu socio-économique similaire qui n'en ont pas est le plus important en Nouvelle-Zélande et en Slovaquie, deux pays 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.

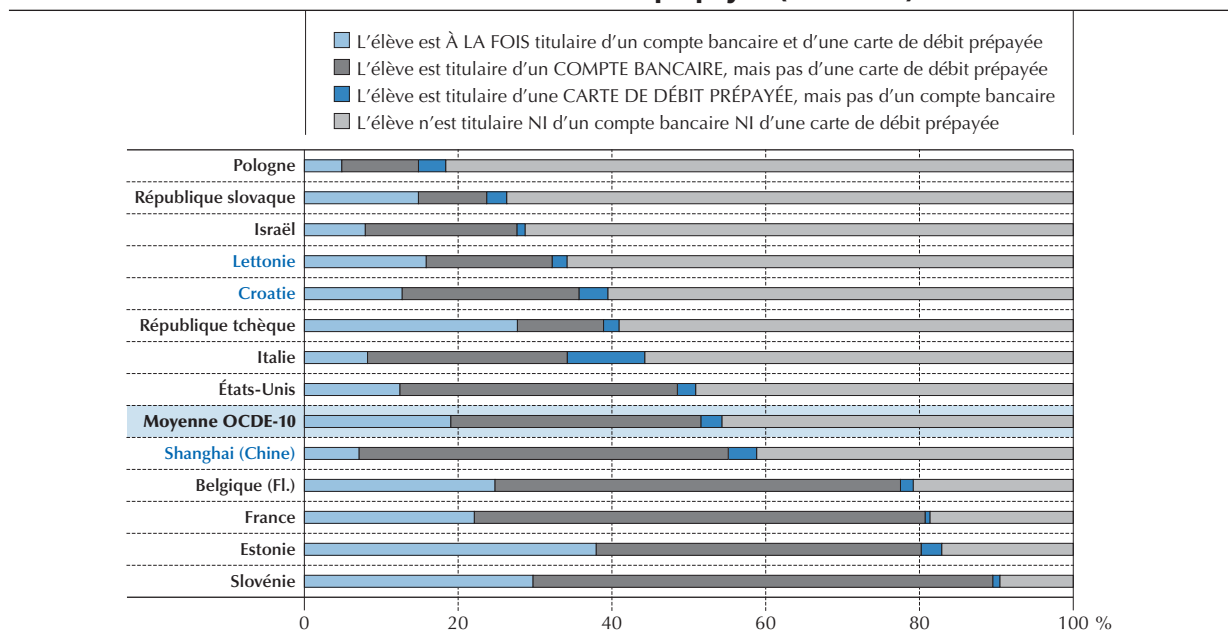


Le fait d'être titulaire d'un compte bancaire est également associé à une meilleure culture financière chez les adultes. Selon l'enquête sur la culture financière menée par l'OCDE/INFE en 2010-11, les adultes titulaires d'un compte bancaire ou d'une carte de débit ont, en moyenne, obtenu des scores plus 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.

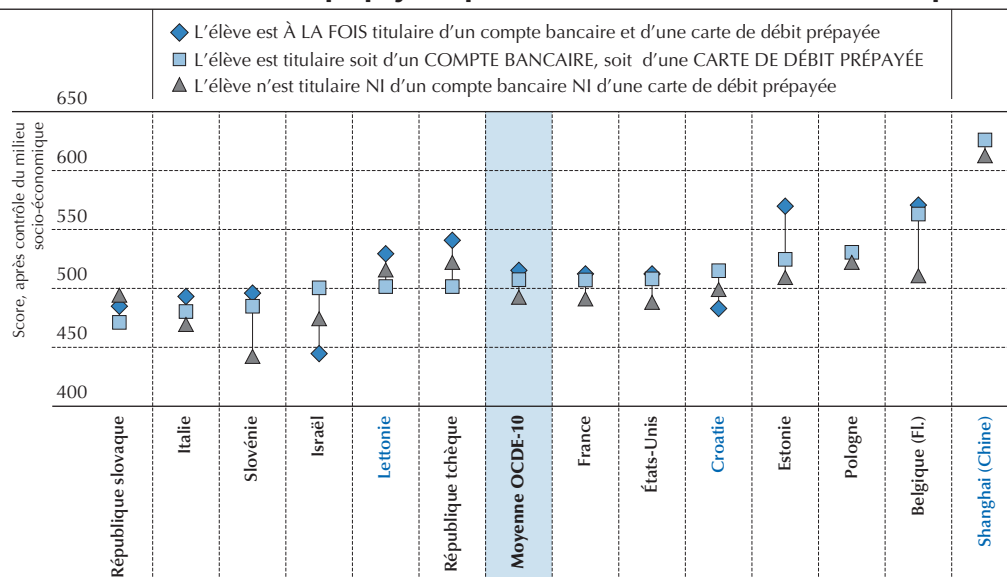
En Communauté flamande de Belgique, aux États-Unis, en Italie et en Slovénie, si la comparaison porte sur des élèves issus d'un milieu socio-économique similaire, les élèves utilisant un des deux produits ont obtenu des scores plus élevés

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>

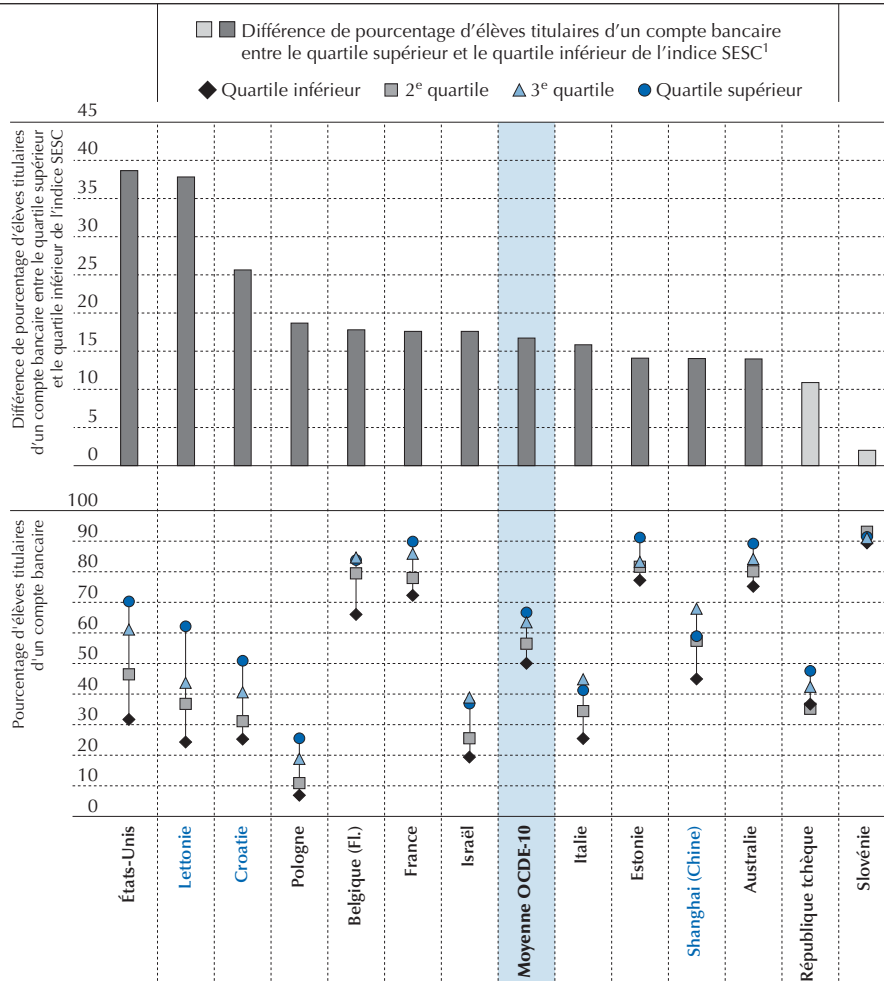
Dans la plupart des pays et économies, on compte autant de garçons que de filles parmi les élèves titulaires d'un compte bancaire (voir le tableau VI.4.4). Il n'y a que quelques exceptions : les garçons sont plus nombreux que les filles à être titulaires d'un compte bancaire en Croatie (14 points de 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.

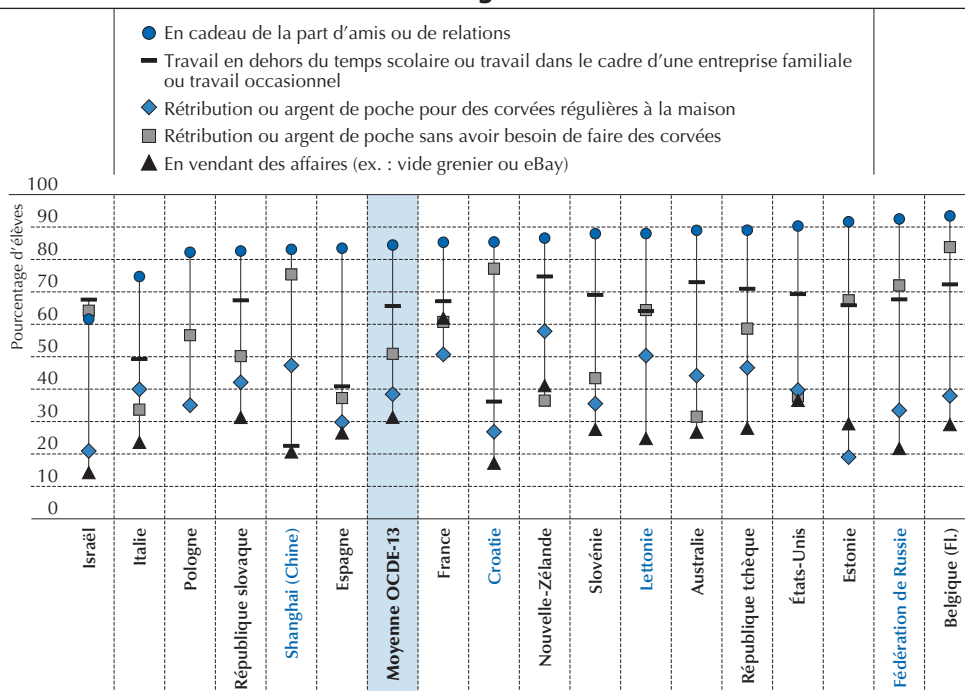
Les sources d'argent des élèves et leur culture financière

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

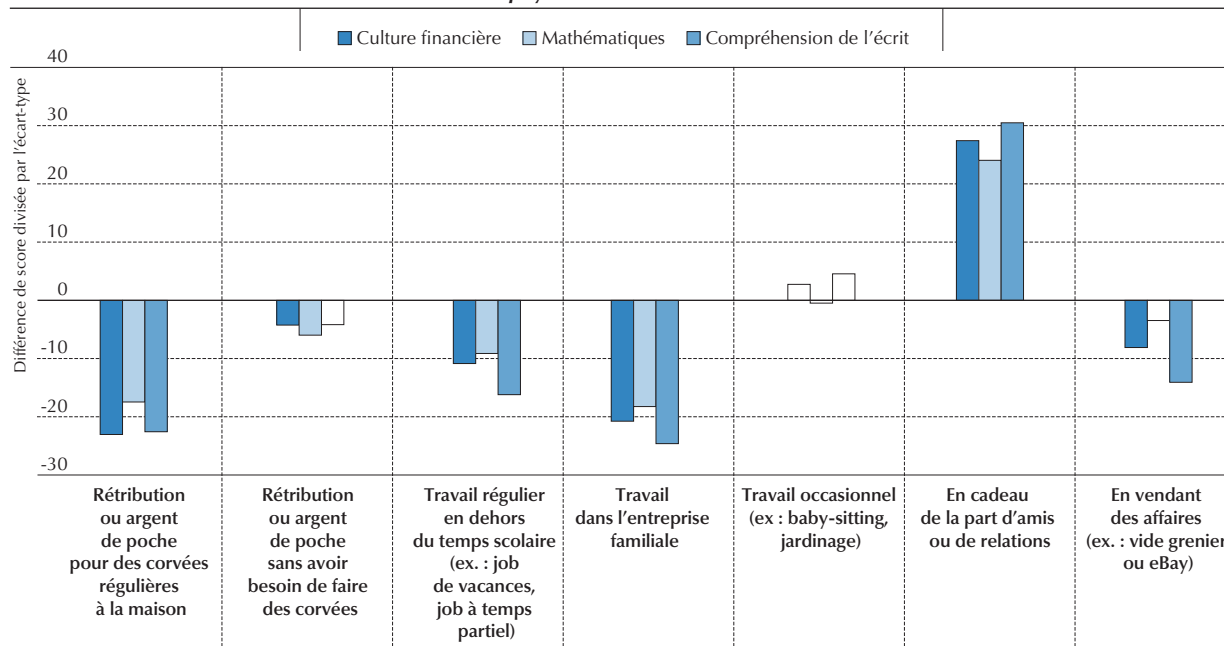
La figure VI.4.7 montre la variation de la culture financière entre les élèves qui reçoivent de l'argent de diverses sources et les élèves qui n'en reçoivent pas de ces sources, après contrôle du milieu socio-économique, selon la moyenne calculée sur la base des pays et économies de l'OCDE participants. 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

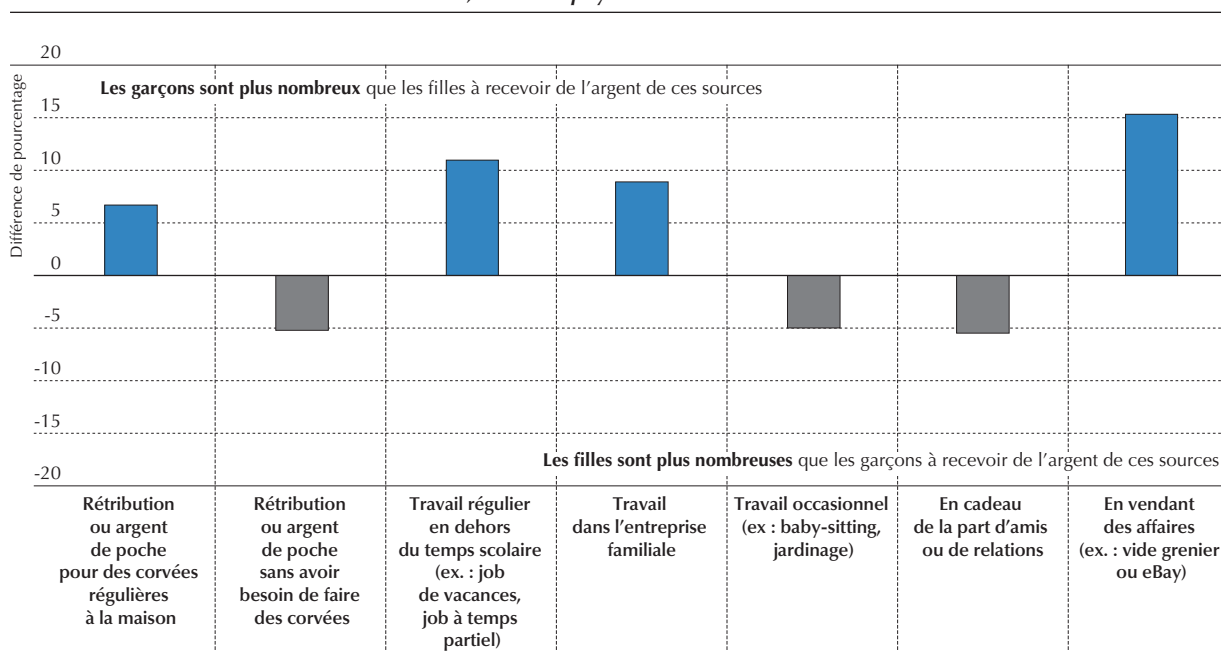
La figure VI.4.8 montre dans quelle mesure les sources d'argent des élèves varient entre les sexes, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants. En Australie, aux États-Unis, en France, en Israël, en Italie, en Lettonie, en Pologne, en République slovaque et à Shanghai (Chine), on compte 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).

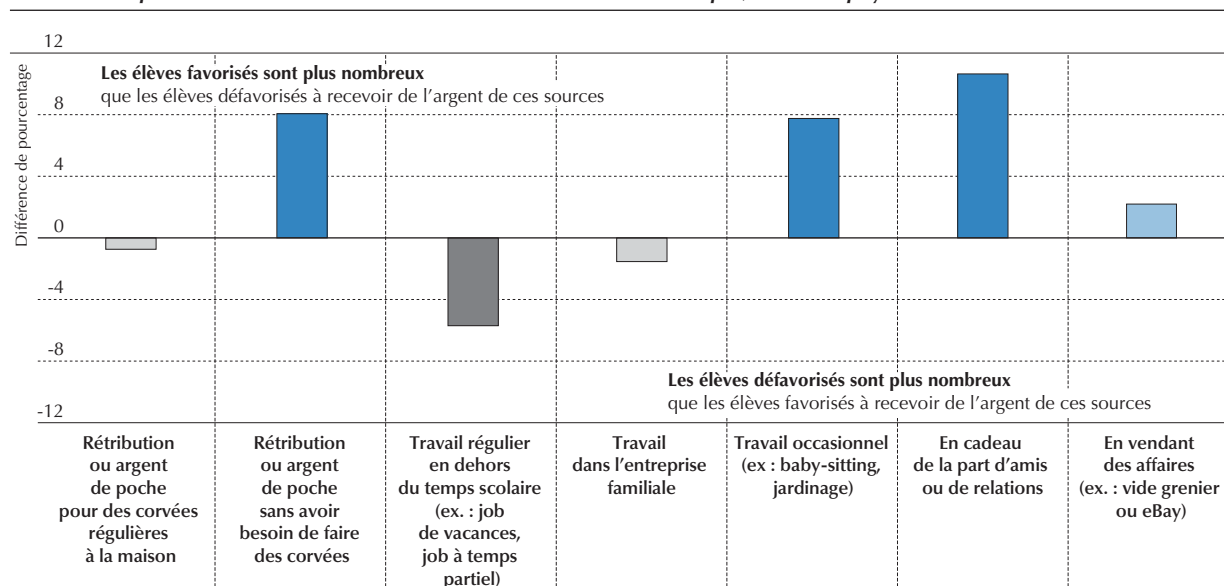
Différences de sources d'argent selon le milieu socio-économique

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.



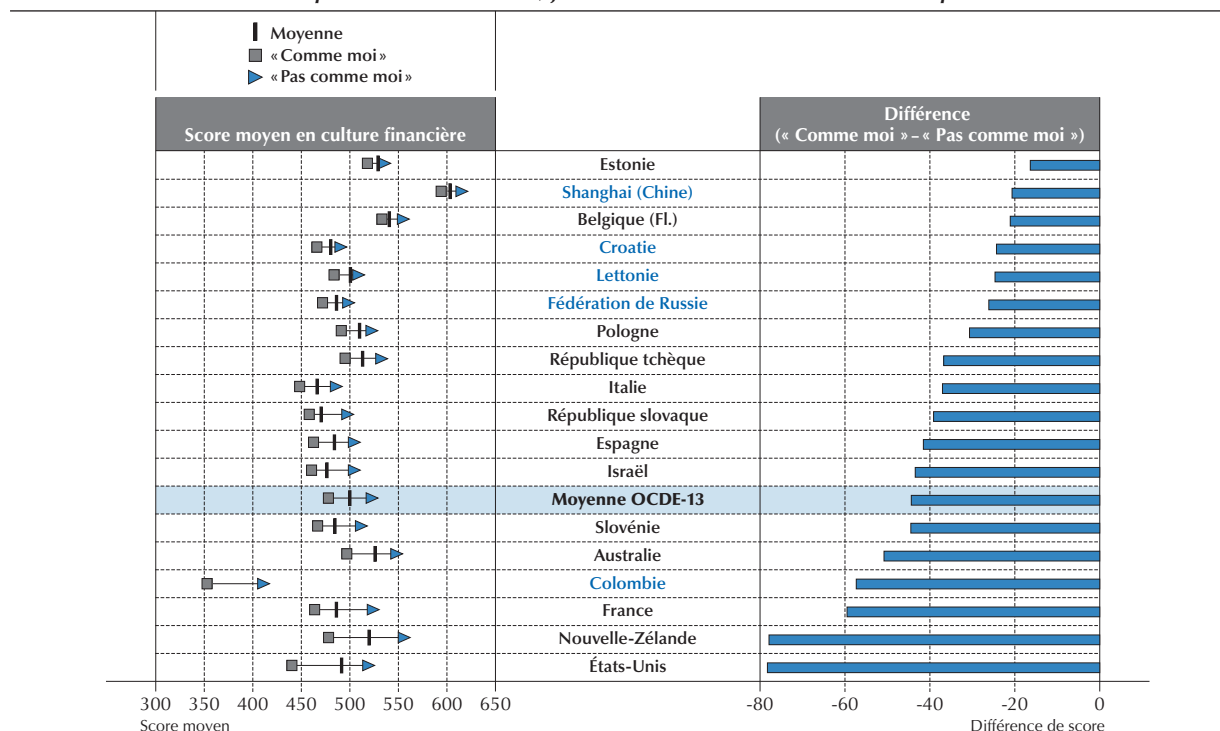
Les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage influent-elles sur leur capacité à appliquer leurs connaissances et compétences dans des situations de la vie réelle ? Cette section montre si les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage sont en corrélation avec leur performance en culture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

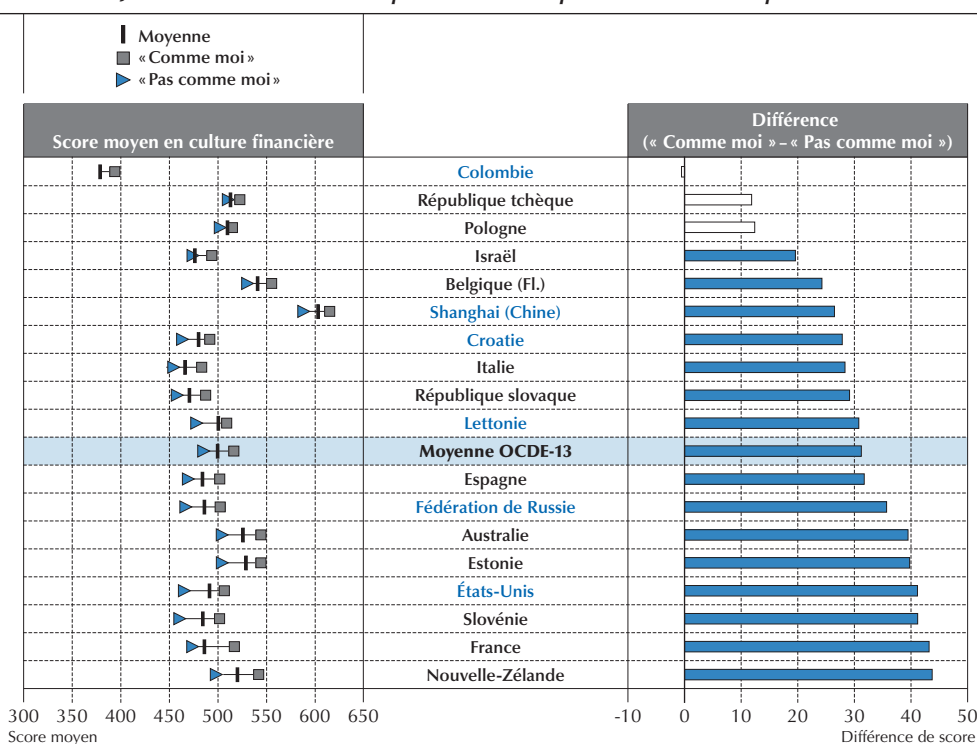
De même, l'ouverture des élèves à la résolution de problèmes complexes peut influencer sur la façon dont ils utilisent leurs connaissances pour prendre des décisions financières l'âge venant, lorsqu'ils sont susceptibles de se trouver face à des problèmes financiers relativement complexes, qui consistent 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 aimeraient 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.

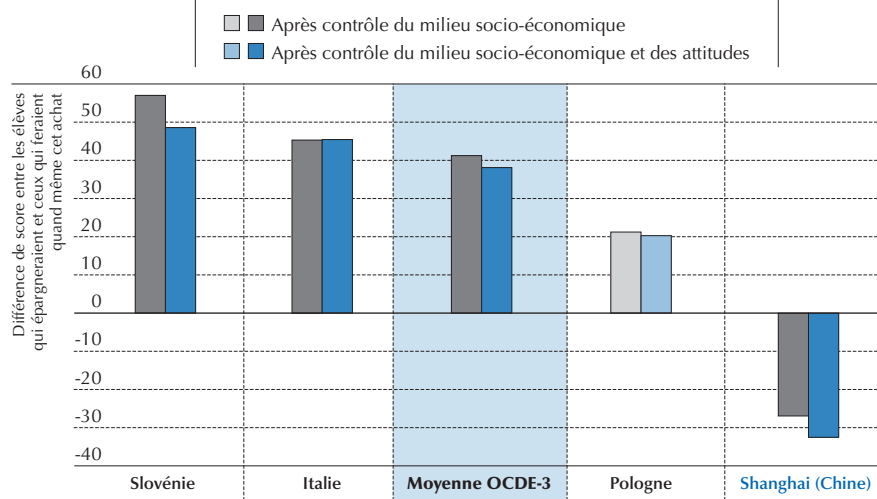
La figure VI.4.11 montre dans quelle mesure la culture financière varie entre les élèves qui indiquent que s'ils n'avaient pas assez d'argent pour s'acheter ce qu'ils veulent, ils épargneraient et ceux qui indiquent qu'ils feraient tout de même cet achat. Épargner de l'argent et s'abstenir d'acheter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

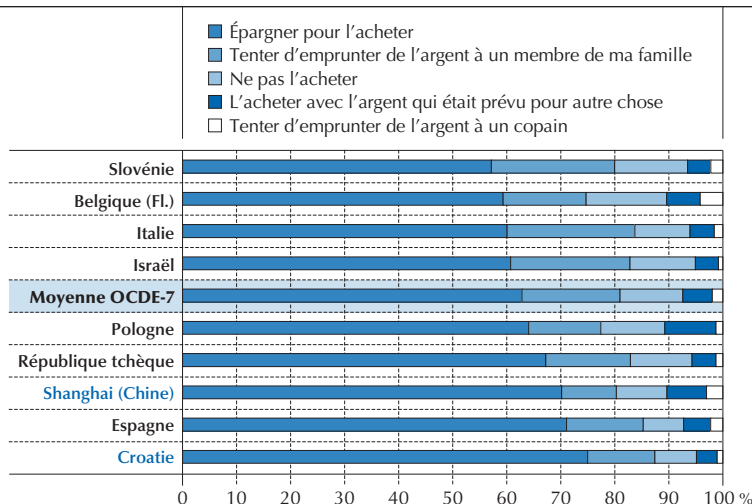
Dans certains des pays et économies dont les données sont disponibles, le comportement des élèves en matière de dépenses varie aussi selon le sexe (voir le tableau VI.4.14). À Shanghai (Chine), on compte plus de filles que de garçons parmi les élèves qui répondent qu'ils épargneraient à la question de 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 ».

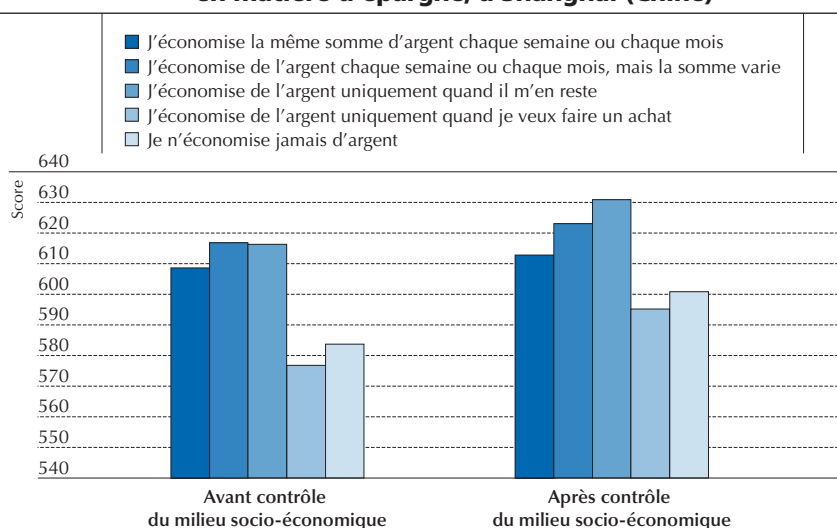
...




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.

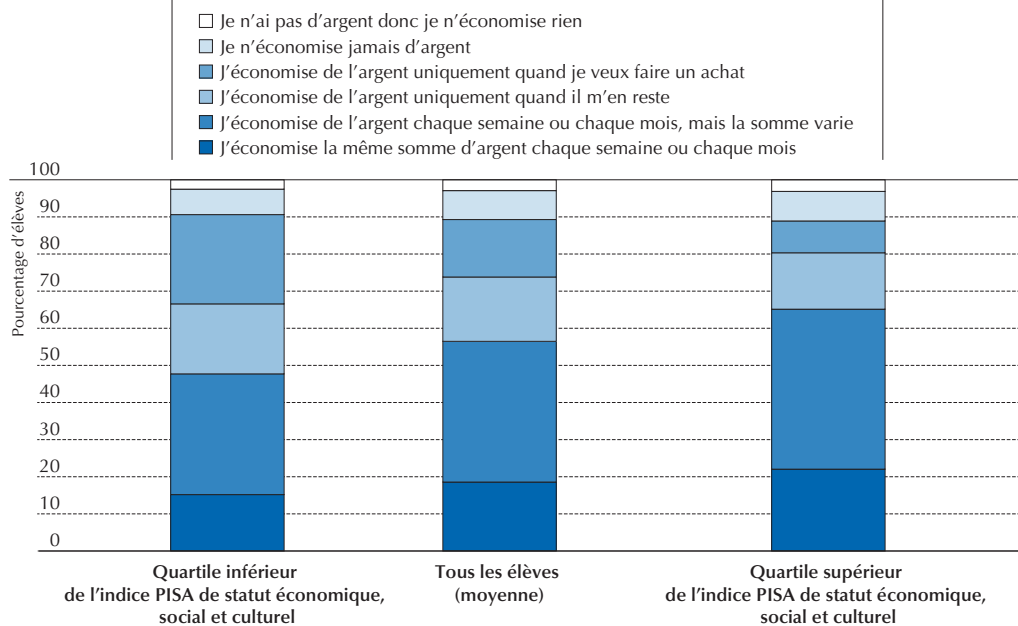
Les élèves favorisés (soit ceux situés dans le quartile supérieur de l'indice *PISA de statut économique, social et culturel*) sont plus susceptibles, à hauteur de 11 points de pourcentage, que les élèves défavorisés (soit ceux situés dans le quartile inférieur de l'indice) de répondre qu'ils économisent 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.



5

Implications de l'évaluation de la culture financière en termes de politiques et pratiques

Les jeunes en passe de devenir adultes vont bientôt prendre des décisions financières complexes qui auront un impact durant toute leur vie. Les résultats des épreuves PISA de culture financière de 2012 montrent que de nombreux élèves, même dans des pays très performants dans les principaux domaines d'évaluation PISA, doivent améliorer leur culture financière. Ce chapitre examine certaines des implications de ces résultats en termes de politiques et de pratiques.



LA CULTURE FINANCIÈRE EST UNE COMPÉTENCE ESSENTIELLE DANS LA VIE POUR LES JEUNES

Avec la mondialisation et l'essor de la technologie numérique, les produits et services financiers sont plus largement accessibles, mais aussi de plus en plus complexes, et parallèlement, les individus assument une part croissante de responsabilité dans de nombreuses décisions financières cruciales, par exemple investir dans la poursuite de leurs études, économiser pour financer les études de leurs enfants ou planifier leur retraite. À l'âge de 15 ans, la plupart des élèves ont déjà une certaine expérience des transactions financières – de l'utilisation de leur compte bancaire à l'achat de crédits d'appel pour leur téléphone portable. Il est donc essentiel de développer les compétences en culture financière chez les jeunes en passe de devenir adultes qui devront bientôt prendre des décisions financières complexes qui auront des effets toute leur vie durant.

Plusieurs gouvernements ont adopté des politiques d'éducation financière qui viennent étoffer les mécanismes de régulation financière, les cadres régissant la protection financière des consommateurs et les stratégies d'inclusion financière en vue de favoriser la stabilité financière, de promouvoir la croissance inclusive et d'améliorer le bien-être financier des individus (OCDE/INFE, 2009). D'autres gouvernements privilégient le renforcement des compétences fondamentales dans le cadre scolaire, notamment en mathématiques, avec l'espoir que si les élèves comprennent mieux les concepts mathématiques, ils seront plus à même de les utiliser dans des contextes financiers. Consciente du rôle important de l'éducation financière et de la nécessité de recueillir, à l'échelle internationale, des données sur l'enseignement des matières financières et la culture financière, ainsi que sur les bonnes pratiques, l'OCDE a créé en 2008 le Réseau international sur l'éducation financière (*International Network on Financial Education*, INFE). En 2014, ce réseau comprenait 240 institutions publiques, de 108 pays, qui s'attachent à échanger des bonnes pratiques, à faire des analyses et à élaborer des instruments politiques d'éducation financière. Des forums mondiaux et régionaux – tels que le G20 et l'Association de coopération économique Asie-Pacifique (APEC) – ont récemment reconnu la pertinence de ces travaux pour le développement économique et financier (G20, 2012 ; G20, 2013 ; OCDE/INFE, 2012).

DE NOMBREUX ÉLÈVES ONT UNIQUEMENT DES COMPÉTENCES ÉLÉMENTAIRES EN MATIÈRES FINANCIÈRES

Les résultats de l'évaluation PISA de la culture financière de 2012, la première du genre, montrent que de nombreux élèves doivent améliorer leur culture financière dans des pays et économies à tous les niveaux de développement économique et financier, même ceux qui sont très performants dans les principaux domaines PISA.

Dans les 13 pays et économies de l'OCDE qui ont participé à cette évaluation, un élève sur dix seulement est très performant en culture financière. Pour mener à bien certaines des tâches les plus difficiles des épreuves PISA de culture financière, les élèves doivent comprendre des concepts financiers clés, par exemple les risques inhérents à certains produits financiers, et connaître dans les grandes lignes leurs droits et responsabilités en tant que consommateurs. Parmi les autres compétences pertinentes en culture financière, citons la capacité de faire des prévisions à court et long termes et de tenir compte des implications que des décisions financières peuvent avoir pour les individus ainsi que pour la société, et la compréhension du paysage financier au sens large, par exemple la fonction de l'impôt sur le revenu ou le fonctionnement des régimes de retraite et d'assurance. Les élèves très performants dans les épreuves PISA de culture financière sont mieux préparés non seulement à prendre les décisions financières qui les attendent à l'avenir, mais aussi à entrer dans la vie active et à participer pleinement à la vie en société en tant que travailleurs, entrepreneurs et citoyens.

Point peut-être plus important encore, les résultats de l'évaluation PISA de la culture financière montrent par ailleurs que plus de 15 % des élèves se situent sous le seuil de compétence dans les pays et économies de l'OCDE participants. Les élèves sous ce seuil sont au mieux capables de mener à bien les tâches financières les plus simples, qui consistent par exemple à faire la distinction entre des besoins et des désirs, et à appréhender la valeur des choses par le biais d'une comparaison de prix unitaires.

Les élèves peu performants doivent améliorer leurs aptitudes pour participer pleinement à la vie économique. Ils doivent acquérir les connaissances et les compétences qui leur permettront de comprendre un éventail de produits et services financiers, par exemple les prêts hypothécaires et les polices d'assurance. Ces élèves effectuent peut-être déjà régulièrement des transactions financières, par exemple faire des paiements en ligne, gérer leur compte bancaire ou choisir entre faire des achats ou économiser de l'argent.



La performance des élèves en culture financière varie sensiblement entre les pays et au sein même de ceux-ci. En moyenne, l'écart de score s'établit à 247 points entre les 10 % d'élèves les plus performants et les 10 % d'élèves les moins performants, et à près de 225 points entre les pays et économies les plus et les moins performants. Dans les pays et économies les plus performants – soit à Shanghai (Chine), en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Australie, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque –, un élève sur trois au moins, voire jusqu'à trois élèves sur quatre, sont systématiquement capables de mener à bien des tâches financières d'une difficulté modérée, par exemple comprendre un bulletin de salaire, qui les concerneront plus tard dans la vie. Ces élèves sont aussi en mesure de comprendre des concepts financiers clés, comme les intérêts combinés, qui sont essentiels pour choisir de manière éclairée des produits de crédit et d'épargne, et pour tenir compte des conséquences à long terme de certaines décisions financières, par exemple les implications liées à l'allongement de la période de remboursement d'un crédit. Par contraste, dans les pays les moins performants, les élèves sont dans l'ensemble uniquement capables de mener à bien des tâches très simples qui les concernent directement, par exemple comprendre l'objet d'une facture. Les fortes disparités qui s'observent dans les niveaux de compétence à l'âge de 15 ans indiquent que les élèves n'ont pas tous la possibilité de développer leur culture financière. Ces disparités sont susceptibles de se creuser encore plus l'âge venant, ces jeunes devenus adultes qui sont moins performants en culture financière risquant d'avoir moins de possibilités d'améliorer leurs compétences.

S'APPUYER SUR LES CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DE BASE

La performance en culture financière est en forte corrélation avec la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Il est indispensable de posséder des compétences de base en mathématiques et en compréhension de l'écrit pour comprendre les concepts, services et produits financiers. L'intensité de la relation entre la culture financière, les mathématiques et la compréhension de l'écrit varie cependant entre les pays.

Dans certains pays et économies performants en culture financière, à savoir en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque, les élèves ont en moyenne obtenu des scores plus élevés en culture financière que ne le laissait présager leur score en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Par contraste, en France, en Italie et en Slovaquie, les scores des élèves en culture financière sont moins élevés que ceux des élèves d'autres pays dont le score est similaire en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Ce constat laisse penser que dans ces pays, les compétences de base que les élèves acquièrent en milieu scolaire ne les aident pas à mener à bien certaines des tâches des épreuves de culture financière.

Les pays cherchent à améliorer les compétences des élèves en culture financière par diverses approches. Certains pays intègrent des cours spécifiques de culture financière dans le programme, soit en identifiant dans quelle matière déjà enseignée ils peuvent s'inscrire, soit – moins souvent – en créant des cours de culture financière à part entière ; d'autres pays préfèrent aider les élèves à mieux comprendre les concepts mathématiques. Comme les approches à l'égard de la culture financière sont relativement récentes (lorsqu'elles existent), les épreuves PISA de culture financière administrées en 2012 ne permettent pas de réunir des éléments probants sur les stratégies qui génèrent de meilleurs résultats en culture financière parmi celles appliquées. La prochaine évaluation de la culture financière, programmée en 2015, devrait fournir davantage d'éléments utiles à cet égard.

PROMOUVOIR DES ATTITUDES POSITIVES À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE

Dans l'enquête PISA, la culture financière se définit non seulement en fonction de connaissances et de compétences, mais également en fonction d'attributs non cognitifs, par exemple la capacité de gérer des facteurs émotionnels et psychologiques qui ont un impact sur les décisions financières. Des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage, dont la persévérance et l'ouverture à la résolution de problèmes, sont associées à une meilleure performance en mathématiques ; une relation similaire s'observe avec la culture financière. Le renforcement de ces attitudes dans le cadre scolaire pourrait donc avoir un impact positif sur l'acquisition non seulement des compétences fondamentales, mais également des compétences en matière de prise de décisions financières.

De nombreuses décisions financières requièrent de la patience ou des efforts soutenus dans le temps. La persévérance est donc importante dans de nombreux choix financiers, par exemple économiser pour financer des achats ou rembourser des emprunts. L'ouverture à la résolution de problèmes, qui renvoie notamment au fait d'être disposé à traiter de nombreuses informations et à résoudre des problèmes complexes, est une qualité utile lorsque de jeunes adultes doivent choisir entre des conditions de prêt ou d'assurance, par exemple lors de l'achat de leur première voiture.



L'ouverture à la résolution de problèmes est également en corrélation positive avec le niveau de culture financière dans l'ensemble des pays et économies participants ; et en Colombie, en Fédération de Russie, en France, en Italie, en République slovaque et à Shanghai (Chine), cette corrélation persiste même après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Les éléments étayant l'existence d'une relation positive entre la culture financière et le fait d'avoir un compte bancaire suggèrent qu'une certaine expérience des produits financiers améliore la culture financière des élèves ou que les élèves qui ont une meilleure culture financière sont plus motivés – et peut-être plus confiants – à l'idée d'utiliser des produits financiers. C'est peut-être aussi le signe que les parents s'investissent dans l'éducation de leur enfant, s'ils lui ont ouvert un compte bancaire et lui en ont expliqué le fonctionnement. Des recherches plus approfondies s'imposent, tant à l'échelle nationale qu'internationale, pour déterminer l'importance des différentes expériences dans ce domaine et évaluer leurs effets.

AIDER LES GARÇONS PEU PERFORMANTS ET LES FILLES

En culture financière, les écarts entre les sexes sont dans l'ensemble relativement ténus à l'âge de 15 ans, même lorsque l'on compare des élèves dont le score est similaire en mathématiques et en compréhension de l'écrit ; les écarts entre les sexes sont toutefois plus importants chez les élèves très performants et peu performants.

Ce constat contraste avec les écarts significatifs de culture financière qui s'observent entre les sexes à l'âge adulte dans un certain nombre de pays, notamment en Australie, en Colombie, aux États-Unis, en France, en Italie et en Nouvelle-Zélande (voir le chapitre 3). Comme les femmes ont une espérance de vie plus longue que les hommes et tendent à gagner moins qu'eux durant leur carrière, elles doivent être particulièrement bien préparées à prendre des décisions financières pour s'assurer un bien-être financier à long terme (OCDE, 2013).

Les différents constats doivent être interprétés avec prudence sachant que les éléments dont ils sont tirés ont été recueillis avec divers instruments, mais ils peuvent indiquer que les femmes ont moins de possibilités que les hommes (dans leur vie professionnelle ou familiale, ou par rapport aux produits financiers auxquels elles ont accès), ou peut-être moins de motivation, pour continuer à apprendre et à développer leurs compétences financières à l'âge adulte. Les politiques doivent donc viser à améliorer les compétences des filles en culture financière. Parallèlement, les garçons peu performants ont aussi besoin de possibilités sur mesure qui leur permettent d'acquérir des compétences de base en culture financière pour prendre les premières grandes décisions financières de leur vie, au moment où ils terminent leur scolarité obligatoire et où ils arrivent à l'âge adulte.

RÉDUIRE LES INÉGALITÉS DE CULTURE FINANCIÈRE DUES AU MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE

Les résultats aux épreuves PISA de culture financière administrées en 2012 révèlent des écarts significatifs entre élèves, imputables à leur milieu socio-économique (en particulier la richesse et le fait que les parents travaillent dans la finance, dans certains pays), à leur statut au regard de l'immigration et à la localisation de leur établissement. Ces constats montrent à quel point il est important d'offrir à tous les élèves les mêmes possibilités de développer leurs compétences en culture financière. À défaut d'interventions politiques ciblant spécifiquement les élèves défavorisés, les disparités en termes de culture financière à mettre en lien avec le milieu socio-économique et leurs implications pour l'inclusion sociale et économique se perpétueront, voire s'accroîtront, de génération en génération.

Dans certains pays, de nombreux élèves issus de l'immigration (qu'eux-mêmes ou leurs parents soient nés à l'étranger) n'ont pas les compétences financières dont ils ont besoin pour participer pleinement à la vie en société dans le pays où ils vivent. En moyenne, les élèves autochtones ont obtenu en culture financière des résultats légèrement supérieurs à ceux des élèves issus de l'immigration, même après contrôle du milieu socio-économique, de la langue parlée en famille et de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que les élèves issus de l'immigration manquent de vocabulaire financier ou que leurs parents ne sont pas capables de les conseiller en la matière par manque d'expérience du système financier de leur pays d'accueil. Il peut aussi être le signe que les parents ou les établissements d'enseignement ont accordé la priorité à l'acquisition des compétences fondamentales au détriment d'un éventail plus large de compétences utiles dans la vie.

Dans la plupart des pays, les élèves scolarisés dans des collectivités plus petites ou en milieu rural accusent des scores moins élevés en culture financière – ainsi qu'en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences – que les élèves scolarisés dans des grandes villes. Les grandes agglomérations peuvent offrir un éventail plus large et plus diversifié de possibilités d'utiliser des services financiers dans des contextes de la vie réelle, par exemple comparer



différentes offres afin de choisir la plus avantageuse. Les politiques et bonnes pratiques pourraient être utiles pour combler ce fossé en offrant à tous les élèves les mêmes possibilités d'apprendre et de développer leurs compétences en culture financière au travers d'exercices réels ou proches de la réalité.

AMÉLIORER LES OPPORTUNITÉS DE RECHERCHE ET D'ÉVALUATION

Comme l'évaluation PISA de la culture financière de 2012 est la première du genre, ses résultats peuvent être considérés comme des indicateurs de référence dans la plupart des pays et économies participants. Des recherches plus approfondies et d'autres évaluations PISA de la culture financière s'imposent pour découvrir des moyens structurés plus appropriés pour aider les jeunes à améliorer leur culture financière. Il pourrait être utile de mener d'autres recherches et de recueillir d'autres éléments, en étudiant la mise en œuvre et les effets de programmes menés dans le cadre scolaire et en dehors, pour déterminer en quoi ces programmes influent sur les savoirs et les comportements des élèves. Des recherches menées au Brésil ont, par exemple, permis de réunir des éléments intéressants sur l'impact potentiel de l'éducation financière (voir l'encadré VI.5).

Encadré VI.5.1. L'enseignement des matières financières en milieu scolaire au Brésil

Des études de plus en plus nombreuses évaluent l'impact de programmes en faveur de l'enseignement des matières financières en milieu scolaire. Ces évaluations permettent d'identifier des stratégies susceptibles d'être efficaces pour enseigner les matières financières.

C'est au Brésil que vient d'être menée l'évaluation la plus étendue et la plus rigoureuse qui ait été faite à ce jour. La technique des essais aléatoires contrôlés a été utilisée pour évaluer l'impact d'un projet pilote d'éducation financière dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette étude a porté sur 891 établissements et 26 000 élèves, dans 6 États.

Le programme de matières financières a été élaboré par une équipe de pédagogues, de psychologues et de sociologues. Il se distingue par des contenus novateurs qui sont pertinents par rapport à ce que vivent les jeunes adultes et conçus pour éveiller leur intérêt. Ce programme est constitué de 72 études de cas qui peuvent s'intégrer dans les matières scolaires classiques, à savoir les mathématiques, le portugais, les sciences, la géographie et l'histoire. Le manuel de matières financières aborde les thématiques dans divers contextes, dont la vie familiale, la vie sociale, la propriété individuelle, la vie professionnelle, l'entrepreneuriat, les grosses dépenses, les biens publics, l'économie nationale et l'économie mondiale. Les directives pédagogiques expliquent aux enseignants comment intégrer ces études de cas dans leur programme, et les enseignants sont libres de choisir l'ordre dans lequel ils voient ces études de cas en cours.

Les résultats de l'évaluation sont positifs (Bruhn et al., 2013a). Le niveau moyen de culture financière est plus élevé, dans une mesure statistiquement significative, chez les élèves qui ont suivi ces cours que chez ceux qui ne les ont pas suivis. Ce projet pilote entraîne une augmentation de 1.4 point de pourcentage du nombre d'élèves qui disent épargner pour financer des achats ; il accroît également la propension des élèves à faire de la planification financière et à participer aux décisions financières de leur famille. Les élèves se distinguent aussi par une plus grande autonomie financière (dérivée de la mesure dans laquelle ils estiment pouvoir prendre des décisions financières en toute indépendance et influencer sur les décisions financières de leur famille, de la mesure dans laquelle ils s'en sentent capables et de la mesure dans laquelle ils sont sûrs d'y parvenir) et par des attitudes plus positives à l'égard de l'épargne. L'étude fait également état d'effets positifs sur les parents, qui possèdent de meilleures connaissances financières, parlent davantage de questions d'argent dans le cadre familial et sont plus nombreux à établir le budget du ménage.

Le projet pilote doit sa réussite à plusieurs facteurs, dont : la grande qualité des pratiques pédagogiques (les enseignants ont été formés lors d'ateliers et ont reçu des DVD et un manuel) et du matériel pédagogique (qui a été rigoureusement testé) ; la nature des contenus, conçus pour éveiller l'intérêt des élèves et les concerner directement (les contenus, interactifs, sont axés sur des thématiques en rapport avec la vie des jeunes et sont accompagnés d'exercices pratiques dans le but d'encourager les élèves à découvrir de nouveaux comportements et à essayer de les adopter) ; la priorité accordée à l'acquisition de connaissances, d'une part, et à l'adoption d'attitudes favorables, d'autre part ; et l'implication de la famille des élèves (Bruhn et al., 2013b).



Références

Bruhn, M., L. de Souza Leão, A. Legovini, R. Marchetti et B. Zia (2013a), « The Impact of High School Financial Education Experimental Evidence from Brazil », *Policy Research Working Paper*, n° 6723, Banque mondiale, Washington DC.

Bruhn, M., L. de Souza Leão, A. Legovini, R. Marchetti et B. Zia (2013b), « Financial Education and Behavior Formation: Large Scale Experimental Evidence from Brazil », dossier présenté à la conférence du G20, de la Banque mondiale et de l'OCDE « Empowering Consumers of Financial Products and Services through Improved Financial Literacy/Capability and Effective Consumer Protection Systems », 13 et 14 juin 2013, Moscou.

G20 (2013), Déclaration des chefs d'État et de gouvernement du G20, 6 septembre 2013, Saint-Pétersbourg, www.g20.utoronto.ca/summits/2013stpetersburg.html (en anglais).

G20 (2012), Déclaration des chefs d'État et de gouvernement, Los Cabos, Mexique, 19 juin 2012, www.g20.utoronto.ca/2012/2012-0619-loscabos.pdf (en anglais).

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

OCDE/INFE (2012), *High-Level Principles on National Strategies for Financial Education*, www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_INFE_High_Level_Principles_National_Strategies_Financial_Education_APEC.pdf.

OCDE/INFE (2009), *Financial Education and the Crisis*, www.oecd.org/finance/financial-education/50264221.pdf.



Annexe A

CADRE TECHNIQUE DE L'ENQUÊTE PISA 2012

L'ensemble des tableaux et figures de l'annexe A sont disponibles en ligne (en anglais uniquement)

Annexe A1 : Indices dérivés du questionnaire Élève

Annexe A2 : Population cible, échantillons et définition des établissements dans l'enquête PISA

<http://dx.doi.org/10.1787/888933095039>

Annexe A3 : Note technique sur les analyses du présent volume

<http://dx.doi.org/10.1787/888933095058>

Annexe A4 : Assurance qualité

Annexe A5 : Conception de l'évaluation de la culture financière

Note concernant Israël

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



ANNEXE A1

INDICES DÉRIVÉS DU QUESTIONNAIRE ÉLÈVE

Explication des indices

Cette section décrit les indices dérivés du questionnaire Élève administré lors de l'enquête PISA 2012.

Plusieurs indicateurs PISA sont basés sur des indices qui résument les réponses des élèves, de leurs parents et de représentants de leur établissement (le chef d'établissement, le plus souvent) à une série de questions. Ces questions ont été sélectionnées dans des constructs plus importants sur la base de considérations théoriques et de recherches antérieures. Le *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012* (OCDE, 2013a) fournit une description approfondie de ce cadre conceptuel. Des équations structurelles ont été modélisées pour confirmer les dimensions théoriques prévues et valider leur comparabilité entre les pays. À cet effet, un modèle individuel a été préparé pour chaque pays et un modèle collectif a été réalisé à l'échelle de l'OCDE. Pour une description détaillée d'autres indices PISA et des méthodes utilisées, voir le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Il existe deux types d'indices : les indices simples et les indices mis à l'échelle.

Les indices simples sont les variables calculées après traitement arithmétique ou recodage d'un ou de plusieurs items. Les réponses aux items sont utilisées pour calculer des variables porteuses de sens, par exemple la transposition des codes à quatre chiffres de la CIP-08 en « indice socio-économique le plus élevé des deux parents (HISEI) » ou le calcul du taux d'encadrement sur la base des informations recueillies dans le questionnaire Établissement.

Les indices mis à l'échelle sont les variables calculées après mise à l'échelle de plusieurs items. Sauf mention contraire, lorsqu'un indice se fonde sur les réponses à plusieurs items, il est mis à l'échelle sur la base d'une estimation pondérée des réponses les plus vraisemblables (*weighted likelihood estimate*, WLE) (Warm, 1989) selon un modèle de réponse à l'item à un seul paramètre (un modèle de crédit partiel est utilisé si les items sont assortis de plus de deux catégories de réponse). Pour des informations plus détaillées sur la construction de chaque indice mis à l'échelle, consulter le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]). Ce processus se déroule généralement en trois étapes :

- Les paramètres d'item sont estimés à partir de sous-échantillons d'élèves de taille constante dans chaque pays de l'OCDE.
- Les estimations sont calculées compte tenu de tous les élèves et de tous les établissements sur la base de l'ancrage des paramètres d'item obtenus lors de l'étape précédente.
- Enfin, les indices sont normalisés de sorte que la valeur moyenne pour l'effectif d'élèves de l'OCDE est égale à 0 et l'écart-type, à 1 (pondération équivalente des pays lors du processus de normalisation).

Des codes séquentiels sont attribués à chaque catégorie de réponse, dans l'ordre où ces catégories figurent dans les questionnaires Élève, Établissement ou Parents. Dans certains indices ou échelles, les codes ont été inversés, ainsi que le précise la présente section. Les valeurs négatives d'un indice n'impliquent pas forcément que les élèves ont répondu par la négative aux questions qui y sont associées. Ces valeurs signifient uniquement qu'ils ont répondu moins positivement que ne l'ont fait, en moyenne, les élèves de l'OCDE. De même, les valeurs positives d'un indice indiquent qu'ils ont répondu plus favorablement, ou plus positivement, que ne l'ont fait en moyenne tous les élèves des pays de l'OCDE. Dans les descriptions suivantes, les termes figurant entre les symboles < > ont été remplacés par un équivalent approprié dans les versions nationales des questionnaires Élève, Parents et Établissement. Ainsi, l'expression « diplôme <de niveau CITE 5A> » a été traduite aux États-Unis par « Bachelor's degree, post-graduate certificate program, Master's degree program or first professional degree program ». De même, au Luxembourg, l'expression « cours en <langue de l'évaluation> » a été remplacée par « cours d'allemand » et « cours de français », respectivement, dans les versions allemande et française des instruments d'évaluation.

Outre les indices simples et les indices mis à l'échelle décrits ici, un certain nombre de variables dérivées des questionnaires correspondent à des items uniques qui n'ont pas été utilisés dans la construction des indices. Ces variables qui n'ont pas été recodées sont précédées du préfixe « ST » si elles sont dérivées du questionnaire Élève, « SC », du questionnaire Établissement, et « PA », du questionnaire Parents. Les questionnaires contextuels et la base de données internationale de l'enquête PISA, où sont enregistrées toutes les variables, peuvent être consultés sur le site de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

Indices simples de niveau Élève

Programme de cours

Lors de l'enquête PISA 2012, des données ont été recueillies sur les programmes de cours proposés aux élèves de 15 ans de chaque pays grâce aux formulaires de suivi des élèves et au questionnaire Élève (ST02). Tous les programmes de cours ont été classés selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE) (OCDE, 1999). Dans la base de données internationale de l'enquête PISA, tous les programmes nationaux sont indiqués par une variable (PROGN) dont les six premiers chiffres se rapportent au code du centre national et les deux derniers chiffres, au code national du programme de cours.



Les indices suivants, comparables à l'échelle internationale, sont dérivés des données sur les programmes de cours :

- Le niveau du programme (ISCEDL) indique si les élèves fréquentent : (1) un établissement d'enseignement primaire ; (2) un établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire ; ou (3) un établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- La variable ISCEDD désigne la typologie du programme de cours : (1) « A » (programmes à vocation générale qui permettent d'accéder au niveau d'enseignement suivant) ; (2) « B » (programmes qui permettent d'accéder à des études à vocation professionnelle au niveau d'enseignement suivant) ; (3) « C » (programmes qui permettent d'accéder directement au marché du travail) ; et (4) « M » (programmes mixtes qui combinent tout ou partie de ces caractéristiques).
- L'orientation du programme (ISCEDO) indique si le contenu pédagogique du programme est : (1) général ; (2) préprofessionnel ; (3) professionnel ; ou (4) mixte, programmes qui combinent tout ou partie de ces caractéristiques.

Statut professionnel des parents

Les données sur le statut professionnel du père et de la mère des élèves proviennent des réponses aux questions ouvertes du questionnaire Élève (ST12, ST16). Les réponses ont été codées à l'aide des codes à quatre chiffres de la CIP (OIT, 1990), puis cartographiées selon l'indice SEI de Ganzeboom et al. (1992). Une valeur plus élevée de l'indice SEI dénote un statut professionnel plus élevé. On obtient les trois indices suivants :

- Le statut professionnel de la mère (OCOD1).
- Le statut professionnel du père (OCOD2).
- Le statut professionnel le plus élevé des parents (HISEI), qui correspond à l'indice SEI le plus élevé des deux parents ou à l'indice SEI du seul parent en cas de famille monoparentale.

Certaines analyses opèrent une distinction entre quatre catégories différentes de professions selon les groupes principaux identifiés par la classification CIP : professions élémentaires (CIP 9) ; manuelles semi-qualifiées (CIP 6, 7 et 8) ; intellectuelles semi-qualifiées (CIP 4 et 5) ; et qualifiées (CIP 1, 2 et 3). Cette classification suit la méthodologie utilisée dans d'autres publications de l'OCDE comme *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2013b) et *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013* (OCDE, 2013c)¹.

Niveau de formation des parents

Le niveau de formation des parents est codifié conformément à la CITE (OCDE, 1999) d'après les réponses au questionnaire Élève (ST13, ST14, ST17 et ST18).

Les indices ont été élaborés selon le niveau de formation le plus élevé de chaque parent, classé dans l'une des catégories suivantes : (0) pas de formation ; (1) CITE 1 (enseignement primaire) ; (2) CITE 2 (premier cycle de l'enseignement secondaire) ; (3) CITE 3B ou 3C (filière préprofessionnelle ou professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire) ; (4) CITE 3A (deuxième cycle de l'enseignement secondaire) ou CITE 4 (enseignement post-secondaire non tertiaire) ; (5) CITE 5B (enseignement tertiaire à vocation professionnelle) ; et (6) CITE 5A ou 6 (enseignement tertiaire théorique et troisième cycle). Les trois indices suivants ont été élaborés sur la base de ces catégories :

- Le niveau de formation de la mère (MISCED).
- Le niveau de formation du père (FISCED).
- Le niveau de formation le plus élevé des parents (HISCED), qui correspond au niveau le plus élevé de la CITE atteint par l'un ou l'autre parent.

Le niveau de formation le plus élevé des parents est également converti en nombre d'années d'études (PARED). Voir la conversion du niveau de formation en années d'études dans le tableau A1.1 du volume I (*Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir faire des élèves*, OCDE, 2014).

Statut au regard de l'immigration

Les informations sur le pays natal des élèves et de leurs parents ont été collectées par le biais de variables nationales avec codes ISO. Le code ISO du pays natal des élèves et de leurs parents est disponible dans la base de données internationale de l'enquête PISA (COBN_S, COBN_M et COBN_F).

L'indice du statut au regard de l'immigration (IMMIG) comporte les catégories suivantes : (1) les élèves autochtones (élèves nés dans le pays de l'évaluation ou dont au moins un parent est né dans ce pays (les élèves nés à l'étranger d'au moins un parent né dans le pays de l'évaluation font également partie de cette catégorie) ; (2) les élèves de la deuxième génération (élèves nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger) ; et (3) les élèves de la première génération (élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger). Les données sont déclarées manquantes si les élèves n'ont pas répondu à la question les concernant, à celles concernant leurs parents ou s'ils n'ont répondu à aucune des trois questions.

.....

1. Les professions avec le code CIP 0 « Professions militaires » ont été recodées comme suit : « Officiers » a été codé comme « Managers » (CIP 1) et les « Autres membres des forces armées » (conducteurs, artilleurs, marins, forces armées générales) comme « Conducteurs d'installations et de machines » (CIP 8). En outre, toutes les réponses commençant par « 97 » (femmes au foyer, étudiant(e)s et « professions imprécises ») ont été codées comme manquantes.



Indices mis à l'échelle de niveau Élève

Richesse familiale

L'indice de la richesse familiale (WEALTH) est dérivé des réponses des élèves à la question suivante : « À la maison, disposez-vous des choses suivantes ? » : « une chambre pour vous seul(e) », « une connexion à Internet », « un lave-vaisselle » (item national), « un lecteur de DVD », et trois items nationaux (certains items dans ST26). Les élèves ont également indiqué le nombre de téléphones portables, de téléviseurs, d'ordinateurs, de voitures et de pièces avec bain ou douche qu'il y a chez eux (ST27).

Ressources éducatives familiales

L'indice des ressources éducatives familiales (HEDRES) est dérivé des items évaluant la présence de ressources éducatives au domicile des élèves : un bureau ou une table pour travailler, un endroit calme pour travailler, un ordinateur dont ils peuvent se servir pour leur travail scolaire, des logiciels éducatifs, des livres utiles pour leur travail scolaire, des ouvrages techniques de référence et un dictionnaire (certains items dans ST26).

Patrimoine culturel familial

L'indice du patrimoine culturel familial (CULTPOSS) est dérivé des réponses des élèves à la question suivante : « À la maison, disposez-vous des choses suivantes ? » : « de la littérature classique », « des recueils de poésie » et « des œuvres d'art » (certains items dans ST26).

Statut économique, social et culturel

L'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est dérivé des trois indices suivants : le statut professionnel le plus élevé des parents (HISEI), le niveau de formation le plus élevé des parents converti en années d'études d'après la CITE (PARED) et le patrimoine familial (HOMEPOS). L'indice du patrimoine familial (HOMEPOS) englobe les items des indices WEALTH, CULTPOSS et HEDRES, et inclut la bibliothèque familiale recodée en une variable à quatre catégories (0-10 livres, 11-25 ou 26-100 livres, 101-200 ou 201-500 livres, plus de 500 livres).

L'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est dérivé d'une analyse en composantes principales de variables normalisées (la moyenne de l'OCDE de toutes ces variables est égale à 0, et leur écart-type, à 1), mesurant l'indice PISA de statut économique, social et culturel d'après les valeurs des facteurs de la première composante principale.

L'analyse en composantes principales a également été menée dans chaque pays et économie participant afin de déterminer si les composantes de l'indice se comportent de la même façon dans les différents pays et économies. Il ressort de ces analyses que les saturations factorielles sont comparables d'un pays à l'autre, la contribution à l'indice des trois composantes étant équivalente (pour obtenir des informations détaillées sur la fiabilité et les saturations factorielles, voir le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 [PISA 2012 Technical Report [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Des données ont été imputées en lieu et place des données manquantes de l'une des composantes sur la base d'une régression des deux autres variables, avec l'inclusion d'une composante d'erreur aléatoire. Pour 2012, la moyenne de l'OCDE de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est égale à 0 et son écart-type, à 1.

Persévérance

L'indice de persévérance (PERSEV) est dérivé des réponses des élèves concernant la mesure dans laquelle ils ont le sentiment que les affirmations de la question ST93 leur correspondent (options de réponse : « Tout à fait comme moi », « Presque tout comme moi », « Un peu comme moi », « Pas vraiment comme moi » et « Pas du tout comme moi ») : « Face à un problème à résoudre, j'abandonne facilement » ; « Je remets les problèmes difficiles à plus tard » ; « Quand j'entame un exercice, il m'intéresse jusqu'au bout » ; « Je travaille sur mes exercices jusqu'à ce que tout soit parfait » ; et « Quand j'ai un problème difficile à résoudre, j'en fais plus que ce que l'on attend de moi ».

Ouverture à la résolution de problèmes

L'indice d'ouverture à la résolution de problèmes (OPENPS) est dérivé des réponses des élèves concernant la mesure dans laquelle ils ont le sentiment que les affirmations de la question ST94 leur correspondent (options de réponse : « Tout à fait comme moi », « Presque tout comme moi », « Un peu comme moi », « Pas vraiment comme moi » et « Pas du tout comme moi ») : « Je peux traiter beaucoup d'informations » ; « Je comprends vite » ; « Je cherche des explications » ; « J'établis facilement des liens entre des faits » ; et « J'aime bien résoudre des problèmes complexes ».

Rotation des items du questionnaire Élève

La rotation des items du questionnaire Élève représente une innovation majeure de l'enquête PISA 2012. La rotation des items, mise en œuvre depuis longtemps dans les épreuves cognitives, a été décidée en partie pour élargir la couverture du contenu du questionnaire Élève. Le tableau A1.1 présente un aperçu de la rotation des items et du contenu des questionnaires de l'enquête principale.

Le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (PISA 2012 Technical Report [OCDE, à paraître en anglais uniquement]) contient tous les détails sur la rotation des items du questionnaire Élève de l'enquête PISA 2012, notamment ses implications en ce qui concerne : a) les estimations du niveau de compétence ; b) les ratios et les tendances au niveau international ; c) les analyses plus approfondies ;



d) la documentation et la structure de la base de données internationale ; et e) la logistique. La rotation des items a des implications négligeables en ce qui concerne les estimations du niveau de compétence et les corrélations entre ces estimations et les constructs contextuels. La base de données internationale (disponible sur www.pisa.oecd.org) comprend toutes les variables contextuelles de chaque élève. Les variables basées sur les réponses aux questions qui ont été posées aux élèves reflètent leurs réponses, tandis que les variables basées sur des questions qui n'ont pas été posées sont représentées par un code spécifique. La rotation permet d'estimer une matrice de covariance, ce qui signifie que toutes les variables peuvent être corrélées entre elles. Elle n'a aucune incidence sur la question de savoir si leur effet pourrait être considéré comme significatif ou non dans les modèles multiniveaux.

Tableau A1.1 Rotation des items du questionnaire Élève

Formulaire A	Série de questions communes (tous les formulaires)	Série de questions 1 – Attitudes vis-à-vis des mathématiques/résolution de problèmes	Série de questions 3 – Possibilités d'apprentissage/stratégies d'apprentissage
Formulaire B	Série de questions communes (tous les formulaires)	Série de questions 2 – Climat de discipline/attitudes à l'égard de l'établissement d'enseignement/anxiété	Série de questions 1 – Attitudes vis-à-vis des mathématiques/résolution de problèmes
Formulaire C	Série de questions communes (tous les formulaires)	Série de questions 3 – Possibilités d'apprentissage/stratégies d'apprentissage	Série de questions 2 – Climat de discipline/attitudes à l'égard de l'établissement d'enseignement/anxiété

Remarque : pour obtenir des informations détaillées concernant les questions de chaque série, consulter le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Références

Ganzeboom, H.B.G., P. de Graaf et D.J. Treiman (1992), « A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status », *Social Science Research*, vol. 21, n° 1, pp. 1-56.

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

OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>.

OCDE (2013a), *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 : Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190559-fr>.

OCDE (2013b), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr>.

OCDE (2013c), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>.

OCDE (1999), *Nomenclature des systèmes d'éducation : Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/education/skills-beyond-school/1962350.pdf.

OIT (1990), *CITP-88 : Classification internationale type des professions*, Organisation internationale du travail, Genève.

Warm, T.A. (1989), « Weighted likelihood estimation of ability in item response theory », *Psychometrika*, vol. 54, n° 3, pp. 427-450, <http://dx.doi.org/10.1007/BF02294627>.



ANNEXE A2

POPULATION CIBLE, ÉCHANTILLONS ET DÉFINITION DES ÉTABLISSEMENTS DE L'ENQUÊTE PISA

Définition de la population cible de l'enquête PISA

PISA 2012 évalue le rendement cumulé de l'éducation et de l'apprentissage à un moment où la plupart des jeunes adultes suivent toujours une formation initiale.

Pour une enquête internationale de cette envergure, garantir la comparabilité des populations nationales cibles représente un défi majeur.

Les différences en ce qui concerne la nature et l'importance de l'enseignement et des structures d'accueil préprimaires, l'âge minimum de la scolarité obligatoire et la structure institutionnelle des systèmes d'éducation des différents pays rendent impossible toute définition de niveaux de scolarité comparables au niveau international. C'est pourquoi les comparaisons internationales des performances éducatives définissent généralement les populations en se basant sur un groupe d'âge cible. Certaines enquêtes internationales antérieures ont défini leur population cible sur la base de l'année d'études la plus représentative d'une cohorte d'âge particulière. Cette méthode présente comme inconvénient que de légères variations de la répartition par âge des élèves dans les différents niveaux aboutissent souvent à la sélection d'années d'études différentes selon les pays ou les divers systèmes d'éducation au sein des pays, ce qui soulève des interrogations majeures concernant la comparabilité des résultats entre les pays, et dans certains cas, au sein des pays. En outre, les élèves de l'âge souhaité n'étant pas tous représentés dans les échantillons basés sur l'année d'études, les résultats risquent davantage d'être biaisés si les élèves non représentés dans l'échantillon sont inscrits dans l'année d'études supérieure dans certains pays et inférieure dans d'autres. Cette situation est susceptible d'entraîner l'exclusion d'élèves qui disposent d'un niveau de performance potentiellement supérieur dans les premiers pays et d'élèves qui disposent d'un niveau de performance potentiellement inférieur dans les seconds pays.

L'enquête PISA a contourné ce problème en définissant sa population cible à un âge précis, c'est-à-dire indépendamment des structures institutionnelles des systèmes nationaux d'éducation. PISA évalue les élèves âgés de 15 ans et 3 mois (révolus) à 16 ans et 2 mois (révolus) au début de la période d'évaluation, avec une variation d'un mois, inscrits dans un établissement d'enseignement en 7^e année ou dans une année d'études supérieure, quels que soient leur année d'études ou le type de leur établissement ou leur mode de scolarisation à temps plein ou à temps partiel. Le présent rapport désigne généralement les établissements d'enseignement sous le terme générique d'établissements, bien que certains d'entre eux, en particulier ceux qui proposent des formations professionnelles, aient une autre dénomination dans certains pays. Conformément à cette définition, les élèves avaient en moyenne 15 ans et 9 mois au moment de l'évaluation dans les pays de l'OCDE. Cette moyenne varie de 2 mois et 5 jours (0.18 an), la moyenne minimale étant de 15 ans et 8 mois, et la moyenne maximale, de 15 ans et 10 mois.

La population cible étant définie en fonction de l'âge, l'enquête PISA permet de recueillir des résultats sur les connaissances et les compétences d'un groupe d'individus nés dans une période de référence comparable, mais susceptibles d'avoir vécu des expériences d'apprentissage différentes tant dans le cadre scolaire qu'extrascolaire. L'enquête PISA définit ces connaissances et compétences comme le rendement de l'éducation à un âge commun à tous les pays. En fonction de la politique nationale en matière d'âge obligatoire, de sélection et de promotion scolaire, l'éventail d'années d'études de ces élèves varie dans les divers systèmes, filières ou voies d'éducation. Il est crucial de tenir compte de ces différences lors de la comparaison des résultats de PISA entre les pays, car des différences constatées entre des élèves de 15 ans peuvent disparaître lors de la convergence ultérieure des expériences pédagogiques des élèves.

Lorsqu'un pays obtient un score significativement supérieur à un autre pays en compréhension de l'écrit, en culture mathématique ou en culture scientifique, il ne faut pas en conclure automatiquement que son système d'éducation ou ses établissements sont plus efficaces. En revanche, on peut tout à fait en déduire que l'impact cumulé des expériences d'apprentissage vécues de la prime enfance à l'âge de 15 ans, tant à la maison qu'à l'école ou ailleurs, a produit de meilleurs résultats dans les domaines de littérature évalués par l'enquête PISA.

Les ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger sont exclus de la population cible de l'enquête PISA, contrairement aux ressortissants étrangers scolarisés dans les pays participants.

Lors de l'évaluation PISA 2012, les pays souhaitant disposer de résultats par année d'études à des fins d'analyse nationale se sont vu proposer une option permettant d'ajouter un échantillon basé sur l'année d'études à l'échantillon basé sur l'âge.

Représentativité des échantillons

Tous les pays se sont efforcés d'obtenir une représentativité optimale des effectifs d'élèves de 15 ans dans leurs échantillons nationaux et y ont inclus les élèves fréquentant des établissements d'enseignement spécialisé. Par conséquent, l'enquête PISA 2012 a enregistré des taux de représentativité sans précédent dans une enquête internationale de cette nature.

Les normes d'échantillonnage utilisées dans l'enquête PISA permettent aux pays d'exclure jusqu'à 5 % d'élèves et d'établissements de leur population cible. Tous les pays sauf huit, en l'occurrence le Luxembourg (8.40 %), le Canada (6.38 %), le Danemark (6.18 %), la Norvège (6.11 %), l'Estonie (5.80 %), la Suède (5.44 %), le Royaume-Uni (5.43 %) et les États-Unis (5.35 %), ont respecté ces normes.



Le taux global d'exclusion est même inférieur à 2 % dans 30 pays et économies. Après contrôle des exclusions d'élèves pour raisons linguistiques (c'est-à-dire soustraites du taux d'exclusion total), le taux global d'exclusion passe sous la barre des 5 % en Norvège, en Suède, au Royaume-Uni et aux États-Unis. Pour plus de détails, consultez la page www.pisa.oecd.org.

Les exclusions contenues dans les limites précisées ci-dessus comprennent :

- Au niveau des établissements : *i*) les établissements géographiquement inaccessibles ou dans lesquelles l'enquête PISA a été jugée impossible à réaliser ; et *ii*) les établissements accueillant exclusivement des élèves relevant des catégories définies sous la rubrique des exclusions « intra-établissement », tels que les écoles pour non-voyants. Le pourcentage d'élèves de 15 ans inscrits dans ces établissements doit être inférieur à 2.5 % de la population nationale cible théorique [0.5 % maximum dans les établissements visés au point *i*) et 2 % maximum dans les établissements visés au point *ii*)]. La magnitude, la nature et la justification des exclusions réalisées au niveau des établissements sont documentées dans le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).
- Au niveau des élèves : *i*) les élèves atteints d'un handicap mental ; *ii*) les élèves atteints d'un handicap fonctionnel ; *iii*) les élèves ne maîtrisant pas la langue de l'évaluation ; *iv*) autre – catégorie définie par les centres nationaux et approuvée par le centre international ; et *v*) les élèves suivant un enseignement donné principalement dans une langue pour laquelle aucune ressource n'est disponible. Les élèves ne peuvent être exclus au seul motif d'un faible niveau de compétences ou de problèmes de discipline courants. Le pourcentage d'individus âgés de 15 ans exclus au sein des établissements doit être inférieur à 2.5 % de la population nationale cible théorique.

Le tableau A2.1 présente la population cible des pays qui ont participé à l'enquête PISA 2012. Des informations plus détaillées sur la population cible et la mise en œuvre des normes d'échantillonnage se trouvent dans le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

- La **colonne 1** indique la *population totale d'individus âgés de 15 ans*, calculée sur la base des informations les plus récentes soit celles de 2011 (l'année précédant celle de l'évaluation) dans la plupart des pays.
- La **colonne 2** indique le nombre total d'individus âgés de 15 ans inscrits dans un établissement d'enseignement en 7^e année ou dans une année d'études supérieure (selon la définition ci-dessus), qui représente la *population admissible*.
- La **colonne 3** indique la *population nationale cible théorique*. Les pays ont été autorisés à exclure jusqu'à 0.5 % des élèves de leur population admissible a priori, essentiellement pour des raisons pratiques. Les exclusions a priori suivantes dépassent ces limites, mais ont été approuvées par le Consortium PISA : La Belgique a exclu 0.23 % de ses élèves cumulant études et activité professionnelle ; le Canada a exclu 1.14 % d'élèves vivant dans des territoires et réserves d'autochtones ; le Chili a exclu 0.04 % d'élèves, parce qu'ils vivent sur l'île de Pâques, dans l'archipel Juan Fernandez ou en Antarctique ; l'Indonésie a exclu 1.55 % d'élèves dans deux provinces pour des raisons opérationnelles ; l'Irlande a exclu 0.05 % d'élèves, vivant sur trois îles au large de la côte occidentale ; la Lettonie a exclu 0.08 % d'élèves dans des écoles d'enseignement à distance ; et la Serbie a exclu 2.11 % d'élèves dont la langue d'enseignement est le serbe au Kosovo.
- La **colonne 4** indique le *nombre d'élèves scolarisés qui ont été exclus de la population nationale cible théorique* soit au moment de la constitution de l'échantillon, soit ultérieurement, lors de la collecte des données sur le terrain.
- La **colonne 5** indique la *population nationale cible théorique, déduction faite des élèves scolarisés dans des établissements exclus*. Ce chiffre s'obtient en soustrayant le nombre de la colonne 4 du nombre de la colonne 3.
- La **colonne 6** indique le *pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements exclus*, un chiffre obtenu en divisant le nombre de la colonne 4 par le nombre de la colonne 3, puis en multipliant la total obtenu par 100.
- La **colonne 7** indique le *nombre d'élèves qui ont participé à l'enquête PISA 2012*. Dans certains cas, ce nombre exclut les jeunes de 15 ans soumis à une évaluation dans le cadre d'options nationales supplémentaires.
- La **colonne 8** indique le *nombre pondéré d'élèves participants*, c'est-à-dire le nombre d'élèves de la population nationale cible représentés par l'échantillon PISA.
- Tous les pays se sont efforcés d'obtenir une représentativité optimale de la population cible dans les établissements échantillonnés. Dans les établissements échantillonnés, tous les élèves admissibles, c'est-à-dire les individus de 15 ans, quelle que soit leur année d'études, ont d'abord été répertoriés. Les élèves échantillonnés à exclure ont été inclus dans la documentation d'échantillonnage et une liste indiquant les motifs de leur exclusion a été établie. La **colonne 9** indique le *nombre total d'élèves exclus*, dont les différentes catégories sont définies et classées dans le tableau A2.2.
- La **colonne 10** indique le *nombre pondéré d'élèves exclus*, c'est-à-dire le nombre total d'élèves exclus de la population nationale cible, représenté par le nombre d'élèves exclus de l'échantillon, qui est également défini et classé par catégories d'exclusion dans le tableau A2.2. Les cinq catégories d'élèves exclus sont : *i*) les élèves atteints d'un handicap mental (élèves souffrant de troubles mentaux ou émotionnels, ainsi que d'un retard cognitif qui les empêche de se soumettre aux conditions de test de l'enquête PISA ; *ii*) les élèves atteints d'un handicap fonctionnel permanent modéré à grave les empêchant de se soumettre aux conditions de test de l'enquête PISA ; *iii*) les élèves dont la maîtrise de la langue de l'évaluation est insuffisante (élèves ne sachant parler ou lire aucune des langues d'évaluation du pays et ne pouvant surmonter cet obstacle linguistique dans les conditions de l'évaluation [généralement, les élèves qui ont suivi moins d'une année de cours dans la langue d'évaluation peuvent être exclus]) ; *iv*) autre motif, dont la catégorie a été définie par les centres nationaux et approuvée par le centre international ; et *v*) les élèves suivant un enseignement donné principalement dans une langue pour laquelle aucune ressource n'est disponible.

[Partie 1/2]

Tableau A2.1 Populations cibles et échantillons PISA


	Informations sur la population et l'échantillon								
	Population totale d'individus âgés de 15 ans	Population totale d'individus de 15 ans scolarisés en 7 ^e année d'études ou à un niveau supérieur	Total dans la population nationale cible théorique	Total des exclusions au niveau des établissements	Total de la population nationale cible théorique après toutes les exclusions et avant les exclusions d'élèves au sein des établissements	Taux d'exclusion au niveau des établissements (%)	Nombre d'élèves participants	Nombre pondéré d'élèves participants	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
OCDE	Australie	291 967	288 159	288 159	5 702	282 457	1.98	17 774	250 779
	Autriche	93 537	89 073	89 073	106	88 967	0.12	4 756	82 242
	Belgique	123 469	121 493	121 209	1 324	119 885	1.09	9 690	117 912
	Canada	417 873	409 453	404 767	2 936	401 831	0.73	21 548	348 070
	Chili	274 803	252 733	252 625	2 687	249 938	1.06	6 857	229 199
	République tchèque	96 946	93 214	93 214	1 577	91 637	1.69	6 535	82 101
	Danemark	72 310	70 854	70 854	1 965	68 889	2.77	7 481	65 642
	Estonie	12 649	12 438	12 438	442	11 996	3.55	5 867	11 634
	Finlande	62 523	62 195	62 195	523	61 672	0.84	8 829	60 047
	France	792 983	755 447	755 447	27 403	728 044	3.63	5 682	701 399
	Allemagne	798 136	798 136	798 136	10 914	787 222	1.37	5 001	756 907
	Grèce	110 521	105 096	105 096	1 364	103 732	1.30	5 125	96 640
	Hongrie	111 761	108 816	108 816	1 725	107 091	1.59	4 810	91 179
	Islande	4 505	4 491	4 491	10	4 481	0.22	3 508	4 169
	Irlande	59 296	57 979	57 952	0	57 952	0.00	5 016	54 010
	Israël	118 953	113 278	113 278	2 784	110 494	2.46	6 061	107 745
	Italie	605 490	566 973	566 973	8 498	558 475	1.50	38 142	521 288
	Japon	1 241 786	1 214 756	1 214 756	26 099	1 188 657	2.15	6 351	1 128 179
	Corée	687 104	672 101	672 101	3 053	669 048	0.45	5 033	603 632
	Luxembourg	6 187	6 082	6 082	151	5 931	2.48	5 260	5 523
	Mexique	2 114 745	1 472 875	1 472 875	7 307	1 465 568	0.50	33 806	1 326 025
	Pays-Bas	194 000	193 190	193 190	7 546	185 644	3.91	4 460	196 262
	Nouvelle-Zélande	60 940	59 118	59 118	579	58 539	0.98	5 248	53 414
	Norvège	64 917	64 777	64 777	750	64 027	1.16	4 686	59 432
	Pologne	425 597	410 700	410 700	6 900	403 800	1.68	5 662	379 275
	Portugal	108 728	127 537	127 537	0	127 537	0.00	5 722	96 034
	République slovaque	59 723	59 367	59 367	1 480	57 887	2.49	5 737	54 486
	Slovénie	19 471	18 935	18 935	115	18 820	0.61	7 229	18 303
	Espagne	423 444	404 374	404 374	2 031	402 343	0.50	25 335	374 266
	Suède	102 087	102 027	102 027	1 705	100 322	1.67	4 739	94 988
	Suisse	87 200	85 239	85 239	2 479	82 760	2.91	11 234	79 679
	Turquie	1 266 638	965 736	965 736	10 387	955 349	1.08	4 848	866 681
	Royaume-Uni	738 066	745 581	745 581	19 820	725 761	2.66	12 659	688 236
	États-Unis	3 985 714	4 074 457	4 074 457	41 142	4 033 315	1.01	6 111	3 536 153
Partenaires	Albanie	76 910	50 157	50 157	56	50 101	0.11	4 743	42 466
	Argentine	684 879	637 603	637 603	3 995	633 608	0.63	5 908	545 942
	B Brésil	3 574 928	2 786 064	2 786 064	34 932	2 751 132	1.25	20 091	2 470 804
	Bulgarie	70 188	59 684	59 684	1 437	58 247	2.41	5 282	54 255
	Colombie	889 729	620 422	620 422	4	620 418	0.00	11 173	560 805
	Costa Rica	81 489	64 326	64 326	0	64 326	0.00	4 602	40 384
	Croatie	48 155	46 550	46 550	417	46 133	0.90	6 153	45 502
	Chypre ^{1, 2}	9 956	9 956	9 955	128	9 827	1.29	5 078	9 650
	Hong-Kong (Chine)	84 200	77 864	77 864	813	77 051	1.04	4 670	70 636
	Indonésie	4 174 217	3 599 844	3 544 028	8 039	3 535 989	0.23	5 622	2 645 155
	Jordanie	129 492	125 333	125 333	141	125 192	0.11	7 038	111 098
	Kazakhstan	258 716	247 048	247 048	7 374	239 674	2.98	5 808	208 411
	Lettonie	18 789	18 389	18 375	655	17 720	3.56	5 276	16 054
	Liechtenstein	417	383	383	1	382	0.26	293	314
	Lituanie	38 524	35 567	35 567	526	35 041	1.48	4 618	33 042
	Macao (Chine)	6 600	5 416	5 416	6	5 410	0.11	5 335	5 366
	Malaisie	544 302	457 999	457 999	225	457 774	0.05	5 197	432 080
	Monténégro	8 600	8 600	8 600	18	8 582	0.21	4 744	7 714
	Pérou	584 294	508 969	508 969	263	508 706	0.05	6 035	419 945
	Qatar	11 667	11 532	11 532	202	11 330	1.75	10 966	11 003
	Roumanie	146 243	146 243	146 243	5 091	141 152	3.48	5 074	140 915
	Fédération de Russie	1 272 632	1 268 814	1 268 814	17 800	1 251 014	1.40	6 418	1 172 539
	Serbie	80 089	75 870	74 272	1 987	72 285	2.67	4 684	67 934
	Shanghai (Chine)	108 056	90 796	90 796	1 252	89 544	1.38	6 374	85 127
	Singapour	53 637	52 163	52 163	293	51 870	0.56	5 546	51 088
	Taipei chinois	328 356	328 336	328 336	1 747	326 589	0.53	6 046	292 542
	Thaïlande	982 080	784 897	784 897	9 123	775 774	1.16	6 606	703 012
	Tunisie	132 313	132 313	132 313	169	132 144	0.13	4 407	120 784
	Émirats arabes unis	48 824	48 446	48 446	971	47 475	2.00	11 500	40 612
	Uruguay	54 638	46 442	46 442	14	46 428	0.03	5 315	39 771
	Viêtnam	1 717 996	1 091 462	1 091 462	7 729	1 083 733	0.71	4 959	956 517

Remarques : pour obtenir des informations plus détaillées sur ce tableau, consultez le rapport technique de l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]). Le chiffre correspondant à la population nationale totale d'individus âgés de 15 ans scolarisés indiqué dans la colonne 1 peut parfois être supérieur au nombre total de jeunes de 15 ans indiqué dans la colonne 2 en raison de sources de données différentes.

Les informations sur les données adjugées des régions sont disponibles en ligne (tableau A2.1b).

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

2. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932937092>



[Partie 2/2]
Tableau A2.1 Populations cibles et échantillons PISA

	Informations sur la population et l'échantillon				Indices de représentativité			
	Nombre d'élèves exclus	Nombre pondéré d'élèves exclus	Taux d'exclusion au sein des établissements (%)	Taux global d'exclusion (%)	Indice de représentativité 1 : représentativité de la population nationale théorique	Indice de représentativité 2 : représentativité de la population nationale d'individus scolarisés	Indice de représentativité 3 : représentativité de la population d'individus âgés de 15 ans	
								(9)
OCDE	Australie	505	5 282	2.06	4.00	0.960	0.960	0.859
	Autriche	46	1 011	1.21	1.33	0.987	0.987	0.879
	Belgique	39	367	0.31	1.40	0.986	0.984	0.955
	Canada	1 796	21 013	5.69	6.38	0.936	0.926	0.833
	Chili	18	548	0.24	1.30	0.987	0.987	0.834
	République tchèque	15	118	0.14	1.83	0.982	0.982	0.847
	Danemark	368	2 381	3.50	6.18	0.938	0.938	0.908
	Estonie	143	277	2.33	5.80	0.942	0.942	0.920
	Finlande	225	653	1.08	1.91	0.981	0.981	0.960
	France	52	5 828	0.82	4.42	0.956	0.956	0.885
	Allemagne	8	1 302	0.17	1.54	0.985	0.985	0.948
	Grèce	136	2 304	2.33	3.60	0.964	0.964	0.874
	Hongrie	27	928	1.01	2.58	0.974	0.974	0.816
	Islande	155	156	3.60	3.81	0.962	0.962	0.925
	Irlande	271	2 524	4.47	4.47	0.955	0.955	0.911
	Israël	114	1 884	1.72	4.13	0.959	0.959	0.906
	Italie	741	9 855	1.86	3.33	0.967	0.967	0.861
	Japon	0	0	0.00	2.15	0.979	0.979	0.909
	Corée	17	2 238	0.37	0.82	0.992	0.992	0.879
	Luxembourg	357	357	6.07	8.40	0.872	0.916	0.893
	Mexique	58	3 247	0.24	0.74	0.993	0.993	0.627
	Pays-Bas	27	1 056	0.54	4.42	0.956	0.956	1.012
	Nouvelle-Zélande	255	2 030	3.66	4.61	0.954	0.954	0.876
	Norvège	278	3 133	5.01	6.11	0.939	0.939	0.916
	Pologne	212	11 566	2.96	4.59	0.954	0.954	0.891
	Portugal	124	1 560	1.60	1.60	0.984	0.984	0.883
	République slovaque	29	246	0.45	2.93	0.971	0.971	0.912
	Slovénie	84	181	0.98	1.58	0.984	0.984	0.940
Espagne	959	14 931	3.84	4.32	0.957	0.957	0.884	
Suède	201	3 789	3.84	5.44	0.946	0.946	0.930	
Suisse	256	1 093	1.35	4.22	0.958	0.958	0.914	
Turquie	21	3 684	0.42	1.49	0.985	0.985	0.684	
Royaume-Uni	486	20 173	2.85	5.43	0.946	0.946	0.932	
États-Unis	319	162 194	4.39	5.35	0.946	0.946	0.887	
Partenaires	Albanie	1	10	0.02	0.14	0.999	0.999	0.552
	Argentine	12	641	0.12	0.74	0.993	0.993	0.797
	Bésil	44	4 900	0.20	1.45	0.986	0.986	0.691
	Bulgarie	6	80	0.15	2.55	0.974	0.974	0.773
	Colombie	23	789	0.14	0.14	0.999	0.999	0.630
	Costa Rica	2	12	0.03	0.03	1.000	1.000	0.496
	Croatie	91	627	1.36	2.24	0.978	0.978	0.945
	Chypre ^{1,2}	157	200	2.03	3.29	0.967	0.967	0.969
	Hong-Kong (Chine)	38	518	0.73	1.76	0.982	0.982	0.839
	Indonésie	2	860	0.03	0.26	0.997	0.982	0.634
	Jordanie	19	304	0.27	0.39	0.996	0.996	0.858
	Kazakhstan	25	951	0.45	3.43	0.966	0.966	0.806
	Lettonie	14	76	0.47	4.02	0.960	0.959	0.854
	Liechtenstein	13	13	3.97	4.22	0.958	0.958	0.753
	Lituanie	130	867	2.56	4.00	0.960	0.960	0.858
	Macao (Chine)	3	3	0.06	0.17	0.998	0.998	0.813
	Malaisie	7	554	0.13	0.18	0.998	0.998	0.794
	Monténégro	4	8	0.10	0.31	0.997	0.997	0.897
	Pérou	8	549	0.13	0.18	0.998	0.998	0.719
	Qatar	85	85	0.77	2.51	0.975	0.975	0.943
	Roumanie	0	0	0.00	3.48	0.965	0.965	0.964
	Fédération de Russie	69	11 940	1.01	2.40	0.976	0.976	0.921
	Serbie	10	136	0.20	2.87	0.971	0.951	0.848
	Shanghai (Chine)	8	107	0.13	1.50	0.985	0.985	0.788
	Singapour	33	315	0.61	1.17	0.988	0.988	0.952
	Taïpei chinois	44	2 029	0.69	1.22	0.988	0.988	0.891
	Thaïlande	12	1 144	0.16	1.32	0.987	0.987	0.716
	Tunisie	5	130	0.11	0.24	0.998	0.998	0.913
	Émirats arabes unis	11	37	0.09	2.09	0.979	0.979	0.832
	Uruguay	15	99	0.25	0.28	0.997	0.997	0.728
Viêtnam	1	198	0.02	0.73	0.993	0.993	0.557	

Remarques : pour obtenir des informations plus détaillées sur ce tableau, consultez le rapport technique de l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]). Le chiffre correspondant à la population nationale totale d'individus âgés de 15 ans scolarisés indiqué dans la colonne 1 peut parfois être supérieur au nombre total de jeunes de 15 ans indiqué dans la colonne 2 en raison de sources de données différentes.

Les informations sur les données adjugées des régions sont disponibles en ligne (tableau A2.1b).

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

2. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932937092>


 [Partie 1/1]
 Tableau A2.2 Exclusions

	Nombre d'élèves exclus (non pondéré)						Nombre d'élèves exclus (pondéré)					
	Nombre d'élèves exclus pour cause de handicap fonctionnel (Code 1)	Nombre d'élèves exclus pour cause de handicap mental (Code 2)	Nombre d'élèves exclus pour des raisons linguistiques (Code 3)	Nombre d'élèves exclus pour d'autres motifs (Code 4)	Nombre d'élèves exclus en raison de l'absence de matériel disponible dans la langue d'instruction (Code 5)	Nombre total d'élèves exclus (6)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour cause de handicap fonctionnel (Code 1)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour cause de handicap mental (Code 2)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour des raisons linguistiques (Code 3)	Nombre pondéré d'élèves exclus pour d'autres motifs (Code 4)	Nombre pondéré d'élèves exclus en raison de l'absence de matériel disponible dans la langue d'instruction (Code 5)	Nombre pondéré total d'élèves exclus (12)
OCDE												
Australie	39	395	71	0	0	505	471	3 925	886	0	0	5 282
Autriche	11	24	11	0	0	46	332	438	241	0	0	1 011
Belgique	5	22	12	0	0	39	24	154	189	0	0	367
Canada	82	1 593	121	0	0	1 796	981	18 682	1 350	0	0	21 013
Chili	3	15	0	0	0	18	74	474	0	0	0	548
République tchèque	1	8	6	0	0	15	1	84	34	0	0	118
Danemark	10	204	112	42	0	368	44	1 469	559	310	0	2 381
Estonie	7	134	2	0	0	143	14	260	3	0	0	277
Finlande	5	80	101	15	24	225	43	363	166	47	35	653
France	52	0	0	0	0	52	5 828	0	0	0	0	5 828
Allemagne	0	4	4	0	0	8	0	705	597	0	0	1 302
Grèce	3	18	4	111	0	136	49	348	91	1 816	0	2 304
Hongrie	1	15	2	9	0	27	36	568	27	296	0	928
Islande	5	105	27	18	0	155	5	105	27	18	0	156
Irlande	13	159	33	66	0	271	121	1 521	283	599	0	2 524
Israël	9	91	14	0	0	114	133	1 492	260	0	0	1 884
Italie	64	566	111	0	0	741	596	7 899	1 361	0	0	9 855
Japon	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Luxembourg	6	261	90	0	0	357	6	261	90	0	0	357
Mexique	21	36	1	0	0	58	812	2 390	45	0	0	3 247
Pays-Bas	5	21	1	0	0	27	188	819	50	0	0	1 056
Nouvelle-Zélande	27	118	99	0	11	255	235	926	813	0	57	2 030
Norvège	11	192	75	0	0	278	120	2 180	832	0	0	3 133
Pologne	23	89	6	88	6	212	1 470	5 187	177	4 644	89	11 566
Portugal	69	48	7	0	0	124	860	605	94	0	0	1 560
Corée	2	15	0	0	0	17	223	2 015	0	0	0	2 238
République slovaque	2	14	0	13	0	29	22	135	0	89	0	246
Slovénie	13	27	44	0	0	84	23	76	81	0	0	181
Espagne	56	679	224	0	0	959	618	11 330	2 984	0	0	14 931
Suède	120	0	81	0	0	201	2 218	0	1 571	0	0	3 789
Suisse	7	99	150	0	0	256	41	346	706	0	0	1 093
Turquie	5	14	2	0	0	21	757	2 556	371	0	0	3 684
Royaume-Uni	40	405	41	0	0	486	1 468	15 514	3 191	0	0	20 173
États-Unis	37	219	63	0	0	319	18 399	113 965	29 830	0	0	162 194
Partenaires												
Albanie	0	0	1	0	0	1	0	0	10	0	0	10
Argentine	1	11	0	0	0	12	84	557	0	0	0	641
Bésil	17	27	0	0	0	44	1 792	3 108	0	0	0	4 900
Bulgarie	6	0	0	0	0	6	80	0	0	0	0	80
Colombie	12	10	1	0	0	23	397	378	14	0	0	789
Costa Rica	0	2	0	0	0	2	0	12	0	0	0	12
Croatie	10	78	3	0	0	91	69	539	19	0	0	627
Chypre ^{1, 2}	8	54	60	35	0	157	9	64	72	55	0	200
Hong-Kong (Chine)	4	33	1	0	0	38	57	446	15	0	0	518
Indonésie	1	0	1	0	0	2	426	0	434	0	0	860
Jordanie	8	6	5	0	0	19	109	72	122	0	0	304
Kazakhstan	9	16	0	0	0	25	317	634	0	0	0	951
Lettonie	3	7	4	0	0	14	8	45	24	0	0	76
Liechtenstein	1	7	5	0	0	13	1	7	5	0	0	13
Lituanie	10	120	0	0	0	130	66	801	0	0	0	867
Macao (Chine)	0	1	2	0	0	3	0	1	2	0	0	3
Malaisie	3	4	0	0	0	7	274	279	0	0	0	554
Monténégro	3	1	0	0	0	4	7	1	0	0	0	8
Pérou	3	5	0	0	0	8	269	280	0	0	0	549
Qatar	23	43	19	0	0	85	23	43	19	0	0	85
Roumanie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fédération de Russie	25	40	4	0	0	69	4 345	6 934	660	0	0	11 940
Serbie	4	4	2	0	0	10	53	55	28	0	0	136
Shanghai (Chine)	1	6	1	0	0	8	14	80	14	0	0	107
Singapour	5	17	11	0	0	33	50	157	109	0	0	315
Taïpei chinois	6	36	2	0	0	44	296	1 664	70	0	0	2 029
Thaïlande	2	10	0	0	0	12	13	1 131	0	0	0	1 144
Tunisie	4	1	0	0	0	5	104	26	0	0	0	130
Émirats arabes unis	3	7	1	0	0	11	26	9	2	0	0	37
Uruguay	9	6	0	0	0	15	66	33	0	0	0	99
Vietnam	0	1	0	0	0	1	0	198	0	0	0	198

Codes d'exclusion :

Code 1 : Handicap fonctionnel : l'élève souffre d'un handicap physique permanent de modéré à grave.

Code 2 : Handicap mental : l'élève souffre d'un handicap mental ou de troubles émotionnels et d'un retard cognitif identifié lors de tests ou diagnostiqué par des professionnels.

Code 3 : Maîtrise insuffisante de la langue de l'évaluation : l'élève a une langue maternelle différente de celle de l'évaluation dans le pays où il réside depuis moins d'un an.

Code 4 : Autres, définis par les Centres nationaux et approuvés par le Centre international.

Code 5 : Absence de matériel disponible dans la langue d'instruction.

Remarque : pour obtenir des informations plus détaillées sur ce tableau, consultez le rapport technique de l'enquête PISA 2012 (PISA 2012 Technical Report [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Les informations sur les données adjugées des régions sont disponibles en ligne (tableau A2.2b).

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

2. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932937092>



- La **colonne 11** indique le *pourcentage d'élèves exclus au sein des établissements*. Ce taux est calculé en divisant le nombre pondéré d'élèves exclus (colonne 10) par le nombre pondéré d'élèves exclus et participants (somme des colonnes 8 et 10), et en multipliant le tout par 100.
- La **colonne 12** indique le *taux global d'exclusion* qui représente le pourcentage pondéré de la population nationale cible théorique exclue de PISA, soit au niveau des établissements soit au niveau des élèves au sein des établissements. Ce taux est calculé comme suit : la somme du taux d'établissements exclus (colonne 6 divisée par 100) et du taux d'exclusion intra-établissement (la colonne 11 divisée par 100), multipliée par un, moins le pourcentage d'élèves exclus dans les établissements (le nombre de la colonne 6 divisé par 100). Ce résultat est ensuite multiplié par 100.
- La **colonne 13** indique la *mesure dans laquelle l'échantillon PISA est représentatif de la population nationale cible théorique*. Le Canada, le Danemark, l'Estonie, les États-Unis, le Luxembourg, la Norvège, le Royaume-Uni et la Suède sont les seuls pays où la représentativité de l'échantillon est inférieure à 95 %.
- La **colonne 14** indique la *mesure dans laquelle l'échantillon PISA est représentatif des effectifs d'élèves de 15 ans*. Cet indice mesure la proportion totale de la population nationale scolarisée représentée par la proportion d'élèves non exclus des échantillons d'élèves. Il tient compte à la fois des exclusions d'élèves et d'établissements. Les valeurs proches de 100 indiquent que l'échantillon PISA est représentatif de l'ensemble du système d'éducation défini dans le cadre de l'évaluation PISA 2012. Cet indice correspond au nombre pondéré d'élèves participants (colonne 8) divisé par le nombre pondéré d'élèves participants et exclus (somme des colonnes 8 et 10), multiplié par la population nationale cible théorique (colonne 5), divisé par la population admissible (colonne 2), multiplié par 100.
- La **colonne 15** présente *l'indice de la représentativité de la population d'individus de 15 ans*. Cet indice correspond au nombre total d'élèves participants (colonne 8) divisé par la population totale d'élèves de 15 ans (colonne 1).

Cette forte représentativité contribue à la comparabilité des résultats de l'évaluation. En effet, même en partant du principe que les élèves exclus auraient systématiquement obtenu des scores plus faibles que les élèves ayant participé et que cette corrélation est moyennement forte, un taux d'exclusion de l'ordre de 5 % aurait vraisemblablement abouti à une surestimation des scores moyens des pays inférieure à 5 points de score (sur une échelle de compétence dont la moyenne internationale s'établit à 500 points et l'écart-type, à 100 points de score). Cette estimation se base sur les calculs suivants : si la corrélation entre la propension à l'exclusion et la performance des élèves est de 0,3, les scores moyens risquent d'être surestimés de 1 point de score si le taux d'exclusion est de 1 %, de 3 points de score si le taux d'exclusion est de 5 %, et de 6 points de score si le taux d'exclusion est de 10 %. Si la corrélation entre la propension à l'exclusion et la performance des élèves est de 0,5, les scores moyens risquent d'être surestimés de 1 point de score si le taux d'exclusion est de 1 %, de 5 points de score si le taux d'exclusion est de 5 %, et de 10 points de score si le taux d'exclusion est de 10 %. Ce calcul repose sur un modèle partant de l'hypothèse d'une répartition bivariée normale pour la performance et la propension à la participation. Pour plus d'informations, consultez le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Procédures d'échantillonnage et taux de participation

Quelle que soit l'enquête, la précision de ses résultats dépend de la qualité des données utilisées par les échantillons nationaux ainsi que des procédures d'échantillonnage. Des normes, des procédures, des instruments et des mécanismes de vérification de la qualité ont été élaborés dans le cadre de l'enquête PISA afin de garantir la comparabilité des informations recueillies dans les échantillons nationaux et des comparaisons de résultats fiables.

La plupart des échantillons PISA ont été conçus comme des échantillons stratifiés à deux degrés (les échantillons conçus différemment par les pays sont présentés dans le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement])). Au premier degré, on a échantillonné des établissements scolarisant des élèves de 15 ans. Les établissements ont été échantillonnés systématiquement selon des probabilités proportionnelles à leur taille, laquelle était fonction du nombre estimé d'élèves admissibles (âgés de 15 ans). Dans chaque pays, 150 établissements minimum (dans la mesure où le pays en comptait autant) ont été sélectionnés, même si, dans de nombreux cas, un échantillon plus important a été constitué à des fins d'analyse nationale. Dans le même temps, des établissements de remplacement ont été identifiés pour le cas où un établissement échantillonné choisirait de ne pas participer à l'évaluation PISA 2012.

En Islande, au Liechtenstein, au Luxembourg, à Macao (Chine) et au Qatar, tous les établissements et les élèves admissibles ont été échantillonnés.

Les experts du Consortium PISA ont effectué la sélection des échantillons dans la plupart des pays participants et l'ont suivie de près dans les pays qui ont sélectionné leurs propres échantillons. Le second degré du processus d'échantillonnage a consisté à sélectionner les élèves dans les établissements échantillonnés. Une fois les établissements sélectionnés, la liste des élèves de 15 ans qui y étaient scolarisés a été dressée. Le nombre d'élèves sélectionnés différait entre les pays et économies qui prenaient part ou non à l'évaluation facultative de la culture financière. Dans les pays et économies qui n'y participaient pas, 35 élèves ont été sélectionnés de manière aléatoire (tous les élèves de 15 ans ont été sélectionnés si la liste comptait moins de 35 élèves). Le nombre d'élèves à échantillonner pour chaque établissement pouvait être compris entre 20 et 35 élèves. Des informations plus détaillées sur les pays qui ont pris part à l'évaluation facultative de la culture financière sont fournies plus avant dans cette annexe.

[Partie 1/2]


Tableau A2.3 Taux de réponse

	Échantillon initial, avant le recours à des établissements de remplacement					Échantillon final, après le recours à des établissements de remplacement		
	Taux pondéré de participation des établissements avant le recours à des établissements de remplacement (%)	Nombre pondéré d'établissements participants (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)	Nombre pondéré d'établissements échantillonnés (participants et non participants) (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)	Nombre d'établissements participants (non pondéré)	Nombre d'établissements non participants (non pondéré)	Taux pondéré de participation des établissements après le recours à des établissements de remplacement (%)	Nombre pondéré d'établissements participants (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)	Nombre pondéré d'établissements échantillonnés (participants et non participants) (également pondéré en fonction des effectifs d'élèves)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE								
Australie	98	268 631	274 432	757	790	98	268 631	274 432
Autriche	100	88 967	88 967	191	191	100	88 967	88 967
Belgique	84	100 482	119 019	246	294	97	115 004	119 006
Canada	91	362 178	396 757	828	907	93	368 600	396 757
Chili	92	220 009	239 429	200	224	99	236 576	239 370
République tchèque	98	87 238	88 884	292	297	100	88 447	88 797
Danemark	87	61 749	71 015	311	366	96	67 709	70 892
Estonie	100	12 046	12 046	206	206	100	12 046	12 046
Finlande	99	59 740	60 323	310	313	99	59 912	60 323
France	97	703 458	728 401	223	231	97	703 458	728 401
Allemagne	98	735 944	753 179	227	233	98	737 778	753 179
Grèce	93	95 107	102 087	176	192	99	100 892	102 053
Hongrie	98	99 317	101 751	198	208	99	101 187	101 751
Islande	99	4 395	4 424	133	140	99	4 395	4 424
Irlande	99	56 962	57 711	182	185	99	57 316	57 711
Israël	91	99 543	109 326	166	186	94	103 075	109 895
Italie	89	478 317	536 921	1 104	1 232	97	522 686	536 821
Japon	86	1 015 198	1 175 794	173	200	96	1 123 211	1 175 794
Corée	100	661 575	662 510	156	157	100	661 575	662 510
Luxembourg	100	5 931	5 931	42	42	100	5 931	5 931
Mexique	92	1 323 816	1 442 242	1 431	1 562	95	1 374 615	1 442 234
Pays-Bas	75	139 709	185 468	148	199	89	165 635	185 320
Nouvelle-Zélande	81	47 441	58 676	156	197	89	52 360	58 616
Norvège	85	54 201	63 653	177	208	95	60 270	63 642
Pologne	85	343 344	402 116	159	188	98	393 872	402 116
Portugal	95	122 238	128 129	186	195	96	122 713	128 050
République slovaque	87	50 182	57 353	202	236	99	57 599	58 201
Slovénie	98	18 329	18 680	335	353	98	18 329	18 680
Espagne	100	402 604	403 999	902	904	100	402 604	403 999
Suède	99	98 645	99 726	207	211	100	99 536	99 767
Suisse	94	78 825	83 450	397	422	98	82 032	83 424
Turquie	97	921 643	945 357	165	170	100	944 807	945 357
Royaume-Uni	80	564 438	705 011	477	550	89	624 499	699 839
États-Unis	67	2 647 253	3 945 575	139	207	77	3 040 661	3 938 077
Partenaires								
Albanie	100	49 632	49 632	204	204	100	49 632	49 632
Argentine	95	578 723	606 069	218	229	96	580 989	606 069
Bésil	93	2 545 863	2 745 045	803	886	95	2 622 293	2 747 688
Bulgarie	99	57 101	57 574	186	188	100	57 464	57 574
Colombie	87	530 553	612 605	323	363	97	596 557	612 261
Costa Rica	99	64 235	64 920	191	193	99	64 235	64 920
Croatie	99	45 037	45 636	161	164	100	45 608	45 636
Chypre ^{1, 2}	97	9 485	9 821	117	131	97	9 485	9 821
Hong-Kong (Chine)	79	60 277	76 589	123	156	94	72 064	76 567
Indonésie	95	2 799 943	2 950 696	199	210	98	2 892 365	2 951 028
Jordanie	100	119 147	119 147	233	233	100	119 147	119 147
Kazakhstan	100	239 767	239 767	218	218	100	239 767	239 767
Lettonie	88	15 371	17 488	186	213	100	17 428	17 448
Liechtenstein	100	382	382	12	12	100	382	382
Lituanie	98	33 989	34 614	211	216	100	34 604	34 604
Macao (Chine)	100	5 410	5 410	45	45	100	5 410	5 410
Malaisie	100	455 543	455 543	164	164	100	455 543	455 543
Monténégro	100	8 540	8 540	51	51	100	8 540	8 540
Pérou	98	503 915	514 574	238	243	99	507 602	514 574
Qatar	100	11 333	11 340	157	164	100	11 333	11 340
Roumanie	100	139 597	139 597	178	178	100	139 597	139 597
Fédération de Russie	100	1 243 564	1 243 564	227	227	100	1 243 564	1 243 564
Serbie	90	65 537	72 819	143	160	95	69 433	72 752
Shanghai (Chine)	100	89 832	89 832	155	155	100	89 832	89 832
Singapour	98	50 415	51 687	170	176	98	50 945	51 896
Taipei chinois	100	324 667	324 667	163	163	100	324 667	324 667
Thaïlande	98	757 516	772 654	235	240	100	772 452	772 654
Tunisie	99	129 229	130 141	152	153	99	129 229	130 141
Émirats arabes unis	99	46 469	46 748	453	460	99	46 469	46 748
Uruguay	99	45 736	46 009	179	180	100	46 009	46 009
Vietnam	100	1 068 462	1 068 462	162	162	100	1 068 462	1 068 462

Remarque : les informations sur les données adjugées des régions sont disponibles en ligne (tableau A2.3b).

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

2. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932937092>



[Partie 2/2]
Tableau A2.3 Taux de réponse

	Échantillon final, après le recours à des établissements de remplacement		Échantillon définitif, nombre d'élèves au sein des établissements après le recours à des établissements de remplacement				
	Nombre d'établissements participants (non pondéré)	Nombre d'établissements participants et non participants (non pondéré)	Taux pondéré de participation des élèves après le recours à des établissements de remplacement (%)	Nombre d'élèves évalués (pondéré)	Nombre d'élèves échantillonnés (évalués et absents) (pondéré)	Nombre d'élèves évalués (non pondéré)	Nombre d'élèves échantillonnés (évalués et absents) (non pondéré)
			(11)				
(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
OCDE							
Australie	757	790	87	213 495	246 012	17 491	20 799
Autriche	191	191	92	75 393	82 242	4 756	5 318
Belgique	282	294	91	103 914	114 360	9 649	10 595
Canada	840	907	81	261 928	324 328	20 994	25 835
Chili	221	224	95	214 558	226 689	6 857	7 246
République tchèque	295	297	90	73 536	81 642	6 528	7 222
Danemark	339	366	89	56 096	62 988	7 463	8 496
Estonie	206	206	93	10 807	11 634	5 867	6 316
Finlande	311	313	91	54 126	59 653	8 829	9 789
France	223	231	89	605 371	676 730	5 641	6 308
Allemagne	228	233	93	692 226	742 416	4 990	5 355
Grèce	188	192	97	92 444	95 580	5 125	5 301
Hongrie	204	208	93	84 032	90 652	4 810	5 184
Islande	133	140	85	3 503	4 135	3 503	4 135
Irlande	183	185	84	45 115	53 644	5 016	5 977
Israël	172	186	90	91 181	101 288	6 061	6 727
Italie	1 186	1 232	93	473 104	510 005	38 084	41 003
Japon	191	200	96	1 034 803	1 076 786	6 351	6 609
Corée	156	157	99	595 461	603 004	5 033	5 101
Luxembourg	42	42	95	5 260	5 523	5 260	5 523
Mexique	1 468	1 562	94	1 193 866	1 271 639	33 786	35 972
Pays-Bas	177	199	85	148 432	174 697	4 434	5 215
Nouvelle-Zélande	177	197	85	40 397	47 703	5 248	6 206
Norvège	197	208	91	51 155	56 286	4 686	5 156
Pologne	182	188	88	325 389	371 434	5 629	6 452
Portugal	187	195	87	80 719	92 395	5 608	6 426
République slovaque	231	236	94	50 544	53 912	5 737	6 106
Slovénie	335	353	90	16 146	17 849	7 211	7 921
Espagne	902	904	90	334 382	372 042	26 443	29 027
Suède	209	211	92	87 359	94 784	4 739	5 141
Suisse	410	422	92	72 116	78 424	11 218	12 138
Turquie	169	170	98	850 830	866 269	4 847	4 939
Royaume-Uni	505	550	86	528 231	613 736	12 638	14 649
États-Unis	161	207	89	2 429 718	2 734 268	6 094	6 848
Partenaires							
Albanie	204	204	92	39 275	42 466	4 743	5 102
Argentine	219	229	88	457 294	519 733	5 804	6 680
Brésil	837	886	90	2 133 035	2 368 438	19 877	22 326
Bulgarie	187	188	96	51 819	54 145	5 280	5 508
Colombie	352	363	93	507 178	544 862	11 164	12 045
Costa Rica	191	193	89	35 525	39 930	4 582	5 187
Croatie	163	164	92	41 912	45 473	6 153	6 675
Chypre ^{1, 2}	117	131	93	8 719	9 344	5 078	5 458
Hong-Kong (Chine)	147	156	93	62 059	66 665	4 659	5 004
Indonésie	206	210	95	2 478 961	2 605 254	5 579	5 885
Jordanie	233	233	95	105 493	111 098	7 038	7 402
Kazakhstan	218	218	99	206 053	208 411	5 808	5 874
Lettonie	211	213	91	14 579	16 039	5 276	5 785
Liechtenstein	12	12	93	293	314	293	314
Lituanie	216	216	92	30 429	33 042	4 618	5 018
Macao (Chine)	45	45	99	5 335	5 366	5 335	5 366
Malaisie	164	164	94	405 983	432 080	5 197	5 529
Monténégro	51	51	94	7 233	7 714	4 799	5 117
Pérou	240	243	96	398 193	414 728	6 035	6 291
Qatar	157	164	100	10 966	10 996	10 966	10 996
Roumanie	178	178	98	137 860	140 915	5 074	5 188
Fédération de Russie	227	227	97	1 141 317	1 172 539	6 418	6 602
Serbie	152	160	93	60 366	64 658	4 681	5 017
Shanghai (Chine)	155	155	98	83 821	85 127	6 374	6 467
Singapour	172	176	94	47 465	50 330	5 546	5 887
Taipei chinois	163	163	96	281 799	292 542	6 046	6 279
Thaïlande	239	240	99	695 088	702 818	6 606	6 681
Tunisie	152	153	90	108 342	119 917	4 391	4 857
Émirats arabes unis	453	460	95	38 228	40 384	11 460	12 148
Uruguay	180	180	90	35 800	39 771	5 315	5 904
Vietnam	162	162	100	955 222	956 517	4 959	4 966

Remarque : les informations sur les données adjugées des régions sont disponibles en ligne (tableau A2.3b).

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

2. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932937092>



Les normes de qualité concernant les données de l'enquête PISA imposent un taux de participation minimum, tant pour les établissements que pour les élèves, afin de minimiser les biais potentiels liés à la participation. Dans les pays respectant ces normes, il est probable que le biais résultant de la non-participation serait négligeable, c'est-à-dire généralement inférieur à l'erreur d'échantillonnage.

Un taux de participation minimum de 85 % a été fixé pour les établissements sélectionnés initialement. Toutefois, lorsque le taux initial de participation des établissements se situait entre 65 % et 85 %, le recours à des établissements de remplacement a permis d'obtenir un taux de participation acceptable. Cette procédure risquant d'augmenter les biais liés à la participation, les pays ont été encouragés à convaincre le plus grand nombre possible d'établissements de l'échantillon initial de participer. Les établissements dont le taux de participation des élèves est compris entre 25 % et 50 % ne sont pas considérés comme des établissements participants, mais leurs résultats ont été inclus dans la base de données et ont été pris en compte dans les différentes estimations. En revanche, les résultats des établissements dont le taux de participation des élèves est inférieur à 25 % n'ont pas été inclus dans la base de données.

L'évaluation PISA 2012 exigeait également un taux de participation de 80 % minimum pour les élèves sélectionnés dans les établissements participants. Ce taux de participation minimum devait être respecté à l'échelle nationale, pas nécessairement dans chaque établissement participant. Des séances de rattrapage ont été imposées dans les établissements où un nombre insuffisant d'élèves avait participé aux séances d'évaluation initiale. Le taux de participation des élèves a été calculé dans tous les établissements de l'échantillon initial et dans tous les établissements participants, qu'ils figurent dans l'échantillon initial ou qu'ils soient des établissements de remplacement, au niveau des élèves ayant participé à la première séance d'évaluation ou à l'éventuelle séance de rattrapage. Les élèves ayant participé à la première séance d'épreuves cognitives ou à une séance de rattrapage sont considérés comme des élèves participants. Ceux qui ont seulement répondu au questionnaire ont été inclus dans la base de données internationale et pris en compte dans les statistiques présentées dans ce rapport s'ils ont indiqué au moins la profession de leur père ou de leur mère.

Le tableau A2.3 indique le taux de participation des élèves et des établissements, avant et après le recours aux établissements de remplacement.

- La **colonne 1** indique le *taux pondéré de participation des établissements avant le recours aux établissements de remplacement*. Il se calcule en divisant la colonne 2 par la colonne 3.
- La **colonne 2** indique le *nombre pondéré d'établissements participants avant le recours aux établissements de remplacement* (pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne 3** indique le *nombre pondéré d'établissements échantillonnés avant le recours aux établissements de remplacement* (soit des établissements participants ou non participants, pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne 4** indique le *nombre non pondéré d'établissements participants avant le recours aux établissements de remplacement*.
- La **colonne 5** indique le *nombre non pondéré d'établissements participants et non participants avant le recours aux établissements de remplacement*.
- La **colonne 6** indique le *taux pondéré de participation des établissements après le recours aux établissements de remplacement*. Il se calcule en divisant la colonne 7 par la colonne 8.
- La **colonne 7** indique le *nombre pondéré d'établissements participants après le recours aux établissements de remplacement* (pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne 8** indique le *nombre pondéré d'établissements échantillonnés après le recours aux établissements de remplacement* (soit des établissements participants et non participants, pondéré en fonction des effectifs d'élèves).
- La **colonne 9** indique le *nombre non pondéré d'établissements participants après le recours aux établissements de remplacement*.
- La **colonne 10** indique le *nombre non pondéré d'établissements participants et non participants après le recours aux établissements de remplacement*.
- La **colonne 11** indique le *taux pondéré de participation des établissements après le recours aux établissements de remplacement*. Il se calcule en divisant la colonne 12 par la colonne 13.
- La **colonne 12** indique le *nombre pondéré d'élèves évalués*.
- La **colonne 13** indique le *nombre pondéré d'élèves échantillonnés* (incluant les élèves évalués et les élèves absents le jour de l'évaluation).
- La **colonne 14** indique le *nombre non pondéré d'élèves évalués*. Il faut rappeler que les élèves scolarisés dans des établissements où le taux de participation des élèves était inférieur à 50 % n'ont pas été pris en compte dans le calcul de ces taux (pondérés et non pondérés).
- La **colonne 15** indique le *nombre non pondéré d'élèves échantillonnés* (incluant les élèves évalués et les élèves absents le jour de l'évaluation). Rappelons que les élèves scolarisés dans des établissements où moins de la moitié des élèves admissibles ont répondu aux épreuves n'ont pas été inclus dans le calcul de ces taux (pondérés et non pondérés).




[Partie 1/1]
Tableau A2.4 Taille de l'échantillon pour la culture financière

	Évaluation de la culture financière		
	Nombre d'établissements participants (non pondéré)	Nombre d'élèves participants (non pondéré)	Nombre pondéré d'élèves participants
	(1)	(2)	(3)
OCDE			
Australie	768	3 293	251 074
Autriche	0	0	0
Belgique	161	1 093	65 113
Canada	0	0	0
Chili	0	0	0
République tchèque	288	1 207	81 263
Danemark	0	0	0
Estonie	200	1 088	11 666
Finlande	0	0	0
France	225	1 068	707 723
Allemagne	0	0	0
Grèce	0	0	0
Hongrie	0	0	0
Islande	0	0	0
Irlande	0	0	0
Israël	153	1 006	95 320
Italie	1 158	7 068	520 888
Japon	0	0	0
Corée	0	0	0
Luxembourg	0	0	0
Mexique	0	0	0
Pays-Bas	0	0	0
Nouvelle-Zélande	176	957	52 498
Norvège	0	0	0
Pologne	177	1 054	377 884
Portugal	0	0	0
République slovaque	224	1 055	53 592
Slovénie	307	1 312	17 697
Espagne	179	1 108	366 860
Suède	0	0	0
Suisse	0	0	0
Turquie	0	0	0
Royaume-Uni	0	0	0
États-Unis	158	1 133	3 524 645
Partenaires			
Albanie	0	0	0
Argentine	0	0	0
Brésil	0	0	0
Bulgarie	0	0	0
Colombie	346	2 100	565 754
Costa Rica	0	0	0
Croatie	163	1 145	45 485
Chypre ^{1, 2}	0	0	0
Hong-Kong (Chine)	0	0	0
Indonésie	0	0	0
Jordanie	0	0	0
Kazakhstan	0	0	0
Lettonie	203	970	15 699
Liechtenstein	0	0	0
Lituanie	0	0	0
Macao (Chine)	0	0	0
Malaisie	0	0	0
Monténégro	0	0	0
Pérou	0	0	0
Qatar	0	0	0
Roumanie	0	0	0
Fédération de Russie	219	1 187	1 162 454
Serbie	0	0	0
Shanghai (Chine)	155	1 197	85 838
Singapour	0	0	0
Taipei chinois	0	0	0
Thaïlande	0	0	0
Tunisie	0	0	0
Émirats arabes unis	0	0	0
Uruguay	0	0	0
Vietnam	0	0	0

Remarque : les informations sur les données adjugées des régions sont disponibles en ligne (tableau A2.4b).

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

2. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933003725>



Échantillon de l'évaluation facultative de la culture financière

Sur les 65 pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2012, 18 ont également administré l'évaluation facultative (papier-crayon) de la culture financière. Au sein de ces pays et économies, les établissements échantillonnés ont sélectionné de façon aléatoire 43 élèves (au lieu de 35 dans les établissements échantillonnés dans les pays et économies qui n'ont pas participé à l'évaluation facultative de la culture financière) selon la même procédure que celle décrite plus haut. Sur ces 43 élèves, 35 se sont vu administrer l'évaluation principale, et les 8 restants, l'évaluation de la culture financière.

Le tableau A2.4 présente les données concernant l'échantillon final de l'évaluation de la culture financière.

- la **colonne 1** indique le nombre non pondéré d'établissements participants ;
- la **colonne 2** indique le nombre non pondéré d'élèves participants ; et
- la **colonne 3** indique le nombre pondéré d'élèves participants, soit le nombre d'élèves de la population cible définie au niveau national que représente l'échantillon PISA de culture financière.

Définition des établissements

Certains pays ont échantillonné des sous-groupes d'établissements et non des établissements, ce qui est susceptible d'altérer l'estimation des composantes de la variance entre les établissements. En Allemagne, en Autriche, en Hongrie, au Japon, en République tchèque, en Roumanie et en Slovénie, les établissements proposant plus d'un programme d'études ont été divisés en unités distinctes pour chaque programme. Aux Pays-Bas, les établissements proposant à la fois les programmes d'études du premier et du deuxième cycle du secondaire ont été divisés en unités pour chaque niveau de programmes. En Communauté flamande de Belgique, les établissements comptant plusieurs sites (campus) scolaires ont été échantillonnés par site, alors qu'en Communauté française de Belgique, ils ont été échantillonnés par unité administrative. En Australie, les établissements comptant plusieurs sites ont été échantillonnés par site. En Argentine, en Croatie et à Dubaï (Émirats arabes unis), les établissements comptant plusieurs sites ont été échantillonnés par localisation. En Espagne, les établissements du Pays basque comptant plusieurs modèles linguistiques ont été divisés par modèle linguistique lors de l'échantillonnage.

Référence

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



ANNEXE A3

NOTE TECHNIQUE SUR LES ANALYSES DU PRÉSENT VOLUME

Méthodes et définitions

Performance relative en culture financière

La performance relative en culture financière se définit comme la différence entre le score réel d'un élève aux épreuves de culture financière et le score escompté, calculé sur la base de sa performance dans d'autres domaines d'évaluation :

$$RP_i^{PS} = y_i^{PS} - E(y_i^{PS} | y_i^{MRS})$$

où y_i^{PS} est le score de l'élève i en culture financière et y_i^{MRS} est le vecteur du score de l'élève i dans les autres domaines d'évaluation (les mathématiques et la compréhension de l'écrit).

Le score escompté (sous condition) de l'élève est estimé à l'aide de modèles de régression ; la performance relative est donc basée sur les résidus dans les modèles de régression. Toutes les analyses de la performance relative qui sont présentées dans ce volume dérivent les résidus de modèles de régression paramétrique permettant des formes curvilinéaires et, lorsque plus d'un domaine d'évaluation intervient dans les conditions, des termes d'interaction (polynômes du deuxième ou du troisième degré). D'autres méthodes de régression, y compris des méthodes non paramétriques, peuvent toutefois être utilisées. La figure VI.2.12 présente par exemple de manière graphique une régression non paramétrique de la performance en culture financière sur la performance en mathématiques.

Ampleur de l'effet

L'ampleur de l'effet est un indicateur de l'intensité de la relation entre deux variables. Ce concept de l'ampleur de l'effet est communément employé pour désigner des différences normalisées. Normaliser une différence est utile lorsqu'une unité de mesure n'est pas intrinsèquement porteuse de sens, comme les échelles PISA de compétence ou les indices PISA. Les différences normalisées permettent en effet de comparer l'intensité de différences entre des groupes dans des indicateurs dont l'unité de mesure varie.

Une différence normalisée se calcule comme suit : la différence brute entre deux groupes, par exemple les garçons et les filles, est divisée par un indicateur de la variation dans les données sous-jacentes. Dans ce volume, l'écart-type global est utilisé pour normaliser les différences. L'ampleur de l'effet entre deux sous-groupes est dès lors calculée comme suit :

$$\frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\sigma_{1,2}^2}}$$

où m_1 et m_2 représentent respectivement les valeurs moyennes des sous-groupes 1 et 2 et où $\sigma_{1,2}^2$ représente la variance de la population globale, réunissant les sous-groupes 1 et 2.

Statistiques basées sur des modèles multiniveau

Les statistiques basées sur des modèles multiniveau comprennent des composantes de la variance (variances intra-établissement et inter-établissements), l'indice d'inclusion dérivé de ces composantes et des coefficients de régression, qui sont mentionnés le cas échéant. Les modèles multiniveau sont généralement des modèles de régression à deux niveaux (niveau Élève et niveau Établissement), avec des résidus répartis normalement, et les estimations sont calculées à l'aide de la méthode de la probabilité la plus vraisemblable. Si la variable dépendante est la performance en culture financière, cinq valeurs plausibles du score de chaque élève sur l'échelle de culture financière sont imputées. Les modèles ont été estimés à l'aide du logiciel Mplus®.

Dans les modèles multiniveau, une pondération a été appliquée tant au niveau Élève qu'au niveau Établissement. Elle vise à ajuster les différences de probabilité inhérentes à la sélection d'élèves dans un échantillon. Ces différences dérivent de facteurs tant au niveau Établissement qu'au niveau Élève, car l'échantillonnage s'effectue à deux niveaux dans l'enquête PISA. Dans les modèles multiniveau, les pondérations finales des élèves (W_FSTUWT) sont utilisées. Les pondérations intra-établissement correspondent aux pondérations finales des élèves, après mise à l'échelle pour obtenir l'équivalence avec la taille de l'échantillon d'établissements. Les pondérations inter-établissements correspondent à la somme des pondérations finales des élèves (W_FSTUWT) dans chaque établissement. La définition des pondérations inter-établissements a changé depuis l'enquête PISA 2009.

L'indice d'inclusion est défini et estimé comme suit :

$$100 * \frac{\sigma_w^2}{\sigma_w^2 + \sigma_b^2}$$

où σ_w^2 et σ_b^2 , représentent respectivement les estimations de la variance intra-établissement et inter-établissements.



Dans les modèles multiniveau, les résultats en général, et l'estimation de la variance inter-établissements en particulier, dépendent de la façon dont les établissements sont définis et organisés dans les pays et des unités choisies pour prélever les échantillons. Dans certains pays, les établissements ont été échantillonnés comme unités administratives (même s'ils comptent plusieurs implantations différentes, comme en Italie), alors que dans d'autres, les établissements ont été échantillonnés comme des composantes de groupes scolaires plus larges qui accueillent des jeunes âgés de 15 ans, comme des bâtiments scolaires ou encore comme des entités administratives (dirigées par un chef d'établissement). Le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]) et l'annexe A2 expliquent la façon dont les établissements sont définis. En Slovénie, l'unité primaire d'échantillonnage est définie comme un groupe d'élèves qui suivent le même programme de cours dans un établissement (une filière dans un établissement). Dans ce cas particulier, la variance inter-établissements correspond à la variance intra-établissement entre filières. L'utilisation de variables de stratification dans la sélection des établissements peut aussi influencer sur l'estimation de la variance inter-établissements, en particulier si les variables de stratification sont associées à des différences inter-établissements.

Par ailleurs, la variance intra-établissement comprend la variation de la performance entre classes et entre élèves en raison du mode d'échantillonnage des élèves.

Plage de classement

Pour calculer la plage de classement des pays et économies (participants), des simulations sont effectuées sur la base des moyennes et des erreurs-types des moyennes de chaque participant afin de générer des valeurs possibles. Quelque 10 000 simulations sont effectuées, et 10 000 classements possibles sont produits pour chaque participant sur la base de ces valeurs. Les chiffres de chaque position dans le classement sont agrégés du plus grand au plus petit jusqu'à ce qu'ils soient égaux ou supérieurs à 9 500. La plage de classement de chaque participant, y compris les positions agrégées, est ensuite indiquée. Cela signifie que le niveau de confiance associé aux plages de classement s'établit à 95 % au moins et que l'on peut considérer sans risque que la distribution des positions est unimodale. Cette méthode utilisée lors de l'enquête PISA 2012 l'a été lors de chaque évaluation depuis PISA 2003.

La différence principale entre les plages de classement des participants (voir la figure VI.2.3 dans le chapitre 2) et les comparaisons de scores moyens entre ceux-ci (voir la figure VI.2.2) réside dans le fait que contrairement aux comparaisons, les plages tiennent compte de l'asymétrie des estimations de position et des comparaisons multiples qu'implique la détermination des positions. C'est pourquoi il arrive que de légères différences s'observent entre la plage de classement et le nombre de participants se classant au-dessus d'un participant donné, sur la base des comparaisons des performances entre les participants, deux par deux. Ainsi, l'Estonie et l'Australie ne présentent pas de différence statistiquement significative en termes de score moyen, et le même ensemble de participants affiche un score moyen ne s'écartant pas du leur dans une mesure statistiquement significative (voir la figure VI.2.2). Toutefois, on peut considérer avec un niveau de confiance de 95 % que l'Estonie se classe entre la 3^e et la 4^e place, tandis que la plage de classement de l'Australie se situe entre la 3^e et la 5^e place (voir la figure VI.2.3). Comme on peut considérer sans risque que la distribution des estimations de position de chaque participant est unimodale, il y a lieu d'utiliser cette plage lors de l'examen du classement des participants.

Erreurs-types et tests de signification

Les données statistiques présentées dans ce rapport correspondent à des estimations de la performance nationale réalisées sur la base d'échantillons d'élèves, et non à des valeurs qui auraient pu être calculées si tous les élèves de chaque pays avaient répondu à toutes les questions. Par conséquent, il importe de connaître le degré d'incertitude inhérent à ces estimations. Dans l'enquête PISA, chaque estimation est associée à un degré d'incertitude exprimé sous la forme d'une erreur-type. Le recours aux intervalles de confiance permet d'établir des inférences à propos des moyennes et des pourcentages d'une population d'une manière qui reflète l'incertitude associée aux estimations calculées sur la base d'échantillons. À partir d'une donnée statistique obtenue au moyen d'un échantillon et dans l'hypothèse d'une répartition normale, il est possible d'affirmer que le résultat correspondant à l'échelle de la population se situe dans l'intervalle de confiance dans 95 cas sur 100 de la même mesure dans différents échantillons prélevés dans la même population.

Très souvent, le lecteur s'intéresse principalement aux écarts entre différentes valeurs au sein d'un même pays (le score des élèves de sexe féminin et de sexe masculin, par exemple) ou entre plusieurs pays. Dans les tableaux et figures présentés dans ce rapport, les écarts sont déclarés statistiquement significatifs si des écarts de cette taille, plus petits ou plus grands, s'observent dans moins de 5 % des cas en l'absence d'écarts réels dans les valeurs correspondantes. De même, le risque de faire état d'une corrélation significative en l'absence de corrélation entre deux valeurs est limité à 5 %.

Des tests de signification ont été réalisés pour évaluer la signification statistique des comparaisons présentées dans ce rapport.

Différences entre les sexes et différences entre des moyennes de sous-groupes

La signification statistique des différences de performance ou d'indice observées entre les sexes a été vérifiée. Les différences sont favorables aux garçons lorsqu'elles sont positives et favorables aux filles lorsqu'elles sont négatives. En règle générale, les différences indiquées en gras dans les tableaux du présent volume sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.

De même, la signification statistique des différences entre d'autres groupes d'élèves (par exemple, entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration) a été vérifiée. Les sous-groupes sont en général définis dans les tableaux ainsi que dans les textes accompagnant



les analyses. Toutes les différences indiquées en gras dans les tableaux de l'annexe B du présent rapport sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.

Différences de moyenne entre sous-groupes, après contrôle d'autres variables

Dans de nombreux tableaux, des comparaisons de valeurs sont faites entre sous-groupes « avant contrôle » et « après contrôle » d'autres variables telles que l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC). Les différences ajustées sont estimées à l'aide d'une régression linéaire et leur signification est vérifiée à un niveau de confiance de 95 %. Les différences significatives sont indiquées en gras.

Différences de valeur entre les quartiles inférieur et supérieur des indices et échelles PISA

La signification statistique des différences de valeur d'indice ou d'échelle PISA entre le quartile supérieur et le quartile inférieur a été vérifiée. Les différences de valeur entre le quartile supérieur et le quartile inférieur des échelles de compétence ou d'indices à l'étude sont indiquées en gras si elles sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.

Variation de la performance associée à la variation de l'indice de 1 unité

Dans de nombreux tableaux, la variation de la performance associée à la variation de 1 unité de l'indice à l'étude est indiquée. Les différences indiquées en gras s'écartent de 0 dans une mesure statistiquement significative à un niveau de confiance de 95 %.

Réponses manquantes aux questions concernant l'offre d'un enseignement des matières financières dans le cadre scolaire et la gestion de l'argent

Dans certains pays et économies, les réponses à certaines questions spécifiques présentent des pourcentages substantiels de valeurs manquantes (non-réponse). C'est notamment le cas pour certaines variables concernant l'offre d'un enseignement des matières financières dans le cadre scolaire (chapitre 1), et les expériences et les comportements des élèves en matière de gestion de l'argent (chapitres 3 et 4). Pour chaque question et chaque pays/économie, les pourcentages et la performance moyenne ne sont indiqués que lorsque le pourcentage d'observations valides disponibles est suffisamment important. Pour chaque variable et chaque pays/économie, les résultats sont omis lorsque le taux national de réponses manquantes est égal ou supérieur à 15 %.

Lorsque les analyses sont effectuées par sous-groupes d'élèves (par exemple, par sexe ou par quartile du niveau socio-économique), les résultats sont également omis lorsque le taux de réponses manquantes dans le sous-groupe à l'étude est égal ou supérieur à 15 % (par exemples, dans les analyses par sexe, les résultats ne sont pas présentés lorsque le taux de réponses manquantes parmi les garçons et/ou les filles est égal ou supérieur à 15 %, même si le taux global [garçons et filles confondus] de réponses manquantes est inférieur à 15 %).

Le tableau A3.1 présente le pourcentage de valeurs manquantes pour les questions du questionnaire Établissement concernant l'offre d'un enseignement des matières financières dans le cadre scolaire, et le tableau A3.2, le pourcentage de valeurs manquantes pour les questions du questionnaire Élève concernant la gestion de l'argent.

[Partie 1/1]

Pourcentage de valeurs manquantes pour les questions concernant l'offre d'un enseignement des matières financières dans le cadre scolaire

Tableau A3.1 Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement

	Pourcentage d'élèves selon l'offre ou non d'un enseignement des matières financières dans leur établissement	Pourcentage d'élèves selon le nombre d'heures durant lesquelles les matières financières leur sont enseignées...											
		... en tant que matière à part entière		... en tant que matière pluridisciplinaire		... dans le cadre des cours de commerce ou d'économie		... dans le cadre des cours de mathématiques		... dans le cadre des cours de sciences sociales et humaines			
		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes			
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.			
OCDE	Australie	1.06	(0.4)	0.79	(0.4)	0.53	(0.3)	0.37	(0.2)	0.49	(0.2)	0.68	(0.3)
	Belgique (Fl.)	5.43	(1.6)	8.54	(2.1)	8.18	(2.1)	6.25	(1.8)	9.08	(2.3)	6.27	(1.8)
	République tchèque	3.88	(1.5)	3.67	(1.5)	4.28	(1.6)	5.89	(1.9)	4.28	(1.6)	4.49	(1.6)
	Estonie	0.79	(0.6)	4.34	(1.5)	4.34	(1.5)	4.34	(1.5)	3.69	(1.4)	4.34	(1.5)
	France	2.29	(1.0)	8.57	(1.9)	8.96	(2.0)	10.25	(1.9)	10.35	(2.0)	10.40	(2.0)
	Israël	0.76	(0.8)	4.48	(1.1)	4.48	(1.1)	4.48	(1.1)	4.48	(1.1)	4.48	(1.1)
	Italie	3.92	(0.9)	10.67	(1.2)	13.78	(1.8)	10.67	(1.1)	10.70	(1.1)	10.21	(1.1)
	Nouvelle-Zélande	0.57	(0.2)	5.90	(2.4)	5.88	(2.3)	1.33	(1.0)	4.83	(2.1)	2.67	(1.2)
	Pologne	1.86	(1.3)	7.21	(2.2)	8.13	(2.2)	7.23	(2.2)	7.22	(2.2)	5.74	(2.0)
	République slovaque	0.24	(0.2)	0.93	(0.6)	3.63	(1.2)	0.96	(0.6)	1.27	(0.8)	0.89	(0.7)
	Slovénie	0.40	(0.2)	0.73	(0.2)	0.73	(0.2)	0.73	(0.2)	0.73	(0.2)	0.73	(0.2)
	Espagne	1.22	(0.9)	8.54	(2.1)	9.42	(2.2)	8.66	(2.1)	10.95	(2.4)	9.90	(2.4)
	États-Unis	0.81	(0.6)	3.85	(1.9)	4.34	(2.0)	4.46	(2.0)	5.10	(2.2)	4.10	(1.9)
Partenaires	Colombie	3.91	(1.1)	7.95	(2.0)	7.67	(1.9)	8.63	(2.0)	8.74	(2.0)	8.49	(2.0)
	Croatie	2.81	(1.4)	1.40	(1.0)	2.04	(1.2)	2.01	(1.2)	2.65	(1.4)	2.28	(1.2)
	Lettonie	4.97	(1.5)	4.81	(1.4)	5.94	(1.5)	7.18	(1.8)	4.52	(1.3)	3.37	(1.0)
	Fédération de Russie	0.74	(0.4)	2.30	(0.7)	2.40	(1.0)	1.35	(0.7)	1.72	(0.8)	0.92	(0.6)
	Shanghai (Chine)	0.00	c	1.39	(0.9)	1.95	(1.0)	1.95	(1.0)	2.53	(1.2)	1.95	(1.0)

	Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement où les matières financières sont enseignées par...						Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement où les enseignants ont participé ou non au cours des 12 derniers mois à un programme de formation continue axé principalement sur l'enseignement des matières financières						
	... des enseignants		... des personnes issues du secteur privé		... des personnes issues du secteur public		... des personnes issues d'organisations non gouvernementales		Les enseignants qui enseignent les matières financières		Le personnel enseignant de l'établissement, toutes matières confondues		
	Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	
OCDE	Australie	0.41	(0.2)	0.92	(0.4)	0.95	(0.4)	0.92	(0.4)	1.47	(0.5)	1.47	(0.5)
	Belgique (Fl.)	5.86	(1.5)	4.93	(1.3)	5.79	(1.5)	6.50	(1.7)	9.62	(2.4)	9.80	(2.4)
	République tchèque	2.79	(1.3)	4.71	(1.6)	3.87	(1.5)	2.79	(1.3)	3.43	(1.4)	2.84	(1.3)
	Estonie	3.85	(1.5)	4.13	(1.5)	4.13	(1.5)	4.13	(1.5)	3.63	(1.4)	4.40	(1.6)
	France	9.75	(2.1)	10.26	(2.1)	10.26	(2.1)	10.26	(2.1)	15.27	(2.4)	16.71	(2.3)
	Israël	5.79	(1.5)	5.79	(1.5)	5.79	(1.5)	5.79	(1.5)	3.33	(1.5)	3.33	(1.5)
	Italie	9.97	(1.2)	a	a	a	a	19.26	(1.5)	13.42	(1.3)	18.63	(1.6)
	Nouvelle-Zélande	1.21	(0.8)	4.37	(1.9)	4.20	(1.7)	4.62	(1.7)	1.57	(0.9)	4.33	(1.2)
	Pologne	5.81	(2.0)	7.79	(2.3)	7.79	(2.3)	7.79	(2.3)	5.23	(1.9)	7.90	(2.1)
	République slovaque	0.91	(0.6)	3.73	(1.8)	5.26	(2.1)	4.86	(2.0)	2.05	(0.9)	2.45	(1.0)
	Slovénie	2.85	(0.6)	1.67	(0.4)	1.67	(0.4)	1.67	(0.4)	2.07	(0.4)	2.75	(0.6)
	Espagne	8.23	(2.0)	15.14	(2.7)	15.14	(2.7)	15.14	(2.7)	8.87	(2.3)	12.71	(2.7)
	États-Unis	0.99	(0.7)	5.72	(1.9)	5.72	(1.9)	5.72	(1.9)	2.84	(1.4)	5.23	(1.8)
Partenaires	Colombie	9.02	(2.6)	11.54	(2.3)	10.39	(2.2)	13.91	(2.5)	9.30	(2.1)	13.01	(2.6)
	Croatie	3.62	(1.5)	4.52	(1.6)	3.93	(1.5)	4.52	(1.6)	3.38	(1.5)	4.62	(1.6)
	Lettonie	3.56	(1.1)	8.40	(1.9)	8.40	(1.9)	8.40	(1.9)	7.16	(1.6)	8.04	(1.6)
	Fédération de Russie	1.51	(0.7)	2.68	(1.0)	2.51	(1.1)	2.68	(1.0)	3.63	(1.3)	4.38	(1.4)
	Shanghai (Chine)	1.96	(1.0)	3.84	(1.5)	3.84	(1.5)	3.84	(1.5)	4.08	(1.5)	14.95	(2.8)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095058>



[Partie 1/1]

Pourcentage de valeurs manquantes pour les questions concernant la gestion de l'argent

Tableau A3.2 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Être titulaire d'un compte bancaire		Être titulaire d'une carte de débit prépayée		Discuter de sujets financiers avec ses parents		Discuter de sujets financiers avec ses copains		Recevoir une rétribution ou de l'argent de poche pour des corvées régulières à la maison		Recevoir une rétribution ou de l'argent de poche sans avoir besoin de faire des corvées	
	Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE												
Australie	10.0	(0.9)	15.3	(1.1)	9.88	(0.9)	11.51	(1.0)	10.3	(1.0)	11.7	(1.0)
Belgique (Fl.)	5.7	(1.1)	8.9	(1.5)	5.43	(1.0)	5.60	(1.0)	10.7	(1.6)	7.6	(1.4)
République tchèque	8.9	(1.7)	9.9	(1.8)	9.78	(1.5)	12.61	(2.0)	9.1	(1.6)	9.9	(1.6)
Estonie	5.5	(1.1)	10.0	(1.4)	5.85	(1.1)	6.62	(1.1)	10.2	(1.2)	8.6	(1.2)
France	10.1	(1.4)	12.4	(1.4)	10.90	(1.6)	12.79	(1.6)	9.0	(1.3)	8.8	(1.3)
Israël	4.1	(1.0)	6.4	(1.4)	3.25	(1.0)	4.51	(1.2)	4.2	(0.9)	4.3	(1.1)
Italie	11.1	(0.6)	11.8	(0.8)	9.49	(0.8)	10.08	(0.8)	11.6	(0.8)	12.5	(0.8)
Nouvelle-Zélande	9.1	(1.4)	18.0	(1.9)	9.02	(1.6)	10.30	(1.6)	10.1	(1.4)	11.1	(1.5)
Pologne	10.3	(1.3)	11.8	(1.4)	10.42	(1.5)	11.31	(1.4)	13.6	(1.6)	14.1	(1.8)
République slovaque	12.4	(1.7)	13.0	(1.8)	12.09	(1.6)	16.94	(1.9)	11.5	(1.5)	12.4	(1.7)
Slovénie	6.8	(1.3)	13.0	(1.6)	4.33	(1.0)	5.18	(0.9)	6.1	(1.2)	6.2	(1.2)
Espagne	11.2	(1.5)	17.1	(1.5)	12.79	(1.5)	15.47	(1.7)	11.9	(1.4)	12.4	(1.5)
États-Unis	4.1	(1.0)	9.5	(1.6)	5.43	(1.3)	7.10	(1.4)	3.7	(0.9)	4.6	(1.0)
Partenaires												
Colombie	19.0	(2.4)	22.1	(2.5)	20.22	(2.4)	26.23	(2.2)	20.5	(2.4)	19.8	(2.5)
Croatie	7.1	(1.0)	6.8	(1.1)	4.80	(1.0)	6.85	(1.2)	3.9	(0.9)	3.4	(0.8)
Lettonie	9.4	(1.4)	14.1	(1.9)	6.50	(1.3)	10.07	(1.5)	8.8	(1.4)	10.4	(1.6)
Fédération de Russie	16.0	(1.7)	12.2	(1.5)	13.88	(2.1)	16.39	(2.3)	10.5	(1.5)	9.7	(1.3)
Shanghai (Chine)	1.2	(0.4)	3.2	(0.8)	1.76	(0.6)	1.80	(0.5)	1.7	(0.5)	2.1	(0.6)

	Recevoir de l'argent d'un travail régulier en dehors du temps scolaire (job de vacances, job à temps partiel)		Recevoir de l'argent d'un travail dans l'entreprise familiale		Recevoir de l'argent d'un travail occasionnel (ex : baby-sitting, jardinage)		Recevoir de l'argent en cadeau de la part d'amis ou de relations		Recevoir de l'argent en vendant des affaires (ex : vide grenier ou eBay)		Comportement en matière de dépenses		Comportement en matière d'épargne	
	Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes		Valeurs manquantes	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE														
Australie	11.1	(1.0)	12.4	(1.0)	11.2	(1.0)	10.3	(1.0)	12.1	(1.0)	15.0	(1.0)	18.2	(1.1)
Belgique (Fl.)	9.3	(1.6)	10.9	(1.7)	9.9	(1.7)	6.9	(1.2)	10.9	(1.5)	13.1	(1.4)	18.4	(1.9)
République tchèque	10.6	(1.7)	11.9	(1.8)	10.5	(1.7)	8.8	(1.6)	11.4	(1.8)	12.5	(1.9)	18.5	(2.4)
Estonie	9.5	(1.4)	12.0	(1.4)	9.4	(1.1)	7.9	(1.1)	11.5	(1.3)	15.3	(1.8)	22.1	(2.0)
France	10.2	(1.4)	10.1	(1.3)	9.3	(1.3)	8.6	(1.3)	9.2	(1.3)	19.7	(2.1)	20.2	(1.6)
Israël	3.5	(0.9)	4.0	(0.9)	3.5	(0.9)	4.4	(1.1)	3.9	(1.0)	10.6	(1.5)	24.1	(1.9)
Italie	13.6	(0.8)	13.9	(0.8)	13.9	(0.8)	12.1	(0.8)	13.8	(0.9)	14.7	(1.0)	21.6	(1.0)
Nouvelle-Zélande	10.3	(1.4)	10.7	(1.5)	9.8	(1.4)	9.5	(1.3)	9.5	(1.4)	18.0	(1.7)	21.5	(2.1)
Pologne	16.1	(1.6)	17.1	(1.8)	17.5	(1.7)	13.7	(1.6)	17.0	(1.8)	10.7	(1.5)	20.8	(2.1)
République slovaque	12.4	(1.7)	13.5	(1.9)	14.4	(1.8)	11.6	(1.7)	13.3	(1.9)	15.8	(1.9)	22.3	(2.5)
Slovénie	6.6	(1.2)	6.7	(1.2)	6.7	(1.2)	6.4	(1.3)	7.0	(1.2)	14.9	(1.6)	20.0	(1.9)
Espagne	13.4	(1.5)	12.8	(1.5)	12.6	(1.5)	10.6	(1.5)	13.1	(1.4)	14.5	(1.5)	16.1	(1.6)
États-Unis	4.8	(1.0)	4.7	(1.0)	4.4	(1.0)	3.4	(0.8)	5.0	(0.9)	15.1	(1.8)	23.4	(1.8)
Partenaires														
Colombie	20.4	(2.5)	21.2	(2.5)	22.9	(2.5)	20.9	(2.4)	22.5	(2.5)	22.2	(2.0)	35.4	(2.4)
Croatie	4.6	(1.0)	4.8	(1.0)	5.4	(1.1)	3.7	(0.9)	4.7	(1.0)	12.6	(1.5)	27.2	(1.7)
Lettonie	12.7	(1.8)	12.8	(1.9)	10.2	(1.5)	7.8	(1.4)	12.4	(1.8)	18.2	(2.0)	31.2	(2.3)
Fédération de Russie	11.2	(1.5)	12.1	(1.6)	12.1	(1.5)	10.0	(1.4)	11.4	(1.5)	17.0	(2.4)	26.8	(2.1)
Shanghai (Chine)	3.0	(0.8)	3.3	(0.8)	3.2	(0.8)	2.0	(0.6)	3.2	(0.8)	3.5	(0.7)	4.5	(0.8)

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933095058>

Référence

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



ANNEXE A4

ASSURANCE QUALITÉ

Des procédures d'assurance qualité ont été appliquées tout au long de l'enquête PISA 2012, comme lors des évaluations précédentes.

Pour assurer la qualité et l'équivalence linguistique des instruments d'évaluation PISA, les pays et économies ont reçu des consignes précises de traduction et d'adaptation leur ont été fournies, notamment la procédure à suivre pour sélectionner et former les traducteurs. La traduction et le format des instruments d'évaluation (les items, les consignes de correction, les questionnaires et les guides) de chaque pays et économie ont été vérifiés par des traducteurs spécialisés (dont la langue maternelle est la langue d'instruction du pays concerné et qui en connaissent le système d'éducation) désignés par le Consortium PISA avant leur administration lors de l'essai de terrain et de la campagne d'évaluation définitive de l'enquête PISA 2012. Pour plus d'informations sur les procédures de traduction, consulter le rapport technique sur l'évaluation PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

L'évaluation a été mise en œuvre dans le respect de procédures normalisées. Le Consortium PISA a préparé des manuels détaillés expliquant le mode de mise en œuvre de l'évaluation, dans lesquels figuraient notamment des instructions précises concernant le travail des Coordinateurs scolaires et des scripts que les Administrateurs de test ont été priés de respecter durant les séances d'évaluation. Les propositions d'adaptation des procédures de mise en œuvre ou de modification du script de la séance d'évaluation ont été soumises au Consortium PISA pour approbation. Le Consortium PISA a ensuite vérifié la traduction et l'adaptation de ces documents réalisés par chaque pays.

Dans le but d'établir la crédibilité de l'enquête PISA en tant qu'étude valide et non biaisée, et d'assurer autant que faire se peut l'application de procédures uniformes lors de l'organisation des séances d'évaluation, les Administrateurs de test des pays et économies participants ont été recrutés en fonction des critères suivants : il a été exigé que l'Administrateur de test ne soit pas le professeur de la langue d'évaluation, de mathématiques ou de sciences des élèves participant aux séances qu'il administrerait dans le cadre de l'enquête PISA ; il a été recommandé que l'Administrateur de test ne soit pas membre du personnel de l'un des établissements dans lequel il administrerait des séances d'évaluation dans le cadre de l'enquête PISA ; et il a été jugé préférable que l'Administrateur de test ne soit membre du personnel d'aucun des établissements constituant l'échantillon PISA. Les Administrateurs de test ont assisté en personne aux séances de formation organisées à leur intention par les pays et économies participants.

Les pays et économies participants ont été priés de veiller à ce que les Administrateurs de test préparent les séances d'évaluation en collaboration avec les Coordinateurs scolaires. La mission des Administrateurs de test consistait notamment : à mettre à jour les formulaires de suivi des élèves et la liste des élèves exclus ; à veiller à ce que les élèves répondent aux tests cognitifs dans le délai imparti (un délai supplémentaire étant autorisé pour le questionnaire « Élève ») ; à veiller à ce qu'aucun matériel d'évaluation ne soit distribué avant le début des deux parties de l'évaluation, d'une heure chacune ; à indiquer la participation des élèves sur le formulaire de suivi des élèves et à remplir le rapport de séance ; à veiller à ce que les instruments cognitifs ne soient ni photocopiés, ni consultés par le personnel de l'établissement avant la séance d'évaluation ; et à renvoyer le matériel au Centre national immédiatement après les séances d'évaluation.

Les Directeurs nationaux de projet ont été encouragés à organiser une séance de rattrapage si les élèves absents lors de la séance initiale représentaient plus de 15 % de l'échantillon PISA.

Les Moniteurs nationaux de contrôle de qualité du Consortium PISA se sont rendus dans tous les Centres nationaux pour vérifier les procédures de collecte de données. Enfin, les Moniteurs de niveau établissement de contrôle de qualité du Consortium PISA ont visité un échantillon de 7 établissements au moment de l'évaluation. Pour plus d'informations à propos du déroulement des opérations sur le terrain, consulter le rapport technique sur l'évaluation PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Des procédures de codage ont été élaborées pour garantir l'application cohérente et précise des consignes de correction exposées dans les guides PISA sur le déroulement des opérations. Les Directeurs nationaux de projet désireux de modifier ces procédures ont dû soumettre leurs propositions de modification au Consortium pour approbation. Des études de fidélité ont été réalisées pour analyser la cohérence du codage.

Un logiciel spécialement conçu pour l'enquête PISA a facilité la saisie et le nettoyage des données, ainsi que la détection des erreurs pendant la saisie des données. Des sessions de formation ont été organisées pour familiariser les Directeurs nationaux de projet à ces procédures.

Le rapport technique sur l'évaluation PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]) décrit les procédures d'assurance qualité appliquées à l'enquête PISA et à ses résultats.

Les résultats de l'adjudication des données montrent que l'ensemble des pays et des économies participant à l'évaluation PISA 2012 ont satisfait aux normes techniques de l'enquête PISA, sauf l'Albanie. En effet, l'Albanie a soumis des données concernant la profession des parents incomplètes et semblant erronées, un nombre limité de professions étant surreprésenté. Il s'est avéré impossible de résoudre ces problèmes au cours du processus de nettoyage des données, si bien que les données de l'Albanie concernant la profession des parents et les indices se rapportant à ces données n'ont pas été inclus dans l'ensemble de données internationales. Les résultats pour l'Albanie sont donc exclus de toutes les analyses qui se basent sur ces informations.



Référence

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



ANNEXE A5

CONCEPTION DE L'ÉVALUATION DE LA CULTURE FINANCIÈRE

Comment l'évaluation PISA 2012 de la culture financière a-t-elle été conçue ?

En 2012, en plus de son enquête principale dont le domaine majeur d'évaluation était les mathématiques – avec la compréhension de l'écrit, les sciences et la résolution de problèmes en domaines mineurs –, PISA a réalisé sa première évaluation de la culture financière des élèves de 15 ans, proposée aux pays à titre facultatif. L'élaboration des items de culture financière de l'enquête PISA 2012 a été coordonnée par un consortium international d'instituts de recherche en éducation, mandaté par l'OCDE, sous la supervision d'un groupe d'experts en culture financière des pays et économies participants (la liste des membres de ce groupe figure à l'annexe C de ce volume). Le processus prévoyait un essai de terrain auquel ont participé des échantillons de jeunes de 15 ans des pays participants. Le groupe d'experts en charge de la culture financière a émis ses recommandations pour la sélection finale des items. Cette sélection a été réalisée en tenant compte à la fois de la qualité technique des items, évaluée sur la base de leur bon fonctionnement lors de l'essai de terrain, et de leur pertinence culturelle ainsi que de l'intérêt qu'ils suscitent chez les jeunes de 15 ans, selon l'avis des pays et économies participants. Un autre critère essentiel lors de la sélection était le respect du cadre décrit au chapitre 1 de ce volume, afin de garantir le maintien d'une répartition équilibrée entre les différentes catégories de contenus, de processus et de contextes. Enfin, on a soigneusement veillé à ce que la sélection d'items retenus couvre un large spectre de niveaux de difficulté, afin de permettre une évaluation et une description adéquates des compétences en culture financière de l'ensemble des élèves de 15 ans – des moins aux plus performants.

Structure de l'évaluation de la culture financière

L'évaluation de la culture financière a été réalisée à l'aide d'items de test papier-crayon. Sa conception prévoyait deux heures de test comprenant quatre blocs d'items de 30 minutes chacun relevant de trois domaines cognitifs. Deux de ces blocs étaient consacrés à la culture financière (soit 60 minutes de temps de test). L'analyse des taux de réponse enregistrés lors de l'essai de terrain a permis d'établir que la grande majorité des élèves réussissent à répondre à 20 items de culture financière en 30 minutes. En conséquence, 40 des 75 items de culture financière administrés lors de l'essai de terrain ont été retenus lors de la campagne définitive de l'évaluation facultative de la culture financière de l'enquête PISA 2012.

En outre, un court questionnaire concernant les comportements des élèves en matière d'argent était inclus au dos des carnets de test de l'évaluation cognitive de la culture financière. Les élèves disposaient de 5 minutes maximum pour y répondre.

Lors de l'évaluation de la culture financière, chaque carnet de test qui incluait les deux blocs d'items de culture financière comprenait aussi un bloc d'items de compréhension de l'écrit et un bloc d'items de mathématiques. Pour atténuer les effets éventuels de l'ordre d'apparition des blocs dans les carnets, quatre carnets contenant des blocs de culture financière ont été créés, avec un ordre d'apparition différent pour les blocs d'items de culture financière, de mathématiques et de compréhension de l'écrit.

En 2012, environ 29 000 élèves ont passé l'évaluation de la culture financière, représentant environ 9 millions d'élèves de 15 ans des 18 pays et économies participants. L'annexe A2 présente la définition de la population cible de l'enquête PISA, les pays et économies participants, ainsi que des informations sur l'échantillon de l'évaluation de la culture financière.

Formats de réponse et codage

Les items d'évaluation papier-crayon de l'enquête PISA appellent différents formats de réponse. Les décisions concernant la forme de collecte des données – les formats de réponse des items – se fondent sur ce qui est jugé adéquat compte tenu du type d'informations à recueillir, mais aussi sur des considérations techniques et pratiques. Dans l'évaluation de la culture financière, deux grands types d'items sont utilisés : les items à réponse construite et les items à choix multiple.

Dans les items à réponse construite, les élèves doivent produire leur propre réponse. La réponse peut alors se résumer à un simple mot ou à un chiffre, ou être plus longue : quelques phrases ou un calcul développé. Les items à réponse construite qui appellent une réponse plus élaborée sont idéaux pour recueillir des données sur la capacité des élèves à expliquer leurs décisions ou à démontrer le processus de leur analyse.

Les items à choix multiple sont le deuxième grand type d'items en ce qui concerne le format de réponse et le codage. Pour répondre à ces items, les élèves doivent choisir une ou plusieurs des options qui leur sont proposées. Les items à choix multiple simple sont les plus courants : les élèves doivent choisir une option parmi les quatre proposées. Les items à choix multiple complexe sont un autre type d'items à choix multiple, dans lesquels les élèves doivent répondre à une série de questions « Vrai » ou « Faux ». Ce type d'items est généralement considéré comme le plus approprié dans les tâches qui consistent à identifier et reconnaître des informations, mais il est également utile pour déterminer dans quelle mesure les élèves comprennent des concepts d'ordre supérieur qu'ils ne peuvent pas nécessairement exprimer facilement par eux-mêmes.

Les items, sauf les items à réponse construite les plus simples, ont été codés par des correcteurs spécialisés formés et encadrés. Les items à choix multiple et à réponse construite « fermée » très brève n'ont pas nécessité l'intervention d'un correcteur spécialisé. La majorité des items sélectionnés pour les épreuves de la campagne définitive de l'évaluation de la culture financière n'ont pas nécessité l'intervention d'un correcteur spécialisé.



La plupart des items ont fait l'objet d'un codage dichotomique (crédit complet ou pas de crédit), mais certains se prêtent à un codage qui prévoit aussi un crédit partiel. Le crédit partiel permet de corriger les items de manière plus nuancée. Certaines réponses, même si elles sont incomplètes, sont en effet meilleures que d'autres. Si des réponses incomplètes à un item dénotent un niveau plus élevé de culture financière que des réponses imprécises ou incorrectes, elles peuvent valoir un crédit partiel. Ces items à « crédit partiel » donnent lieu à l'attribution d'un score supérieur à 1.

Répartition des items

Dans l'évaluation de la culture financière, les items sont répartis entre les catégories des trois dimensions : contenus, processus et contextes (voir le chapitre 1 de ce volume). Les items PISA de culture financière se classent tous dans une seule catégorie de contenu, de processus et de contexte, mais il est fréquent que des éléments appartenant à diverses catégories se retrouvent dans la même tâche, puisque l'enquête PISA propose des problèmes et des situations qui s'inspirent de la vie réelle. Dans ce cas, les items sont classés dans la catégorie dont on estime qu'elle est la plus représentative de la tâche.

La figure A5 présente la répartition des 40 items utilisés lors de l'évaluation de la culture financière, selon les trois dimensions (contenus, processus et contextes) et les deux types d'items (à réponse construite ou à choix multiple).

■ Figure A5 ■

Répartition des items de culture financière

	Domaines d'évaluation	Nombre d'items	Nombre d'items à réponse construite	Nombre d'items à choix multiple
Contenus	La planification et la gestion des finances	13	6	7
	L'argent et les transactions	11	5	6
	Le risque et le rendement	9	5	4
	Le paysage financier	7	3	4
	<i>Total</i>	<i>40</i>	<i>19</i>	<i>21</i>
Processus	Évaluer des questions financières	13	10	3
	Analyser des informations dans un contexte financier	10	2	8
	Appliquer des notions financières comprises et connues	10	5	5
	Identifier des informations financières	7	2	5
	<i>Total</i>	<i>40</i>	<i>19</i>	<i>21</i>
Contextes	Individuel	16	6	10
	Ménagers et familiaux	14	6	8
	Scolaires et professionnels	6	4	2
	Sociétaux	4	3	1
	<i>Total</i>	<i>40</i>	<i>19</i>	<i>21</i>

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

Questionnaire concernant la gestion de l'argent

Un court questionnaire concernant les comportements des élèves en matière d'argent était inclus au dos des carnets de test de l'évaluation de la culture financière. Ce questionnaire portait sur les aspects clés non cognitifs suivants de la culture financière : le fait que les élèves aient déjà étudié en cours ou non comment gérer leur argent ; la fréquence à laquelle ils discutent de sujets financiers avec leurs parents et leurs copains ; leurs sources d'argent ; l'accès qu'ils ont à certains produits financiers (compte bancaire et carte de débit prépayée) ; leurs comportements en matière d'épargne ; et leurs décisions dans des situations hypothétiques de dépenses. La fréquence à laquelle les élèves discutent de sujets financiers avec leurs parents et sa relation avec la performance des élèves en culture financière sont analysées au chapitre 3 de ce volume. Le chapitre 4 étudie quant à lui la relation entre la performance des élèves en culture financière et leur expérience en termes de produits financiers, leurs sources d'argent, et leurs comportements hypothétiques en matière de dépense et d'épargne.

Questionnaire Élève

Les élèves ont également répondu à un questionnaire contextuel sur eux-mêmes, leur famille et leur établissement, ainsi que sur leurs expériences et attitudes en matière d'apprentissage. Les informations pertinentes recueillies dans le questionnaire Élève sont analysées en relation avec la performance des élèves en culture financière dans les chapitres 3 et 4 de ce volume. Le chapitre 3 examine la relation entre la performance des élèves et leurs caractéristiques démographiques et socio-économiques, telles que leur sexe, leur milieu socio-économique et leur statut au regard de l'immigration, tandis que le chapitre 4 étudie les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage et leur performance en culture financière.

Questionnaire Établissement

Le questionnaire Établissement recueille des informations sur la structure, l'organisation et les ressources des établissements d'enseignement, ainsi que sur leurs politiques et pratiques. Il est rempli par le chef d'établissement de chaque établissement échantillonné dans l'enquête PISA. Le chapitre 3 de ce volume analyse la relation entre la performance des élèves en culture financière et la localisation



de leur établissement. Le questionnaire collecte également des informations concernant l'accès des élèves à un enseignement des matières financières dans le cadre scolaire (en d'autres termes, l'offre ou non d'un enseignement des matières financières, son caractère obligatoire ou non, son intégration ou non dans le cadre d'autres matières, les personnes chargées de le dispenser, et la participation ou non des enseignants à des programmes de formation continue spécifiquement axés sur ce domaine). Ces informations sont présentées dans le chapitre 1 de ce volume. Les utilisateurs des données doivent garder à l'esprit qu'il existe des différences de points de référence pour certains des items du questionnaire Établissement. Ainsi, la question concernant le caractère obligatoire ou non de l'enseignement des matières financières (SC45Q01) ne spécifie aucune année d'études, alors que la question concernant l'accès ou non des élèves à cet enseignement (SC47Q01) concerne spécifiquement « l'année d'études modale nationale pour les jeunes de 15 ans ». De même, une période de référence (« l'année scolaire en cours ») est indiquée pour la question concernant les modalités d'enseignement des matières financière (SC46), tandis que la question sur l'accès ou non des élèves à cet enseignement dans le cadre scolaire (SC47Q01) n'en spécifie aucune.



Annexe B

RÉSULTATS DES PAYS ET ÉCONOMIES

L'ensemble des tableaux et figures de l'annexe A sont disponibles en ligne (en anglais uniquement)

Chapitre 1 : <http://dx.doi.org/10.1787/888933094963>

Chapitre 2 : <http://dx.doi.org/10.1787/888933094982>

Chapitre 3 : <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

Chapitre 4 : <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

Note concernant Israël

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


[Partie 1/1]

Accès des élèves à un enseignement des matières financières

Tableau VI.1.1 Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement

	Pourcentage d'élèves selon leur accès ou non à des cours de matières financières dans leur établissement						
	Aucun enseignement		Enseignement < 2 années		Enseignement ≥ 2 années		
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	
OCDE	Australie	27.5	(1.8)	11.0	(1.4)	61.5	(2.1)
	Belgique (Fl.)	19.5	(3.3)	7.2	(2.1)	73.4	(3.8)
	République tchèque	16.9	(3.0)	38.4	(3.8)	44.7	(3.7)
	Estonie	78.2	(2.6)	11.2	(2.0)	10.6	(1.6)
	France	60.8	(3.3)	8.7	(1.9)	30.5	(3.1)
	Israël	74.2	(3.8)	17.5	(3.5)	8.3	(2.0)
	Italie	65.3	(1.8)	11.8	(1.4)	22.9	(1.8)
	Nouvelle-Zélande	30.0	(4.1)	11.4	(2.7)	58.5	(3.9)
	Pologne	53.7	(4.3)	15.0	(2.9)	31.2	(3.7)
	République slovaque	15.2	(2.4)	39.7	(4.0)	45.0	(3.9)
	Slovénie	66.9	(1.5)	16.0	(1.2)	17.1	(1.2)
	Espagne	84.2	(3.0)	6.5	(2.1)	9.3	(2.2)
	États-Unis	33.5	(4.3)	9.1	(2.2)	57.4	(4.2)
	Moyenne OCDE-13	48.2	(0.9)	15.7	(0.7)	36.2	(0.8)
Partenaires	Colombie	51.1	(4.0)	17.3	(3.2)	31.6	(3.6)
	Croatie	65.8	(3.5)	21.3	(2.8)	12.9	(2.7)
	Lettonie	28.3	(3.5)	36.1	(3.5)	35.5	(3.4)
	Fédération de Russie	37.2	(3.1)	17.9	(2.4)	44.9	(3.4)
	Shanghai (Chine)	50.3	(4.0)	41.4	(3.9)	8.4	(2.4)

Remarque : le dénominateur correspond à tous les élèves.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094963>


[Partie 1/2]

Intégration des matières financières dans le programme de cours

Tableau VI.1.2 Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement

	Pourcentage d'élèves selon le nombre d'heures durant lequel les matières financières leur sont enseignées dans leur établissement en tant que matière à part entière					Pourcentage d'élèves selon le nombre d'heures durant lequel les matières financières leur sont enseignées dans leur établissement en tant que matière pluridisciplinaire															
	Aucun enseignement		1-4 heures par an		5-19 heures par an		20-49 heures par an		Au moins 50 heures par an		Aucun enseignement		1-4 heures par an		5-19 heures par an		20-49 heures par an		Au moins 50 heures par an		
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	
OCDE	Australie	69.9	(1.9)	4.4	(0.8)	5.5	(0.8)	5.9	(0.8)	14.4	(1.4)	63.5	(1.9)	16.8	(1.5)	13.5	(1.5)	4.2	(0.8)	2.0	(0.8)
	Belgique (Fl.)	72.3	(3.6)	9.3	(2.2)	3.6	(1.5)	5.4	(1.9)	9.4	(2.4)	34.2	(3.6)	41.6	(3.9)	19.6	(3.6)	3.7	(1.4)	0.7	(0.7)
	République tchèque	72.8	(3.3)	5.8	(1.7)	10.4	(2.4)	7.0	(1.8)	4.0	(1.4)	20.6	(2.5)	20.9	(2.7)	46.3	(3.9)	9.9	(2.3)	2.3	(0.9)
	Estonie	93.4	(1.4)	0.8	(0.6)	2.2	(0.8)	2.9	(1.1)	0.7	(0.2)	36.1	(2.9)	31.8	(2.7)	25.5	(2.7)	5.8	(1.5)	0.8	(0.6)
	France	73.0	(3.0)	2.9	(1.2)	3.6	(1.4)	13.6	(2.4)	7.0	(1.7)	72.1	(3.5)	6.0	(1.8)	12.6	(2.3)	5.1	(1.7)	4.1	(1.4)
	Israël	78.4	(3.2)	5.1	(2.0)	7.8	(2.3)	3.8	(1.6)	4.9	(2.0)	56.1	(3.8)	24.9	(3.7)	11.9	(2.5)	4.7	(1.3)	2.3	(1.4)
	Italie	81.5	(1.8)	2.9	(0.8)	3.1	(1.0)	3.4	(1.1)	9.2	(1.2)	82.9	(1.9)	7.0	(1.5)	4.9	(1.0)	2.4	(0.7)	2.8	(0.7)
	Nouvelle-Zélande	55.3	(4.6)	3.5	(1.5)	6.2	(2.1)	5.0	(2.2)	30.1	(4.0)	80.0	(3.4)	9.7	(2.2)	8.1	(2.6)	1.9	(1.0)	0.4	(0.4)
	Pologne	97.5	(1.3)	1.3	(1.0)	0.5	(0.6)	0.6	(0.5)	0.0	c	86.1	(2.6)	7.3	(1.8)	5.8	(2.0)	0.8	(0.8)	0.0	c
	République slovaque	80.4	(3.7)	6.9	(2.0)	3.1	(1.3)	6.9	(2.5)	2.8	(1.5)	8.8	(2.1)	22.9	(3.3)	48.9	(4.1)	12.4	(2.7)	7.0	(2.4)
	Slovénie	81.7	(1.4)	4.6	(0.6)	1.6	(0.3)	1.8	(0.4)	10.3	(1.1)	53.7	(1.8)	32.9	(1.6)	9.8	(0.8)	2.7	(0.4)	0.9	(0.4)
	Espagne	93.4	(2.1)	0.3	(0.3)	0.8	(0.8)	2.2	(1.2)	3.2	(1.6)	69.9	(3.6)	15.3	(2.9)	8.9	(1.9)	5.3	(2.1)	0.6	(0.7)
	États-Unis	45.0	(4.5)	3.6	(1.8)	2.0	(1.1)	7.4	(2.0)	42.0	(4.5)	54.9	(5.1)	12.2	(3.1)	17.4	(4.1)	5.9	(1.9)	9.7	(3.2)
	Moyenne OCDE-13	76.5	(0.8)	4.0	(0.4)	3.9	(0.4)	5.1	(0.5)	10.6	(0.6)	55.3	(0.9)	19.2	(0.7)	17.9	(0.8)	5.0	(0.4)	2.6	(0.4)
Partenaires	Colombie	62.6	(4.3)	5.0	(1.8)	5.6	(1.5)	15.4	(3.2)	11.4	(2.5)	60.6	(3.9)	10.1	(2.3)	7.8	(1.8)	14.2	(3.2)	7.3	(1.7)
	Croatie	82.5	(3.0)	2.0	(1.0)	2.0	(1.1)	1.9	(1.0)	11.7	(2.7)	89.1	(2.3)	6.1	(2.0)	2.4	(1.2)	1.7	(0.5)	0.6	(0.6)
	Lettonie	92.1	(2.2)	4.0	(1.6)	0.5	(0.5)	1.4	(0.9)	2.1	(1.1)	60.6	(3.7)	15.7	(2.8)	17.0	(2.8)	6.6	(1.8)	0.0	c
	Fédération de Russie	68.1	(2.9)	8.0	(1.9)	11.2	(1.8)	10.5	(2.2)	2.2	(0.9)	66.5	(3.3)	12.9	(2.2)	13.7	(2.6)	5.8	(1.6)	1.1	(0.8)
	Shanghai (Chine)	76.4	(2.9)	6.6	(1.8)	6.0	(1.9)	5.1	(1.6)	5.9	(2.0)	68.3	(3.5)	16.5	(2.9)	10.0	(2.6)	3.6	(1.4)	1.5	(1.0)

Remarque : le dénominateur correspond à tous les élèves.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094963>



[Partie 2/2]

Intégration des matières financières dans le programme de cours

Tableau VI.1.2 Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement

	Pourcentage d'élèves selon le nombre d'heures durant lequel les matières financières leur sont enseignées dans leur établissement dans le cadre des cours de commerce ou d'économie					Pourcentage d'élèves selon le nombre d'heures durant lequel les matières financières leur sont enseignées dans leur établissement dans le cadre des cours de mathématiques																
	Aucun enseignement		1-4 heures par an		5-19 heures par an		20-49 heures par an		Au moins 50 heures par an		Aucun enseignement		1-4 heures par an		5-19 heures par an		20-49 heures par an		Au moins 50 heures par an			
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.		
OCDE																						
Australie	16.9	(1.4)	10.0	(1.2)	23.2	(1.7)	20.0	(1.7)	29.9	(1.8)	41.1	(1.9)	23.8	(1.7)	21.7	(1.8)	8.8	(1.2)	4.6	0.8		
Belgique (Fl.)	21.4	(2.9)	4.8	(1.9)	23.8	(3.9)	12.0	(2.9)	38.0	(4.2)	33.5	(4.2)	40.2	(4.3)	22.4	(3.1)	3.2	(1.2)	0.7	(0.7)		
République tchèque	62.7	(2.7)	6.8	(1.9)	16.0	(2.5)	11.3	(2.1)	3.2	(1.3)	10.5	(2.1)	28.0	(3.5)	56.8	(3.7)	3.6	(1.3)	1.1	(0.8)		
Estonie	56.8	(3.2)	9.4	(2.0)	19.2	(2.3)	13.3	(2.3)	1.3	(0.5)	15.4	(2.2)	47.7	(3.2)	28.3	(3.0)	7.2	(1.9)	1.3	(0.8)		
France	35.3	(2.5)	13.5	(2.5)	14.7	(2.3)	21.7	(3.0)	14.8	(2.4)	65.4	(3.8)	21.2	(3.2)	12.9	(2.7)	0.0	c	0.6	(0.6)		
Israël	64.2	(3.7)	3.7	(1.6)	8.7	(2.0)	6.8	(2.0)	16.6	(2.9)	66.7	(4.1)	19.9	(3.7)	10.0	(2.6)	3.5	(1.6)	0.0	c		
Italie	51.0	(2.5)	13.5	(1.4)	16.2	(1.7)	9.2	(1.7)	10.1	(1.4)	70.7	(2.1)	17.7	(1.5)	7.5	(1.5)	3.5	(0.8)	0.6	(0.3)		
Nouvelle-Zélande	8.0	(2.1)	17.4	(3.1)	17.3	(3.6)	13.4	(2.9)	44.0	(4.2)	55.2	(4.5)	19.5	(3.1)	22.4	(3.4)	1.2	(0.6)	1.7	(1.2)		
Pologne	81.9	(3.2)	9.2	(2.4)	7.0	(2.2)	0.6	(0.3)	1.3	(0.9)	29.0	(3.8)	50.2	(4.3)	18.1	(3.1)	2.1	(1.2)	0.6	(0.6)		
République slovaque	55.1	(2.7)	7.6	(2.5)	15.6	(2.5)	14.2	(2.8)	7.4	(2.1)	5.3	(1.7)	35.4	(3.6)	51.8	(4.0)	6.6	(1.8)	0.9	(0.6)		
Slovénie	63.6	(1.5)	9.3	(0.9)	10.6	(0.9)	4.5	(0.6)	12.0	(1.0)	63.4	(1.9)	27.8	(1.7)	8.7	(1.0)	0.1	(0.1)	0.0	c		
Espagne	78.0	(3.2)	2.7	(1.3)	5.0	(1.8)	4.3	(1.7)	10.1	(2.3)	38.7	(4.0)	24.7	(3.2)	30.6	(3.8)	5.4	(2.1)	0.6	(0.6)		
États-Unis	21.8	(4.0)	9.8	(2.6)	12.4	(2.8)	14.3	(3.1)	41.8	(4.2)	42.7	(4.3)	23.2	(3.4)	15.5	(3.2)	7.1	(2.2)	11.5	(3.1)		
Moyenne OCDE-13	47.4	(0.8)	9.1	(0.6)	14.6	(0.7)	11.2	(0.6)	17.7	(0.7)	41.3	(0.9)	29.2	(0.9)	23.6	(0.8)	4.0	(0.4)	1.9	(0.3)		
Partenaires																						
Colombie	40.2	(3.6)	13.5	(2.9)	17.4	(3.6)	18.0	(3.1)	10.9	(2.3)	40.4	(4.0)	22.5	(3.7)	23.8	(3.8)	10.1	(2.6)	3.2	(1.1)		
Croatie	61.7	(3.2)	6.6	(1.7)	10.9	(2.6)	7.3	(2.0)	13.5	(2.5)	48.4	(3.2)	32.2	(3.2)	12.9	(2.5)	2.8	(1.1)	3.7	(1.7)		
Lettonie	75.5	(3.4)	7.8	(1.9)	4.6	(1.3)	9.0	(2.2)	3.2	(1.5)	19.6	(2.8)	36.5	(3.7)	37.2	(4.1)	6.3	(1.8)	0.5	(0.5)		
Fédération de Russie	64.4	(3.6)	7.5	(1.9)	11.4	(2.3)	13.3	(2.2)	3.4	(1.3)	60.5	(3.6)	21.6	(3.0)	15.6	(2.6)	2.3	(0.9)	0.0	c		
Shanghai (Chine)	55.0	(3.7)	20.2	(3.2)	12.4	(2.8)	6.1	(1.8)	6.2	(1.8)	35.4	(3.4)	51.4	(4.0)	10.7	(2.5)	2.5	(1.3)	0.0	c		

Pourcentage d'élèves selon le nombre d'heures durant lequel les matières financières leur sont enseignées dans leur établissement dans le cadre d'autres cours de sciences sociales ou humaines et/ou des cours de langue et de littérature

	Aucun enseignement		1-4 heures par an		5-19 heures par an		20-49 heures par an		Au moins 50 heures par an	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
	OCDE									
Australie	13.5	(1.2)	22.8	(1.6)	49.7	(1.9)	10.2	(1.2)	3.9	(0.7)
Belgique (Fl.)	18.8	(3.6)	46.4	(4.2)	27.2	(3.7)	4.0	(1.9)	3.7	(1.5)
République tchèque	10.2	(2.5)	43.6	(3.6)	43.4	(3.8)	2.8	(1.3)	0.0	c
Estonie	17.0	(2.5)	50.3	(3.0)	26.4	(2.7)	5.8	(1.7)	0.6	(0.6)
France	60.4	(3.8)	24.7	(3.4)	9.7	(2.3)	3.0	(1.3)	2.1	(1.1)
Israël	59.4	(4.0)	27.5	(3.7)	9.2	(2.0)	2.6	(1.3)	1.3	(0.8)
Italie	56.1	(2.2)	21.6	(1.8)	16.6	(1.9)	4.8	(1.3)	0.9	(0.4)
Nouvelle-Zélande	48.3	(4.5)	24.9	(4.1)	21.0	(3.4)	3.9	(1.5)	1.8	(1.4)
Pologne	22.5	(3.5)	54.7	(4.2)	21.1	(3.4)	1.7	(0.9)	0.0	c
République slovaque	19.8	(2.7)	53.5	(3.9)	23.8	(3.2)	2.5	(1.2)	0.4	(0.4)
Slovénie	40.1	(1.9)	42.9	(1.7)	16.3	(1.1)	0.5	(0.2)	0.3	(0.1)
Espagne	45.1	(3.8)	25.6	(3.7)	22.5	(3.5)	4.5	(2.0)	2.2	(1.1)
États-Unis	42.7	(4.1)	17.6	(3.4)	15.0	(2.8)	10.3	(3.5)	14.5	(3.5)
Moyenne OCDE-13	34.9	(0.9)	35.1	(0.9)	23.2	(0.8)	4.4	(0.5)	2.4	(0.4)
Partenaires										
Colombie	36.0	(3.9)	22.0	(4.3)	21.9	(3.6)	13.3	(2.2)	6.9	(2.4)
Croatie	70.4	(3.8)	22.7	(3.4)	4.6	(1.5)	0.6	(0.6)	1.6	(1.0)
Lettonie	7.9	(2.1)	26.4	(3.6)	43.8	(3.9)	19.9	(2.8)	2.0	(0.9)
Fédération de Russie	16.3	(3.0)	28.5	(3.2)	39.8	(3.6)	13.3	(2.8)	2.1	(1.2)
Shanghai (Chine)	25.1	(3.6)	48.3	(4.2)	20.4	(3.1)	4.0	(1.6)	2.1	(1.4)

Remarque : le dénominateur correspond à tous les élèves.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094963>

[Partie 1/1]

Qui est chargé de l'enseignement des matières financières dans le cadre scolaire ?

Tableau VI.1.3 Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement

		Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement où l'enseignement des matières financières est :															
		Dispensé par des enseignants		Dispensé par des personnes issues du secteur privé		Dispensé par des personnes issues du secteur public		Dispensé par des personnes issues d'organisations non gouvernementales		Dispensé à la fois par des enseignants et par d'autres intervenants (par ex., issus des secteurs public et privé ou d'organisation non gouvernementales)		Dispensé par des enseignants, mais pas par d'autres intervenants (par ex., issus des secteurs public et privé ou d'organisation non gouvernementales)		Dispensé uniquement par d'autres intervenants, mais pas par des enseignants		Dispensé ni par des enseignants ni par d'autres intervenants	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE	Australie	95.3	(1.0)	26.3	(1.7)	6.7	(0.9)	12.5	(1.5)	30.5	(1.8)	64.8	(1.8)	0.7	(0.4)	4.0	(0.9)
	Belgique (Fl.)	97.6	(0.9)	27.4	(4.1)	7.1	(2.4)	18.0	(2.8)	34.8	(4.4)	62.8	(4.5)	0.0	c	2.4	(0.9)
	République tchèque	98.8	(0.8)	19.8	(3.0)	4.6	(1.6)	7.9	(2.0)	23.0	(3.2)	75.8	(3.1)	0.0	c	1.2	(0.8)
	Estonie	87.5	(2.4)	10.0	(1.6)	7.0	(1.7)	16.2	(2.4)	23.6	(2.8)	63.8	(3.2)	0.7	(0.5)	11.8	(2.3)
	France	74.4	(2.8)	1.4	(0.9)	1.4	(0.9)	1.4	(0.9)	2.0	(1.1)	72.2	(3.0)	0.0	c	25.8	(2.8)
	Israël	64.9	(3.8)	7.2	(2.4)	2.0	(1.1)	7.5	(1.9)	10.1	(2.2)	54.7	(4.0)	3.7	(1.8)	31.5	(3.7)
	Italie	65.2	(2.4)	a	a	a	a	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Nouvelle-Zélande	98.1	(0.9)	38.4	(3.9)	22.6	(3.7)	33.5	(4.5)	52.3	(3.9)	45.8	(3.9)	0.6	(0.5)	1.3	(0.8)
	Pologne	84.2	(3.3)	11.4	(2.8)	7.5	(2.3)	3.1	(1.5)	15.0	(3.2)	68.9	(4.0)	0.8	(0.8)	15.3	(3.3)
	République slovaque	98.0	(1.1)	23.6	(3.3)	4.8	(1.6)	18.8	(2.9)	30.9	(3.5)	67.1	(3.5)	0.0	c	2.1	(1.1)
	Slovénie	68.5	(1.8)	10.1	(0.9)	6.1	(0.6)	9.1	(0.9)	15.5	(1.1)	52.9	(1.8)	1.3	(0.3)	30.3	(1.8)
	Espagne	73.8	(3.5)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	États-Unis	94.2	(2.1)	43.2	(4.5)	23.9	(3.8)	25.4	(3.9)	42.7	(5.0)	51.2	(4.7)	2.4	(1.7)	3.7	(1.5)
	Moyenne OCDE-13 *	84.7	(0.6)	19.9	(0.9)	8.5	(0.6)	13.9	(0.8)	25.5	(1.0)	61.8	(1.1)	0.9	(0.2)	11.8	(0.6)
Partenaires	Colombie	83.7	(2.8)	9.6	(2.6)	11.9	(3.0)	3.9	(1.1)	19.4	(3.1)	63.7	(4.0)	2.3	(1.2)	14.6	(2.6)
	Croatie	68.1	(3.5)	3.7	(1.6)	4.1	(1.7)	4.0	(1.2)	7.7	(2.0)	59.9	(3.9)	3.0	(1.5)	29.4	(3.4)
	Lettonie	98.9	(0.8)	34.3	(3.8)	13.5	(2.2)	30.4	(4.0)	48.9	(4.1)	49.9	(4.0)	0.0	c	1.1	(0.8)
	Fédération de Russie	87.8	(2.6)	6.4	(1.6)	3.3	(1.5)	3.7	(1.8)	11.7	(2.3)	75.9	(3.2)	0.3	(0.2)	12.1	(2.6)
	Shanghai (Chine)	88.7	(2.4)	9.8	(2.4)	6.3	(2.1)	6.4	(1.9)	15.0	(2.9)	73.4	(3.6)	3.4	(1.5)	8.2	(2.0)

* Le calcul de la moyenne OCDE est réalisé sur la base des pays et économies dont les données sont disponibles.

Remarque : le dénominateur correspond à tous les élèves.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094963>



[Partie 1/1]

Formation continue des enseignants axée sur l'enseignement des matières financières

Tableau VI.1.4 Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement

		Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement où le pourcentage suivant d'enseignants ont suivi ou non des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières au cours des 12 derniers mois :																	
		Enseignants qui enseignent les matières financières						Enseignants qui n'enseignent pas les matières financières						Tous les enseignants ¹					
		Aucun enseignant n'a suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières		Jusqu'à 50 % des enseignants ont suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières ²		Au moins 50 % des enseignants ont suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières ³		Aucun enseignant n'a suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières		Jusqu'à 50 % des enseignants ont suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières ²		Au moins 50 % des enseignants ont suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières ³		Aucun enseignant n'a suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières		Jusqu'à 50 % des enseignants ont suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières ²		Au moins 50 % des enseignants ont suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières ³	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE	Australie	49.8	(1.7)	41.2	(2.0)	9.1	(1.3)	73.9	(1.9)	18.6	(1.8)	7.5	(1.0)	48.3	(1.7)	35.5	(2.0)	16.2	(1.5)
	Belgique (FL)	27.9	(3.8)	49.0	(4.5)	23.1	(3.6)	38.7	(4.6)	61.3	(4.6)	0.0	c	25.4	(3.6)	51.6	(4.5)	23.0	(3.6)
	République tchèque	32.8	(3.1)	41.8	(3.3)	25.3	(3.0)	46.8	(3.4)	42.8	(3.9)	10.3	(2.4)	27.3	(2.9)	42.2	(4.0)	30.6	(3.5)
	Estonie	63.1	(3.2)	27.8	(2.9)	9.1	(2.2)	68.0	(3.0)	30.8	(2.9)	1.1	(0.8)	53.6	(3.3)	36.7	(3.1)	9.7	(2.3)
	France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Israël	66.1	(3.8)	24.8	(3.4)	9.1	(2.6)	79.0	(3.6)	13.0	(2.8)	8.0	(2.4)	61.7	(3.7)	21.1	(3.1)	17.1	(3.3)
	Italie	74.4	(2.2)	19.1	(1.9)	6.5	(1.2)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Nouvelle-Zélande	41.9	(4.2)	29.1	(3.1)	29.0	(3.6)	84.9	(2.6)	15.1	(2.6)	0.0	c	41.7	(4.2)	29.3	(3.2)	29.0	(3.6)
	Pologne	74.3	(3.3)	16.0	(2.9)	9.7	(2.6)	85.0	(2.7)	14.9	(2.7)	0.1	(0.1)	73.9	(3.4)	16.5	(3.0)	9.6	(2.5)
	République slovaque	55.2	(3.5)	30.8	(3.3)	14.1	(2.3)	66.0	(3.7)	28.6	(3.6)	5.4	(1.7)	45.6	(3.1)	38.3	(3.4)	16.0	(2.5)
	Slovénie	59.6	(1.8)	28.6	(1.6)	11.8	(1.0)	49.9	(1.5)	24.0	(1.4)	26.1	(1.4)	37.1	(1.6)	26.5	(1.6)	36.4	(1.5)
	Espagne	80.4	(3.1)	12.7	(2.6)	6.8	(2.2)	89.4	(2.8)	8.9	(2.5)	1.6	(1.2)	77.0	(3.5)	14.6	(2.8)	8.4	(2.4)
	États-Unis	41.7	(4.4)	32.0	(4.3)	26.3	(3.8)	61.4	(4.8)	29.1	(4.4)	9.5	(3.4)	40.9	(4.5)	25.9	(3.9)	33.2	(4.5)
	Moyenne OCDE-13*	55.6	(0.9)	29.4	(0.9)	15.0	(0.8)	67.6	(1.0)	26.1	(1.0)	6.3	(0.5)	48.4	(1.0)	30.8	(1.0)	20.8	(0.9)
Partenaires	Colombie	61.2	(3.8)	32.2	(3.8)	6.5	(1.8)	73.7	(3.8)	15.7	(3.3)	10.6	(2.3)	59.0	(3.7)	25.3	(3.4)	15.7	(2.7)
	Croatie	61.3	(3.4)	23.3	(3.2)	15.4	(3.0)	85.5	(2.7)	13.4	(2.6)	1.1	(0.8)	60.1	(3.4)	24.2	(3.3)	15.7	(3.0)
	Lettonie	45.4	(4.0)	38.7	(4.0)	15.9	(3.0)	51.5	(4.0)	35.3	(3.6)	13.2	(3.0)	38.8	(3.9)	32.8	(3.9)	28.4	(3.7)
	Fédération de Russie	74.8	(3.3)	16.6	(2.5)	8.6	(2.3)	78.4	(3.3)	20.0	(3.1)	1.6	(0.9)	72.0	(3.4)	18.4	(2.6)	9.5	(2.4)
	Shanghai (Chine)	54.9	(3.8)	15.8	(2.9)	29.3	(3.4)	63.3	(3.9)	31.6	(3.8)	5.1	(1.7)	54.3	(3.9)	16.4	(3.0)	29.3	(3.4)


* Le calcul de la moyenne OCDE est réalisé sur la base des pays et économies dont les données sont disponibles.

Remarque : le dénominateur correspond à tous les élèves.

1. La catégorie « Tous les enseignants » regroupe les « Enseignants qui enseignent les matières financières » et/ou les « Enseignants qui n'enseignent pas les matières financières ».

2. La catégorie « Jusqu'à 50 % des enseignants » correspond aux élèves fréquentant un établissement dont les enseignants qui ont suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières représentent un pourcentage compris entre 0.1 % et 49 %.

3. La catégorie « Au moins 50 % des enseignants » correspond aux élèves fréquentant un établissement dont les enseignants qui ont suivi des activités de formation continue axées sur l'enseignement des matières financières représentent un pourcentage égal ou supérieur à 50 %.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094963>

[Partie 1/1]

Tableau VI.2.1 Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en culture financière

	Pourcentage d'élèves à chaque niveau										Pourcentage d'élèves dont le score est égal ou supérieur à chaque niveau									
	Niveau 1 ou en deçà score inférieur à 400.33 points)		Niveau 2 (de 400.33 à moins de 475.10 points)		Niveau 3 (de 475.10 à moins de 549.86 points)		Niveau 4 (de 549.86 à moins de 624.63 points)		Niveau 5 (score supérieur à 624.63 points)		Au moins au niveau 1 (score supérieur à 325.57 points)		Au moins au niveau 2 (score supérieur à 400.33 points)		Au moins au niveau 3 (score supérieur à 475.10 points)		Au moins au niveau 4 (score supérieur à 549.86 points)		Niveau 5 (score supérieur à 624.63 points)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE																				
Australie	10.4	(0.7)	19.5	(1.3)	29.4	(1.1)	24.9	(0.9)	15.9	(0.8)	97.1	(0.4)	89.6	(0.7)	70.2	(1.1)	40.8	(1.0)	15.9	(0.8)
Belgique (Fl.)	8.7	(1.0)	15.1	(1.4)	26.2	(1.5)	30.4	(1.7)	19.7	(1.3)	97.7	(0.6)	91.3	(1.0)	76.3	(1.6)	50.1	(1.8)	19.7	(1.3)
République tchèque	10.1	(1.5)	21.2	(1.9)	32.8	(1.9)	26.0	(1.7)	9.9	(1.0)	97.5	(0.9)	89.9	(1.5)	68.7	(1.9)	35.9	(1.6)	9.9	(1.0)
Estonie	5.3	(0.8)	19.1	(1.5)	36.0	(2.1)	28.3	(2.0)	11.3	(1.2)	99.4	(0.3)	94.7	(0.8)	75.6	(1.7)	39.7	(2.0)	11.3	(1.2)
France	19.4	(1.4)	22.6	(2.1)	30.4	(2.1)	19.4	(1.5)	8.1	(1.1)	92.8	(1.1)	80.6	(1.4)	58.0	(1.9)	27.5	(1.6)	8.1	(1.1)
Israël	23.0	(2.0)	22.9	(2.1)	27.0	(2.0)	18.6	(1.4)	8.5	(1.2)	89.7	(1.7)	77.0	(2.0)	54.1	(2.3)	27.1	(1.9)	8.5	(1.2)
Italie	21.7	(0.9)	29.5	(1.0)	31.7	(0.9)	14.9	(0.8)	2.1	(0.3)	93.5	(0.6)	78.3	(0.9)	48.7	(1.1)	17.0	(0.9)	2.1	(0.3)
Nouvelle-Zélande	16.1	(1.2)	18.0	(1.4)	23.4	(1.5)	23.3	(1.7)	19.3	(1.3)	93.8	(1.1)	83.9	(1.2)	66.0	(1.6)	42.6	(1.8)	19.3	(1.3)
Pologne	9.8	(1.2)	23.2	(1.7)	34.2	(1.8)	25.6	(1.8)	7.2	(1.0)	98.7	(0.4)	90.2	(1.2)	67.0	(1.9)	32.9	(2.0)	7.2	(1.0)
République slovaque	22.8	(2.0)	26.5	(2.1)	28.1	(1.9)	16.9	(1.6)	5.7	(1.0)	90.5	(1.3)	77.2	(2.0)	50.7	(2.3)	22.6	(1.8)	5.7	(1.0)
Slovénie	17.6	(1.6)	27.4	(2.2)	31.3	(2.3)	18.0	(1.5)	5.8	(1.0)	95.8	(1.5)	82.4	(1.6)	55.0	(2.1)	23.7	(1.6)	5.8	(1.0)
Espagne	16.5	(1.2)	26.4	(1.6)	34.6	(1.6)	18.6	(1.5)	3.8	(0.9)	96.0	(0.7)	83.5	(1.2)	57.1	(1.8)	22.4	(1.6)	3.8	(0.9)
États-Unis	17.8	(1.5)	26.2	(1.8)	27.1	(1.8)	19.4	(1.8)	9.4	(1.2)	94.9	(0.9)	82.2	(1.5)	55.9	(2.3)	28.8	(2.3)	9.4	(1.2)
Moyenne OCDE-13	15.3	(0.4)	22.9	(0.5)	30.2	(0.5)	21.9	(0.4)	9.7	(0.3)	95.2	(0.3)	84.7	(0.4)	61.8	(0.5)	31.6	(0.5)	9.7	(0.3)
Partenaires																				
Colombie	56.5	(2.0)	26.1	(1.8)	13.1	(1.3)	3.7	(1.0)	0.7	(0.3)	70.6	(1.8)	43.5	(2.0)	17.5	(1.7)	4.4	(1.1)	0.7	(0.3)
Croatie	16.5	(1.4)	30.8	(1.7)	31.6	(1.7)	17.4	(1.7)	3.8	(0.7)	95.6	(0.7)	83.5	(1.4)	52.7	(2.1)	21.2	(1.9)	3.8	(0.7)
Lettonie	9.7	(1.2)	26.8	(1.8)	36.2	(2.1)	22.7	(1.9)	4.6	(0.9)	98.3	(0.7)	90.3	(1.2)	63.6	(2.1)	27.4	(1.9)	4.6	(0.9)
Fédération de Russie	16.7	(1.4)	25.4	(1.5)	33.1	(1.7)	20.5	(1.6)	4.3	(0.8)	95.6	(0.7)	83.3	(1.4)	57.9	(1.9)	24.8	(1.8)	4.3	(0.8)
Shanghai (Chine)	1.6	(0.4)	5.1	(0.9)	18.6	(1.4)	32.2	(1.6)	42.6	(1.7)	99.8	(0.1)	98.4	(0.4)	93.3	(1.0)	74.8	(1.8)	42.6	(1.7)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094982>



[Partie 1/1]

Tableau VI.2.2 Score moyen et variation de la performance des élèves en culture financière

	Score moyen		Écart-type		Centiles															
					5 ^e		10 ^e		25 ^e		50 ^e (médiane)		75 ^e		90 ^e		95 ^e			
	Moyenne	Er.-T.	Éc.-T.	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.	Score	Er.-T.		
OCDE																				
Australie	526	(2.1)	101	(1.7)	357	(5.9)	398	(4.7)	461	(3.4)	528	(2.7)	595	(3.6)	653	(4.0)	689	(5.6)		
Belgique (FL)	541	(3.5)	97	(2.5)	369	(8.8)	409	(6.7)	480	(6.3)	550	(4.1)	611	(3.9)	660	(6.8)	685	(6.0)		
République tchèque	513	(3.2)	88	(3.1)	363	(15.7)	399	(7.2)	456	(5.9)	516	(4.2)	573	(3.5)	624	(5.8)	652	(5.8)		
Estonie	529	(3.0)	79	(1.8)	398	(7.5)	428	(5.0)	476	(3.7)	530	(4.0)	582	(4.3)	631	(5.1)	659	(6.4)		
France	486	(3.4)	105	(3.1)	302	(12.9)	347	(9.6)	423	(5.8)	494	(4.3)	557	(5.5)	616	(6.7)	643	(6.9)		
Israël	476	(6.1)	115	(4.5)	265	(18.1)	322	(16.1)	410	(9.2)	487	(6.5)	556	(6.6)	616	(8.7)	648	(10.3)		
Italie	466	(2.1)	87	(1.5)	314	(4.4)	350	(4.3)	412	(3.6)	472	(2.6)	528	(2.9)	574	(2.9)	598	(3.4)		
Nouvelle-Zélande	520	(3.7)	118	(2.8)	315	(13.8)	361	(9.6)	442	(6.2)	527	(6.0)	603	(4.8)	667	(6.4)	703	(8.4)		
Pologne	510	(3.7)	82	(2.1)	374	(8.9)	401	(5.9)	454	(5.3)	514	(5.0)	566	(3.7)	611	(6.3)	638	(6.5)		
République slovaque	470	(4.9)	105	(3.6)	280	(18.2)	331	(13.0)	409	(7.6)	477	(6.0)	541	(6.1)	596	(6.9)	630	(8.5)		
Slovénie	485	(3.3)	90	(2.4)	332	(11.1)	366	(8.3)	426	(4.7)	486	(4.3)	546	(5.7)	598	(6.8)	631	(8.5)		
Espagne	484	(3.2)	85	(2.1)	337	(9.1)	371	(6.0)	429	(5.1)	489	(3.9)	543	(4.3)	593	(4.0)	617	(5.8)		
États-Unis	492	(4.9)	99	(2.5)	325	(10.4)	364	(7.3)	424	(6.1)	490	(6.8)	561	(7.2)	620	(8.3)	656	(8.2)		
Moyenne OCDE-13	500	(1.0)	96	(0.8)	333	(3.3)	373	(2.4)	439	(1.6)	505	(1.3)	566	(1.4)	620	(1.7)	650	(2.0)		
Partenaires																				
Colombie	379	(4.7)	106	(3.5)	192	(16.2)	241	(9.8)	312	(6.3)	383	(5.5)	451	(5.3)	508	(6.5)	543	(10.9)		
Croatie	480	(3.8)	85	(2.3)	332	(9.5)	373	(5.4)	427	(5.3)	481	(4.7)	540	(5.0)	586	(5.9)	616	(7.1)		
Lettonie	501	(3.3)	78	(2.7)	370	(10.7)	402	(6.1)	449	(5.1)	503	(4.7)	556	(4.7)	598	(5.5)	621	(7.8)		
Fédération de Russie	486	(3.7)	88	(2.2)	330	(8.7)	367	(6.2)	432	(6.3)	492	(4.6)	549	(4.5)	593	(5.4)	619	(6.3)		
Shanghai (Chine)	603	(3.2)	83	(2.5)	459	(9.6)	495	(6.9)	549	(5.0)	610	(3.8)	662	(4.0)	704	(3.7)	728	(6.2)		

	Plage de scores							
	Plage interquartile (75 ^e - 25 ^e centile)		Plage interquartile (90 ^e - 10 ^e centile)		Plage supérieure (90 ^e - 50 ^e centile)		Plage inférieure (50 ^e - 10 ^e centile)	
	Écart	Er.-T.	Écart	Er.-T.	Écart	Er.-T.	Écart	Er.-T.
OCDE								
Australie	134	(4.4)	255	(6.2)	125	(4.3)	129	(5.2)
Belgique (FL)	130	(6.2)	251	(8.6)	110	(6.8)	141	(6.8)
République tchèque	118	(5.7)	225	(9.3)	108	(6.7)	117	(7.1)
Estonie	106	(4.5)	203	(6.8)	101	(5.2)	102	(5.2)
France	134	(6.5)	269	(12.4)	123	(8.0)	146	(9.7)
Israël	145	(8.6)	294	(15.3)	129	(8.0)	165	(13.9)
Italie	116	(4.1)	224	(4.7)	102	(3.0)	122	(4.0)
Nouvelle-Zélande	162	(7.4)	306	(10.9)	139	(7.9)	166	(10.7)
Pologne	112	(5.4)	210	(7.9)	97	(6.4)	112	(6.2)
République slovaque	133	(7.7)	265	(14.1)	119	(7.3)	146	(12.3)
Slovénie	120	(6.4)	232	(10.3)	112	(6.9)	120	(8.6)
Espagne	114	(5.4)	222	(7.4)	103	(4.6)	119	(6.0)
États-Unis	137	(6.2)	256	(10.1)	130	(7.0)	126	(8.3)
Moyenne OCDE-13	128	(1.7)	247	(2.8)	115	(1.8)	132	(2.4)
Partenaires								
Colombie	139	(6.5)	267	(10.6)	125	(6.6)	142	(9.6)
Croatie	113	(5.8)	213	(7.5)	105	(6.0)	108	(5.9)
Lettonie	106	(6.1)	196	(7.9)	95	(5.8)	101	(6.6)
Fédération de Russie	117	(6.6)	226	(8.0)	101	(5.7)	125	(5.7)
Shanghai (Chine)	113	(5.2)	208	(7.8)	94	(4.6)	114	(6.4)


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094982>

[Partie 1/1]

Tableau VI.2.3 Élèves très performants en culture financière, en mathématiques et/ou en compréhension de l'écrit

	Élèves de 15 ans qui :								Pourcentage d'élèves très performants en culture financière et en mathématiques		Pourcentage d'élèves très performants en culture financière et en compréhension de l'écrit		
	ne sont très performants dans aucun des trois domaines		sont très performants dans au moins un domaine, mais pas en culture financière		sont très performants en culture financière, mais dans aucun des deux autres domaines évalués		sont très performants en culture financière et dans au moins un autre domaine						
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	
OCDE	Australie	77.4	(1.1)	6.7	(0.7)	4.2	(0.5)	11.7	(0.7)	59.6	(3.4)	49.3	(2.9)
	Belgique (Fl.)	66.2	(2.0)	14.1	(1.5)	3.0	(0.6)	16.7	(1.3)	82.0	(3.1)	34.8	(4.6)
	République tchèque	82.1	(1.3)	8.0	(0.9)	2.4	(0.8)	7.5	(0.9)	70.6	(6.1)	42.8	(5.9)
	Estonie	73.4	(1.5)	15.3	(1.5)	1.8	(0.6)	9.5	(1.2)	79.6	(4.6)	47.5	(6.7)
	France	76.3	(1.6)	15.6	(1.3)	1.0	(0.4)	7.1	(1.1)	84.9	(6.1)	59.0	(6.4)
	Israël	81.3	(1.7)	10.2	(1.3)	1.9	(0.7)	6.7	(1.0)	69.1	(7.0)	54.7	(9.3)
	Italie	87.7	(0.8)	10.2	(0.7)	0.4	(0.1)	1.8	(0.2)	73.3	(5.9)	42.3	(5.8)
	Nouvelle-Zélande	74.4	(1.8)	6.3	(1.2)	3.9	(1.2)	15.4	(1.3)	61.5	(4.9)	59.6	(6.5)
	Pologne	82.0	(1.5)	10.8	(1.2)	0.8	(0.3)	6.4	(1.1)	81.8	(4.7)	60.7	(8.2)
	République slovaque	88.6	(1.4)	5.7	(1.1)	1.0	(0.4)	4.6	(0.9)	81.4	(6.4)	27.5	(8.2)
	Slovénie	84.6	(1.4)	9.6	(1.1)	0.5	(0.3)	5.2	(1.0)	86.3	(8.2)	42.7	(9.5)
	Espagne	88.7	(1.1)	7.5	(1.0)	1.3	(0.5)	2.5	(0.7)	58.5	(9.8)	35.8	(9.1)
	États-Unis	84.7	(1.6)	5.9	(0.9)	2.1	(0.5)	7.3	(1.0)	55.6	(6.9)	65.9	(6.2)
Moyenne OCDE-13	80.6	(0.4)	9.7	(0.3)	1.9	(0.2)	7.9	(0.3)	72.6	(1.7)	47.9	(2.0)	
Partenaires	Colombie	98.2	(0.6)	1.1	(0.4)	0.3	(0.2)	0.4	(0.2)	49.1	(23.0)	32.6	(28.5)
	Croatie	90.2	(1.4)	6.1	(1.0)	0.6	(0.3)	3.1	(0.7)	73.1	(8.4)	59.6	(9.4)
	Lettonie	85.1	(1.5)	10.2	(1.2)	0.7	(0.3)	3.9	(0.9)	76.9	(9.1)	58.4	(10.1)
	Fédération de Russie	89.5	(1.3)	6.3	(1.0)	1.7	(0.5)	2.6	(0.6)	60.4	(8.5)	18.3	(6.8)
	Shanghai (Chine)	36.3	(2.0)	21.1	(1.7)	1.4	(0.5)	41.2	(1.8)	96.2	(1.2)	59.3	(2.6)

Remarque : par élèves très performants, on entend ceux qui ont obtenu un score de niveau 5 ou au-delà lors des évaluations.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094982>



[Partie 1/1]

Corrélation entre la performance en culture financière et celle en mathématiques et en compréhension de l'écrit

Tableau VI.2.4

	Corrélation ¹ entre la performance en culture financière et celle en mathématiques et en compréhension de l'écrit				À titre de comparaison : corrélation ¹ entre la performance en mathématiques et celle en compréhension de l'écrit				Variation de la performance en culture financière associée à la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit							
	Culture financière et mathématiques		Culture financière et compréhension de l'écrit		Mathématiques et compréhension de l'écrit		Variation totale expliquée ²		Variation propre à la performance en mathématiques ²		Variation propre à la performance en compréhension de l'écrit ²		Variation associée à plus d'un domaine ²		Variation ² résiduelle (inexpliquée)	
	Corr.	Er.-T.	Corr.	Er.-T.	Corr.	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE																
Australie	0.84	(0.01)	0.83	(0.01)	0.76	(0.01)	79.0	(0.9)	10.4	(0.8)	8.7	(0.7)	59.9	(1.3)	21.0	(0.9)
Belgique (Fl.)	0.86	(0.01)	0.80	(0.01)	0.78	(0.01)	78.0	(1.5)	14.1	(1.5)	4.3	(0.8)	59.6	(1.9)	22.0	(1.5)
République tchèque	0.84	(0.01)	0.76	(0.02)	0.73	(0.02)	75.3	(1.6)	17.1	(1.9)	4.6	(1.0)	53.7	(2.4)	24.7	(1.6)
Estonie	0.80	(0.01)	0.76	(0.02)	0.73	(0.02)	70.5	(1.8)	13.5	(1.8)	6.4	(1.2)	50.7	(2.3)	29.5	(1.8)
France	0.84	(0.01)	0.82	(0.01)	0.81	(0.02)	76.0	(1.7)	9.6	(1.6)	4.9	(1.2)	61.5	(2.1)	24.0	(1.7)
Israël	0.83	(0.01)	0.77	(0.02)	0.81	(0.01)	71.4	(1.8)	12.2	(1.9)	2.7	(0.9)	56.5	(2.1)	28.6	(1.8)
Italie	0.73	(0.01)	0.72	(0.01)	0.71	(0.01)	61.6	(1.8)	9.9	(1.1)	8.2	(1.2)	43.5	(1.6)	38.4	(1.8)
Nouvelle-Zélande	0.85	(0.01)	0.86	(0.01)	0.80	(0.01)	81.4	(1.4)	8.0	(1.2)	8.6	(1.0)	64.7	(1.7)	18.6	(1.4)
Pologne	0.84	(0.01)	0.80	(0.02)	0.78	(0.02)	76.0	(1.8)	12.2	(1.8)	5.4	(1.1)	58.5	(2.1)	24.0	(1.8)
République slovaque	0.85	(0.01)	0.83	(0.02)	0.80	(0.02)	78.2	(1.9)	9.7	(1.6)	6.3	(1.2)	62.2	(2.4)	21.8	(1.9)
Slovénie	0.83	(0.01)	0.83	(0.01)	0.75	(0.02)	79.3	(1.2)	10.1	(1.5)	9.9	(1.5)	59.3	(2.3)	20.7	(1.2)
Espagne	0.79	(0.02)	0.65	(0.02)	0.72	(0.02)	64.4	(2.5)	21.7	(2.5)	1.5	(0.6)	41.3	(2.8)	35.6	(2.5)
États-Unis	0.86	(0.01)	0.84	(0.01)	0.79	(0.01)	80.0	(1.5)	9.6	(1.3)	6.9	(1.0)	63.5	(2.0)	20.0	(1.5)
Moyenne OCDE-13	0.83	(0.00)	0.79	(0.00)	0.77	(0.00)	74.7	(0.5)	12.2	(0.5)	6.0	(0.3)	56.5	(0.6)	25.3	(0.5)
Partenaires																
Colombie	0.51	(0.03)	0.52	(0.03)	0.73	(0.02)	30.2	(3.3)	3.5	(1.3)	4.6	(1.5)	22.1	(2.8)	69.8	(3.3)
Croatie	0.85	(0.01)	0.80	(0.01)	0.74	(0.02)	79.2	(1.5)	14.5	(1.5)	6.9	(1.2)	57.8	(2.2)	20.8	(1.5)
Lettonie	0.75	(0.03)	0.75	(0.02)	0.68	(0.03)	66.8	(3.0)	11.2	(2.4)	10.3	(2.3)	45.3	(3.2)	33.2	(3.0)
Fédération de Russie	0.73	(0.02)	0.68	(0.02)	0.75	(0.02)	57.9	(2.4)	11.0	(1.8)	4.3	(1.1)	42.6	(2.2)	42.1	(2.4)
Shanghai (Chine)	0.88	(0.01)	0.82	(0.01)	0.81	(0.02)	80.9	(1.2)	14.1	(1.6)	3.1	(0.6)	63.7	(2.0)	19.1	(1.2)

	Performance relative en culture financière par comparaison avec les élèves à l'échelle mondiale ³ dont la performance est similaire en...											
	... mathématiques et compréhension de l'écrit (performance escomptée)						... mathématiques					
	Performance relative chez tous les élèves ⁴ (score réel - score escompté)		Pourcentage d'élèves dont le score est supérieur à celui escompté ⁵		Performance relative chez tous les élèves ⁶		Performance relative chez les élèves performants et très performants en mathématiques (au moins au niveau 4) ⁶		Performance relative chez les élèves moyennement performants et peu performants en mathématiques (au plus au niveau 3) ⁶		Écart de performance relative : élèves performants et très performants - élèves moyennement performants et peu performants	
	Diff. de score	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE												
Australie	18	(1.8)	65.5	(1.7)	19	(2.1)	29	(3.2)	14	(2.3)	14	(3.3)
Belgique (Fl.)	9	(2.4)	57.9	(2.2)	2	(2.8)	2	(3.6)	3	(3.7)	-1	(4.7)
République tchèque	19	(2.4)	66.3	(2.4)	14	(2.6)	4	(3.7)	18	(3.0)	-14	(4.1)
Estonie	5	(2.5)	54.5	(2.5)	-1	(2.7)	-15	(3.9)	11	(2.9)	-26	(4.2)
France	-24	(2.4)	31.2	(2.1)	-31	(2.7)	-28	(3.1)	-33	(3.9)	4	(4.9)
Israël	-5	(3.1)	47.4	(2.2)	-1	(3.5)	1	(5.1)	-2	(4.1)	4	(6.1)
Italie	-14	(1.8)	38.3	(1.5)	-19	(1.8)	-39	(2.7)	-12	(2.0)	-27	(3.1)
Nouvelle-Zélande	12	(2.7)	60.1	(2.6)	14	(3.0)	28	(4.9)	6	(3.4)	22	(5.6)
Pologne	2	(2.3)	52.1	(2.3)	2	(2.8)	-6	(3.3)	7	(3.2)	-13	(3.5)
République slovaque	2	(2.8)	54.1	(3.0)	-11	(3.3)	-9	(4.3)	-11	(3.8)	1	(4.7)
Slovénie	-8	(1.8)	41.8	(2.2)	-17	(2.3)	-18	(3.7)	-16	(2.8)	-2	(4.5)
Espagne	4	(2.4)	52.8	(2.3)	-1	(2.6)	-11	(4.1)	2	(3.0)	-14	(4.9)
États-Unis	1	(1.4)	50.8	(1.9)	9	(1.6)	20	(3.4)	6	(1.8)	14	(3.8)
Moyenne OCDE-13	2	(0.6)	51.8	(0.6)	-2	(0.7)	-3	(1.1)	0	(0.9)	-3	(1.2)
Partenaires												
Colombie	-5	(2.8)	49.4	(1.5)	-9	(3.2)	-46	(14.4)	-8	(3.2)	-38	(14.5)
Croatie	2	(2.2)	52.8	(2.7)	4	(2.5)	-2	(3.6)	6	(2.7)	-8	(3.8)
Lettonie	1	(2.9)	50.1	(2.9)	-5	(3.3)	-22	(4.2)	3	(4.0)	-25	(5.1)
Fédération de Russie	14	(2.4)	61.6	(2.1)	0	(3.1)	-16	(4.8)	5	(3.5)	-21	(5.3)
Shanghai (Chine)	0	(2.7)	49.0	(2.7)	1	(3.0)	-3	(3.1)	16	(5.0)	-19	(5.2)

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

1. Les corrélations présentées sont des corrélations par paire entre les constructs latents correspondants.

2. La variance totale expliquée est le coefficient R² d'une régression de la performance en culture financière sur la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit. La variation propre à chaque domaine équivaut à la différence entre le R² de la régression intégrale et le R² d'une régression de la culture financière sur les deux domaines restants uniquement. La variation résiduelle est calculée comme suit : 100 - variation totale expliquée.

3. Par « élèves à l'échelle mondiale », on entend les élèves de 15 ans des pays et des économies ayant participé à l'évaluation PISA 2012 de la culture financière. Les échantillons nationaux sont pondérés selon la taille de la population cible à l'aide de la pondération finale des élèves.

4. Cette colonne présente la différence entre la performance réelle et la valeur ajustée d'après une régression à l'aide d'un polynôme du deuxième degré comme fonction de la régression (mathématiques, mathématiques², compréhension de l'écrit, compréhension de l'écrit², mathématiques × compréhension de l'écrit).

5. Cette colonne présente le pourcentage d'élèves pour qui l'écart entre la performance réelle et la valeur ajustée d'après une régression est positif.

6. Cette colonne présente l'écart entre la performance réelle et la valeur ajustée d'après une régression à l'aide d'un polynôme cubique en tant que fonction de la régression.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094982>


[Partie 1/2]

Différence de performance en culture financière entre les sexes

Tableau VI.3.1 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Score moyen						Écart-type						5 ^e centile						
	Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)		
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Éc.-T.	Er.-T.	Éc.-T.	Er.-T.	Diff.	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	
OCDE	Australie	524	(3.4)	528	(2.4)	-3	(4.0)	108	(2.3)	94	(2.4)	14	(3.5)	342	(7.7)	375	(8.8)	-34	(9.8)
	Belgique (Fl.)	547	(4.7)	536	(4.8)	11	(6.4)	99	(4.0)	96	(3.2)	3	(5.1)	374	(11.5)	364	(12.8)	10	(19.0)
	République tchèque	516	(4.5)	510	(4.3)	6	(6.0)	90	(4.4)	87	(3.5)	3	(5.2)	362	(23.9)	361	(20.7)	1	(33.6)
	Estonie	527	(4.5)	531	(4.1)	-3	(6.2)	83	(2.6)	74	(2.8)	9	(4.0)	392	(9.1)	409	(12.3)	-18	(16.3)
	France	483	(4.7)	489	(4.5)	-6	(6.2)	118	(5.0)	92	(3.4)	26	(6.0)	274	(19.0)	323	(15.8)	-50	(23.5)
	Israël	474	(9.0)	480	(5.6)	-6	(9.2)	127	(5.8)	100	(4.2)	27	(5.6)	247	(16.8)	306	(17.7)	-59	(18.7)
	Italie	470	(3.1)	462	(2.2)	8	(3.4)	92	(2.1)	81	(1.6)	11	(2.4)	308	(7.1)	321	(5.6)	-13	(9.2)
	Nouvelle-Zélande	521	(6.5)	519	(4.7)	3	(8.5)	130	(4.2)	105	(3.5)	25	(5.5)	286	(15.4)	340	(15.1)	-54	(19.4)
	Pologne	512	(4.7)	508	(4.2)	3	(5.0)	88	(3.2)	76	(2.5)	12	(4.1)	366	(9.7)	380	(8.0)	-14	(12.8)
	République slovaque	469	(5.8)	472	(6.2)	-3	(6.9)	106	(4.1)	104	(4.6)	2	(4.7)	287	(13.8)	268	(25.8)	19	(27.1)
	Slovénie	481	(5.2)	489	(5.0)	-8	(7.8)	95	(3.4)	83	(3.8)	12	(5.4)	323	(9.3)	345	(19.4)	-22	(23.2)
	Espagne	487	(4.3)	481	(4.3)	6	(5.8)	87	(2.5)	82	(3.3)	5	(3.9)	331	(13.9)	340	(12.6)	-9	(16.6)
	États-Unis	492	(6.3)	491	(6.0)	1	(7.4)	102	(3.7)	96	(3.4)	6	(5.1)	320	(15.9)	328	(15.8)	-8	(25.0)
	Moyenne OCDE-13	500	(1.5)	500	(1.3)	1	(1.8)	102	(1.1)	90	(0.9)	12	(1.3)	324	(3.9)	343	(4.3)	-19	(5.7)
Partenaires	Colombie	379	(6.3)	379	(5.8)	0	(7.6)	110	(4.5)	101	(5.0)	8	(6.3)	190	(14.8)	193	(25.8)	-3	(26.1)
	Croatie	483	(5.8)	478	(4.3)	5	(6.9)	89	(3.8)	80	(2.9)	9	(5.0)	327	(18.5)	338	(8.7)	-11	(20.7)
	Lettonie	495	(4.8)	506	(4.3)	-11	(6.3)	81	(4.1)	74	(2.9)	8	(4.8)	356	(11.7)	385	(9.4)	-28	(16.1)
	Fédération de Russie	487	(4.5)	486	(4.2)	1	(4.7)	92	(3.1)	84	(3.0)	8	(4.1)	322	(12.1)	341	(12.0)	-19	(15.6)
	Shanghai (Chine)	603	(4.6)	604	(3.9)	-1	(5.5)	86	(3.1)	81	(3.1)	5	(3.7)	455	(10.7)	463	(15.8)	-7	(16.7)
OCDE	10 ^e centile																		
	Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)		
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	
	Australie	385	(6.3)	410	(6.1)	-24	(8.3)	454	(5.2)	466	(3.5)	-13	(6.1)	529	(4.5)	526	(3.6)	2	(6.1)
	Belgique (Fl.)	409	(9.9)	409	(10.6)	1	(13.7)	485	(10.9)	478	(7.8)	7	(12.8)	558	(6.2)	543	(6.0)	15	(8.5)
	République tchèque	404	(11.6)	396	(9.8)	8	(15.7)	461	(9.1)	452	(6.8)	8	(11.0)	518	(5.8)	515	(5.8)	3	(7.6)
	Estonie	419	(10.2)	436	(7.9)	-17	(11.3)	471	(7.3)	482	(7.4)	-11	(10.9)	528	(6.4)	531	(4.9)	-3	(7.8)
	France	329	(12.6)	368	(10.2)	-38	(15.9)	408	(9.0)	436	(7.6)	-29	(11.0)	493	(6.8)	493	(4.5)	0	(7.8)
	Israël	296	(17.9)	353	(11.3)	-57	(17.9)	394	(14.7)	422	(8.5)	-27	(17.4)	487	(9.4)	486	(7.6)	1	(11.7)
	Italie	344	(8.8)	354	(4.2)	-10	(9.8)	412	(5.4)	412	(3.8)	0	(6.2)	478	(3.5)	467	(2.5)	11	(4.0)
	Nouvelle-Zélande	338	(17.1)	378	(13.6)	-40	(23.1)	437	(13.6)	446	(8.7)	-8	(16.2)	532	(10.9)	524	(6.8)	8	(12.0)
	Pologne	396	(8.0)	406	(8.6)	-10	(11.4)	450	(7.3)	457	(6.6)	-6	(9.0)	516	(7.6)	513	(5.9)	3	(8.6)
	République slovaque	329	(14.3)	331	(19.6)	-2	(22.1)	399	(9.6)	417	(9.0)	-18	(11.1)	472	(6.7)	482	(8.0)	-10	(9.8)
	Slovénie	357	(9.3)	381	(12.9)	-23	(16.3)	412	(8.9)	438	(6.4)	-26	(11.7)	484	(7.4)	487	(6.9)	-3	(10.7)
	Espagne	370	(7.7)	371	(8.9)	-1	(10.9)	430	(8.9)	428	(5.9)	2	(10.1)	493	(5.2)	485	(5.8)	8	(7.4)
	États-Unis	360	(8.7)	369	(10.5)	-9	(13.0)	422	(8.3)	426	(7.8)	-3	(10.4)	489	(9.2)	491	(8.3)	-2	(10.5)
	Moyenne OCDE-13	364	(3.2)	382	(3.0)	-17	(4.2)	434	(2.6)	443	(2.0)	-10	(3.2)	506	(2.0)	503	(1.7)	3	(2.5)
	Partenaires	Colombie	237	(11.6)	244	(15.6)	-7	(18.8)	307	(7.8)	317	(10.2)	-10	(12.6)	378	(8.1)	388	(7.3)	-10
Croatie		373	(8.1)	372	(7.2)	1	(10.3)	427	(7.6)	427	(8.1)	0	(9.8)	482	(8.2)	480	(5.0)	3	(9.4)
Lettonie		395	(10.1)	410	(7.7)	-15	(13.1)	443	(8.7)	457	(6.5)	-14	(10.9)	499	(7.3)	507	(6.7)	-8	(8.6)
Fédération de Russie		362	(8.5)	373	(9.4)	-11	(13.0)	431	(7.6)	433	(7.3)	-3	(9.6)	495	(5.3)	491	(5.3)	4	(7.0)
Shanghai (Chine)		489	(8.7)	503	(7.6)	-14	(10.5)	546	(7.2)	552	(7.1)	-5	(9.1)	609	(6.1)	610	(5.6)	-1	(7.9)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>




[Partie 2/2]

Différence de performance en culture financière entre les sexes

Tableau VI.3.1 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	75 ^e centile						90 ^e centile						95 ^e centile					
	Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)	
	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	Australie	598 (5.3)	591 (3.7)	7 (5.9)	660 (7.6)	647 (5.8)	13 (9.8)	695 (9.5)	684 (7.9)	11 (13.0)								
	Belgique (Fl.)	616 (5.7)	604 (6.4)	12 (9.1)	667 (7.7)	649 (6.8)	18 (10.2)	693 (10.6)	675 (6.9)	18 (12.9)								
	République tchèque	577 (5.0)	569 (5.2)	8 (6.7)	632 (8.5)	615 (6.1)	17 (9.5)	656 (8.3)	645 (8.9)	11 (11.8)								
	Estonie	586 (6.8)	578 (7.3)	8 (10.1)	636 (9.8)	624 (8.2)	12 (13.4)	663 (10.5)	654 (12.8)	10 (18.1)								
	France	566 (5.2)	550 (8.3)	16 (9.7)	627 (8.2)	601 (8.4)	27 (11.2)	657 (11.0)	630 (9.5)	26 (15.0)								
	Israël	563 (10.3)	550 (7.2)	14 (13.1)	630 (12.6)	602 (7.8)	28 (13.5)	665 (16.1)	632 (10.5)	33 (19.0)								
	Italie	536 (3.7)	519 (3.4)	17 (4.7)	584 (4.0)	563 (3.8)	21 (5.0)	608 (4.4)	586 (3.8)	22 (5.2)								
	Nouvelle-Zélande	613 (8.0)	594 (6.8)	19 (10.8)	683 (10.5)	649 (7.2)	34 (13.1)	719 (11.6)	681 (14.0)	38 (19.5)								
	Pologne	571 (6.4)	561 (4.6)	10 (7.4)	623 (9.7)	600 (5.4)	23 (10.5)	655 (9.9)	622 (8.1)	33 (11.7)								
	République slovaque	542 (9.1)	541 (7.9)	1 (11.4)	602 (10.2)	590 (8.3)	12 (12.1)	636 (12.1)	622 (13.0)	14 (17.0)								
	Slovénie	544 (10.1)	546 (7.9)	-2 (13.6)	607 (9.6)	591 (8.4)	15 (12.3)	639 (10.8)	616 (15.5)	22 (19.5)								
	Espagne	549 (7.1)	537 (7.0)	12 (9.6)	597 (6.5)	587 (8.7)	10 (11.8)	621 (8.9)	612 (10.9)	9 (14.8)								
	États-Unis	569 (10.3)	555 (9.1)	13 (11.9)	625 (10.2)	614 (14.0)	11 (16.1)	659 (11.1)	654 (14.9)	4 (18.8)								
	Moyenne OCDE-13	572 (2.1)	561 (1.9)	10 (2.7)	629 (2.5)	610 (2.2)	19 (3.2)	659 (3.0)	640 (3.1)	19 (4.3)								
Partenaires	Colombie	453 (8.1)	449 (5.8)	4 (9.2)	519 (12.0)	500 (7.5)	20 (12.2)	557 (13.7)	530 (11.4)	27 (17.8)								
	Croatie	545 (7.0)	535 (5.1)	10 (8.2)	594 (8.7)	577 (7.1)	18 (12.0)	624 (8.8)	604 (9.7)	20 (13.6)								
	Lettonie	553 (7.4)	559 (7.0)	-6 (10.2)	594 (9.3)	601 (8.2)	-7 (13.1)	618 (15.0)	622 (7.7)	-4 (16.7)								
	Fédération de Russie	553 (5.6)	544 (6.8)	9 (7.9)	598 (9.0)	590 (6.4)	8 (9.5)	624 (8.2)	617 (8.7)	8 (11.7)								
	Shanghai (Chine)	664 (5.6)	660 (6.0)	5 (8.6)	707 (8.0)	700 (5.0)	7 (9.2)	732 (9.9)	726 (7.5)	6 (11.5)								

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

[Partie 1/1]


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

Tableau VI.3.2 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Différence de score entre les garçons et les filles (G - F)						Ampleur de l'effet du sexe : différence de performance imputable au sexe divisée par la variation des scores dans chaque pays/économie (écart-type)									
	Culture financière		Mathématiques		Compréhension de l'écrit		Culture financière		Mathématiques		Compréhension de l'écrit		Différence d'ampleur de l'effet entre la culture financière et les mathématiques		Différence d'ampleur de l'effet entre la culture financière et la compréhension de l'écrit	
	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Diff.	Er.-T.	Diff.	Er.-T.
OCDE																
Australie	-3	(4.0)	13	(3.9)	-34	(3.7)	-0.03	(0.04)	0.15	(0.04)	-0.35	(0.04)	-0.18	(0.02)	0.32	(0.02)
Belgique (Fl.)	11	(6.4)	21	(6.5)	-27	(5.3)	0.11	(0.07)	0.21	(0.07)	-0.31	(0.06)	-0.10	(0.04)	0.42	(0.04)
République tchèque	6	(6.0)	23	(6.9)	-26	(6.6)	0.07	(0.07)	0.24	(0.07)	-0.28	(0.07)	-0.17	(0.04)	0.35	(0.05)
Estonie	-3	(6.2)	6	(6.9)	-44	(7.1)	-0.04	(0.08)	0.06	(0.07)	-0.51	(0.08)	-0.10	(0.04)	0.46	(0.04)
France	-6	(6.2)	15	(6.0)	-37	(7.0)	-0.05	(0.06)	0.14	(0.06)	-0.35	(0.06)	-0.20	(0.04)	0.29	(0.05)
Israël	-6	(9.2)	5	(9.0)	-50	(10.2)	-0.05	(0.08)	0.05	(0.08)	-0.40	(0.08)	-0.10	(0.05)	0.35	(0.06)
Italie	8	(3.4)	18	(3.5)	-35	(3.7)	0.09	(0.04)	0.18	(0.03)	-0.34	(0.03)	-0.09	(0.02)	0.43	(0.03)
Nouvelle-Zélande	3	(8.5)	27	(8.1)	-28	(7.8)	0.02	(0.07)	0.27	(0.08)	-0.27	(0.07)	-0.25	(0.04)	0.29	(0.04)
Pologne	3	(5.0)	9	(6.1)	-36	(6.2)	0.04	(0.06)	0.10	(0.07)	-0.39	(0.07)	-0.06	(0.04)	0.43	(0.04)
République slovaque	-3	(6.9)	2	(7.3)	-36	(7.7)	-0.03	(0.07)	0.02	(0.07)	-0.36	(0.08)	-0.05	(0.04)	0.33	(0.05)
Slovénie	-8	(7.8)	7	(7.5)	-43	(7.0)	-0.09	(0.09)	0.08	(0.08)	-0.49	(0.08)	-0.17	(0.05)	0.40	(0.04)
Espagne	6	(5.8)	18	(5.8)	-16	(6.6)	0.07	(0.07)	0.21	(0.07)	-0.17	(0.07)	-0.13	(0.05)	0.24	(0.06)
États-Unis	1	(7.4)	14	(6.6)	-31	(6.5)	0.01	(0.07)	0.16	(0.07)	-0.34	(0.07)	-0.15	(0.04)	0.35	(0.04)
Moyenne OCDE-13	1	(1.8)	14	(1.8)	-34	(1.9)	0.01	(0.02)	0.14	(0.02)	-0.35	(0.02)	-0.13	(0.01)	0.36	(0.01)
Partenaires																
Colombie	0	(7.6)	18	(8.2)	-3	(6.9)	0.00	(0.07)	0.18	(0.08)	-0.03	(0.07)	-0.18	(0.07)	0.03	(0.07)
Croatie	5	(6.9)	23	(7.2)	-37	(6.6)	0.06	(0.08)	0.26	(0.08)	-0.42	(0.07)	-0.19	(0.04)	0.49	(0.05)
Lettonie	-11	(6.3)	8	(6.6)	-58	(6.4)	-0.14	(0.08)	0.09	(0.07)	-0.69	(0.07)	-0.23	(0.06)	0.55	(0.05)
Fédération de Russie	1	(4.7)	13	(5.5)	-30	(5.4)	0.02	(0.05)	0.14	(0.06)	-0.34	(0.06)	-0.12	(0.05)	0.36	(0.05)
Shanghai (Chine)	-1	(5.5)	-5	(7.1)	-34	(5.2)	-0.01	(0.07)	-0.05	(0.07)	-0.40	(0.06)	0.04	(0.03)	0.39	(0.04)

	Performance relative en culture financière : différence de score en culture financière entre les garçons et les filles, après contrôle de leur performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit					
	Après contrôle de la performance en mathématiques		Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit		Après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit	
	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE						
Australie	-16	(2.2)	27	(2.3)	6	(2.0)
Belgique (Fl.)	-6	(3.7)	36	(3.9)	10	(3.7)
République tchèque	-12	(3.6)	26	(3.7)	1	(3.7)
Estonie	-7	(3.0)	29	(3.5)	10	(3.1)
France	-19	(3.8)	25	(4.3)	0	(4.2)
Israël	-10	(5.4)	31	(6.4)	4	(5.6)
Italie	-3	(2.2)	30	(2.3)	15	(2.2)
Nouvelle-Zélande	-25	(4.5)	30	(4.5)	4	(4.0)
Pologne	-4	(2.9)	30	(2.9)	12	(2.8)
République slovaque	-5	(3.6)	29	(4.7)	12	(4.1)
Slovénie	-14	(4.5)	30	(3.6)	11	(4.3)
Espagne	-8	(3.8)	16	(4.5)	-3	(3.9)
États-Unis	-13	(3.6)	30	(3.6)	9	(3.6)
Moyenne OCDE-13	-11	(1.0)	28	(1.1)	7	(1.0)
Partenaires						
Colombie	-10	(6.1)	1	(6.7)	-5	(6.2)
Croatie	-13	(3.5)	36	(4.1)	9	(3.3)
Lettonie	-16	(4.7)	33	(4.3)	12	(5.5)
Fédération de Russie	-8	(3.8)	23	(4.3)	5	(4.5)
Shanghai (Chine)	3	(2.6)	28	(3.1)	13	(2.5)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>



[Partie 1/3]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit, selon le sexe

Tableau VI.3.3 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Culture financière									
		Garçons									
		Niveau 1 ou en deçà (score inférieur à 400.33 points)		Niveau 2 (de 400.33 à moins de 475.10 points)		Niveau 3 (de 475.10 à moins de 549.86 points)		Niveau 4 (de 549.86 à moins de 624.63 points)		Niveau 5 (score supérieur à 624.63 points)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE	Australie	12.3	(0.9)	19.1	(1.8)	27.0	(1.4)	24.3	(1.4)	17.3	(1.2)
	Belgique (Fl.)	8.7	(1.5)	14.3	(2.0)	23.7	(2.3)	31.6	(2.5)	21.7	(2.2)
	République tchèque	9.5	(1.8)	20.5	(2.7)	33.3	(2.4)	25.5	(2.0)	11.3	(1.4)
	Estonie	6.4	(1.4)	20.1	(2.8)	33.9	(3.5)	27.1	(2.4)	12.5	(1.8)
	France	23.4	(2.0)	19.8	(2.9)	26.6	(2.6)	19.8	(2.0)	10.4	(1.5)
	Israël	26.1	(2.8)	20.1	(2.5)	24.6	(2.7)	18.3	(2.5)	10.8	(2.0)
	Italie	22.0	(1.4)	26.7	(1.4)	31.3	(1.5)	16.8	(1.1)	3.2	(0.4)
	Nouvelle-Zélande	18.1	(2.0)	16.6	(2.1)	20.5	(2.1)	22.8	(2.4)	22.1	(2.2)
	Pologne	10.9	(1.8)	23.3	(2.2)	30.8	(2.7)	25.2	(2.3)	9.9	(1.8)
	République slovaque	25.3	(2.4)	25.9	(2.8)	25.5	(2.4)	16.8	(2.0)	6.5	(1.5)
	Slovénie	21.2	(2.6)	25.5	(2.6)	29.5	(2.2)	16.8	(2.2)	7.0	(1.6)
	Espagne	16.5	(1.8)	25.3	(2.7)	33.6	(2.2)	20.1	(2.0)	4.5	(1.3)
	États-Unis	19.0	(1.8)	25.7	(2.5)	24.7	(2.7)	20.5	(2.8)	10.1	(1.7)
	Moyenne OCDE-13	16.9	(0.5)	21.8	(0.7)	28.1	(0.7)	22.0	(0.6)	11.3	(0.5)
Partenaires	Colombie	57.8	(2.8)	23.4	(2.6)	12.9	(1.8)	4.7	(1.5)	1.2	(0.6)
	Croatie	15.9	(2.2)	31.0	(2.6)	29.7	(2.5)	18.6	(2.5)	4.8	(1.2)
	Lettonie	11.3	(2.1)	27.8	(2.7)	34.9	(2.7)	21.4	(2.4)	4.6	(1.3)
	Fédération de Russie	17.5	(1.9)	24.4	(1.9)	31.7	(2.7)	21.6	(2.1)	4.8	(1.3)
	Shanghai (Chine)	1.3	(0.6)	5.9	(1.2)	18.9	(1.8)	30.9	(2.9)	43.0	(2.8)
		Culture financière									
		Filles									
		Niveau 1 ou en deçà score inférieur à 400.33 points)		Niveau 2 (de 400.33 à moins de 475.10 points)		Niveau 3 (de 475.10 à moins de 549.86 points)		Niveau 4 (de 549.86 à moins de 624.63 points)		Niveau 5 (score supérieur à 624.63 points)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE	Australie	8.4	(0.8)	19.8	(1.5)	31.7	(1.6)	25.6	(1.3)	14.6	(1.1)
	Belgique (Fl.)	8.6	(1.2)	15.8	(1.8)	28.6	(2.0)	29.2	(2.4)	17.7	(1.8)
	République tchèque	10.8	(2.2)	22.0	(2.7)	32.3	(2.9)	26.6	(2.7)	8.3	(1.4)
	Estonie	4.1	(1.2)	18.0	(2.3)	38.3	(2.8)	29.7	(2.7)	10.0	(1.7)
	France	15.5	(1.8)	25.3	(2.3)	34.2	(2.5)	19.0	(2.1)	5.9	(1.7)
	Israël	19.3	(2.2)	26.2	(3.1)	29.7	(2.6)	18.8	(2.4)	5.9	(1.3)
	Italie	21.4	(1.0)	32.4	(1.2)	32.1	(1.1)	13.0	(1.1)	1.0	(0.3)
	Nouvelle-Zélande	14.0	(1.8)	19.4	(2.1)	26.3	(2.2)	23.8	(2.4)	16.5	(1.8)
	Pologne	8.7	(1.6)	23.1	(2.5)	37.4	(2.7)	26.1	(2.6)	4.7	(1.2)
	République slovaque	20.3	(2.6)	27.1	(2.7)	30.8	(2.8)	17.0	(2.1)	4.7	(1.0)
	Slovénie	13.8	(2.1)	29.4	(3.2)	33.2	(3.8)	19.2	(2.5)	4.4	(1.2)
	Espagne	16.5	(1.7)	27.7	(2.8)	35.8	(3.0)	17.0	(2.4)	3.0	(1.2)
	États-Unis	16.8	(2.1)	26.8	(2.4)	29.4	(2.7)	18.3	(2.4)	8.8	(1.5)
	Moyenne OCDE-13	13.7	(0.5)	24.1	(0.7)	32.3	(0.7)	21.8	(0.6)	8.1	(0.4)
Partenaires	Colombie	55.1	(2.4)	28.8	(2.0)	13.2	(1.7)	2.6	(0.9)	0.2	(0.2)
	Croatie	17.1	(2.0)	30.5	(2.0)	33.5	(2.2)	16.2	(1.9)	2.7	(0.9)
	Lettonie	7.9	(1.8)	25.7	(2.7)	37.6	(3.5)	24.2	(2.8)	4.6	(1.3)
	Fédération de Russie	16.0	(1.8)	26.3	(2.3)	34.5	(2.6)	19.5	(2.6)	3.7	(1.1)
	Shanghai (Chine)	1.8	(0.5)	4.4	(1.1)	18.3	(2.0)	33.3	(3.2)	42.2	(2.8)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

[Partie 2/3]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit, selon le sexe

Tableau VI.3.3 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Mathématiques													
		Garçons													
		Sous le niveau 1 (score inférieur à 357.77 points)		Niveau 1 (de 357.77 à moins de 420.07 points)		Niveau 2 (de 420.07 à moins de 482.38 points)		Niveau 3 (de 482.38 à moins de 544.68 points)		Niveau 4 (de 544.68 à moins de 606.99 points)		Niveau 5 (de 606.99 à moins de 669.30 points)		Niveau 6 (score supérieur à 669.30 points)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE	Australie	4.0	(0.6)	10.4	(1.1)	22.0	(1.3)	28.9	(1.6)	19.5	(1.9)	10.6	(0.9)	4.6	(0.8)
	Belgique (Fl.)	2.7	(0.8)	6.6	(1.5)	12.5	(1.9)	24.6	(2.2)	20.7	(2.3)	20.5	(1.9)	12.4	(1.8)
	République tchèque	7.5	(2.1)	11.4	(2.3)	20.7	(2.7)	22.7	(2.5)	20.5	(2.4)	13.1	(1.8)	4.3	(0.9)
	Estonie	3.2	(1.1)	8.7	(1.9)	17.4	(2.3)	23.8	(2.4)	23.4	(2.2)	14.9	(1.8)	8.6	(1.4)
	France	6.9	(1.4)	10.5	(1.4)	16.8	(2.2)	20.2	(1.9)	21.4	(2.3)	15.5	(2.1)	8.7	(1.4)
	Israël	16.1	(2.5)	16.0	(2.5)	17.5	(1.9)	22.5	(2.3)	15.6	(2.1)	8.5	(1.3)	3.8	(1.1)
	Italie	10.7	(1.0)	13.6	(1.0)	19.4	(1.3)	24.1	(1.3)	20.5	(1.1)	9.1	(0.9)	2.6	(0.5)
	Nouvelle-Zélande	6.9	(1.8)	12.0	(2.7)	17.5	(2.2)	22.7	(2.2)	20.1	(2.4)	11.7	(1.9)	9.1	(1.6)
	Pologne	4.4	(1.2)	12.0	(1.7)	21.2	(2.2)	25.5	(2.5)	21.3	(2.0)	11.0	(1.8)	4.7	(1.4)
	République slovaque	13.3	(1.9)	17.0	(2.3)	20.1	(2.7)	22.3	(2.7)	16.5	(1.9)	8.4	(1.5)	2.4	(0.9)
	Slovénie	7.7	(1.7)	11.6	(1.8)	22.4	(3.2)	23.0	(2.2)	19.0	(1.9)	12.6	(1.7)	3.7	(1.0)
	Espagne	8.5	(1.7)	13.2	(1.7)	22.4	(2.2)	27.5	(2.4)	20.2	(2.4)	7.1	(1.6)	1.2	(0.5)
	États-Unis	7.7	(1.5)	16.0	(2.2)	26.2	(2.2)	24.8	(2.3)	15.5	(2.5)	7.5	(2.0)	2.2	(0.9)
	Moyenne OCDE-13	7.7	(0.4)	12.2	(0.5)	19.7	(0.6)	24.0	(0.6)	19.5	(0.6)	11.6	(0.5)	5.3	(0.3)
Partenaires	Colombie	45.3	(3.0)	25.4	(2.6)	17.8	(2.4)	6.9	(1.2)	2.8	(0.8)	1.5	(0.9)	0.3	(0.2)
	Croatie	7.2	(1.5)	16.7	(2.5)	27.6	(3.0)	24.9	(2.1)	15.0	(1.6)	6.6	(1.7)	1.9	(0.9)
	Lettonie	5.3	(1.6)	10.6	(2.4)	22.6	(2.9)	27.0	(3.2)	21.2	(2.2)	9.4	(1.6)	3.9	(1.3)
	Fédération de Russie	8.0	(1.6)	14.2	(1.6)	23.9	(2.8)	24.6	(3.3)	19.7	(2.1)	7.8	(1.6)	1.7	(0.7)
	Shanghai (Chine)	1.3	(0.5)	3.4	(0.9)	5.6	(1.2)	11.3	(1.6)	18.6	(1.8)	24.0	(2.3)	35.8	(2.6)
		Mathématiques													
		Filles													
		Sous le niveau 1 (score inférieur à 357.77 points)		Niveau 1 (de 357.77 à moins de 420.07 points)		Niveau 2 (de 420.07 à moins de 482.38 points)		Niveau 3 (de 482.38 à moins de 544.68 points)		Niveau 4 (de 544.68 à moins de 606.99 points)		Niveau 5 (de 606.99 à moins de 669.30 points)		Niveau 6 (score supérieur à 669.30 points)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE	Australie	4.2	(0.6)	13.2	(1.2)	25.6	(1.3)	27.7	(1.7)	18.5	(1.4)	7.5	(0.8)	3.3	(0.7)
	Belgique (Fl.)	4.1	(1.1)	9.1	(1.4)	16.1	(2.0)	24.6	(2.0)	21.7	(2.4)	16.1	(2.2)	8.4	(1.5)
	République tchèque	7.2	(1.7)	16.7	(2.0)	24.7	(2.2)	26.7	(2.6)	15.7	(1.9)	7.0	(1.4)	2.0	(0.7)
	Estonie	3.5	(1.2)	7.0	(1.2)	18.1	(2.0)	27.9	(2.2)	23.9	(2.4)	13.1	(1.8)	6.5	(1.2)
	France	6.0	(1.4)	10.5	(1.9)	18.1	(2.0)	27.7	(2.6)	23.0	(2.1)	11.2	(1.5)	3.5	(0.9)
	Israël	13.2	(2.0)	17.4	(3.0)	23.6	(2.8)	23.3	(3.1)	14.2	(2.1)	6.6	(1.5)	1.7	(0.8)
	Italie	11.7	(0.8)	16.1	(1.0)	24.6	(1.1)	25.1	(1.5)	16.4	(1.0)	5.3	(0.6)	0.8	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	7.1	(1.7)	12.7	(1.6)	27.8	(2.7)	22.9	(2.4)	18.7	(2.4)	8.2	(1.4)	2.6	(1.0)
	Pologne	4.6	(1.0)	11.4	(1.8)	24.4	(2.5)	28.4	(2.1)	20.9	(1.9)	7.2	(1.3)	3.2	(1.0)
	République slovaque	12.5	(1.9)	14.8	(2.0)	24.0	(2.4)	23.7	(2.1)	16.6	(2.6)	6.0	(1.7)	2.3	(0.9)
	Slovénie	4.3	(1.1)	12.0	(1.6)	29.6	(2.9)	26.4	(3.5)	17.1	(2.2)	7.8	(1.7)	2.8	(1.1)
	Espagne	9.4	(1.5)	16.3	(2.5)	28.9	(2.6)	26.2	(2.2)	14.5	(2.2)	4.2	(1.1)	0.6	(0.3)
	États-Unis	7.1	(1.5)	20.8	(1.9)	28.1	(2.6)	24.9	(2.7)	13.7	(1.8)	4.7	(1.1)	0.8	(0.4)
	Moyenne OCDE-13	7.3	(0.4)	13.7	(0.5)	24.1	(0.6)	25.8	(0.7)	18.1	(0.6)	8.1	(0.4)	3.0	(0.3)
Partenaires	Colombie	52.7	(3.2)	24.7	(2.8)	16.1	(2.0)	4.9	(1.1)	1.5	(0.7)	0.1	(0.2)	0.0	(0.0)
	Croatie	11.9	(1.7)	20.7	(2.2)	28.9	(2.7)	22.8	(2.1)	12.0	(1.9)	3.1	(0.9)	0.6	(0.3)
	Lettonie	5.1	(1.7)	11.6	(2.2)	23.2	(2.4)	29.4	(2.8)	20.9	(2.7)	8.5	(1.5)	1.2	(0.8)
	Fédération de Russie	10.0	(1.4)	15.5	(2.6)	26.1	(2.9)	25.7	(2.6)	15.8	(1.8)	6.2	(1.3)	0.7	(0.5)
	Shanghai (Chine)	1.3	(0.5)	2.7	(0.9)	4.6	(1.3)	9.9	(1.5)	18.7	(2.0)	25.0	(2.3)	37.8	(2.7)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>



[Partie 3/3]

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit, selon le sexe

Tableau VI.3.3 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Compréhension de l'écrit															
		Garçons															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE	Australie	1.5	(0.4)	4.7	(0.6)	10.6	(1.3)	23.3	(1.6)	29.8	(1.6)	20.4	(1.2)	8.4	(1.0)	1.2	(0.4)
	Belgique (Fl.)	0.9	(0.5)	2.7	(0.9)	8.2	(1.7)	22.1	(2.0)	33.5	(2.5)	25.4	(2.4)	6.5	(1.3)	0.8	(0.7)
	République tchèque	1.4	(0.8)	4.7	(1.5)	15.1	(2.6)	27.5	(3.4)	29.5	(3.0)	15.8	(1.9)	5.4	(1.2)	0.7	(0.4)
	Estonie	0.5	(0.5)	4.5	(1.2)	9.6	(1.8)	25.1	(2.1)	32.3	(2.6)	21.1	(2.3)	6.4	(1.4)	0.5	(0.5)
	France	3.6	(0.9)	7.3	(1.5)	14.4	(1.9)	18.0	(1.8)	26.9	(2.6)	20.0	(2.6)	8.1	(1.6)	1.7	(0.5)
	Israël	7.6	(1.5)	8.6	(1.6)	13.2	(2.8)	19.8	(2.2)	22.7	(2.2)	18.5	(1.8)	7.0	(1.4)	2.5	(0.9)
	Italie	4.0	(0.8)	8.1	(0.8)	16.5	(1.0)	23.5	(1.4)	27.9	(1.5)	16.2	(0.9)	3.5	(0.5)	0.4	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	2.3	(1.0)	6.8	(1.9)	13.2	(1.8)	18.8	(2.4)	23.7	(2.3)	20.5	(1.9)	11.5	(1.8)	3.3	(1.0)
	Pologne	0.6	(0.4)	4.2	(1.0)	13.9	(1.8)	23.5	(2.7)	28.3	(2.7)	20.9	(2.2)	7.5	(1.7)	1.2	(0.5)
	République slovaque	3.6	(1.1)	11.1	(1.5)	22.7	(3.0)	26.6	(3.2)	23.0	(2.6)	11.7	(2.1)	1.2	(0.7)	0.1	(0.2)
	Slovénie	1.0	(0.5)	6.5	(1.5)	16.9	(2.1)	29.2	(2.5)	31.8	(1.9)	11.4	(1.7)	2.5	(1.1)	0.6	(0.7)
	Espagne	1.8	(0.7)	6.2	(1.2)	15.2	(2.4)	27.0	(2.6)	28.7	(2.9)	15.9	(2.0)	4.4	(1.2)	0.8	(0.4)
	États-Unis	0.6	(0.4)	3.3	(1.2)	12.4	(1.4)	26.5	(2.7)	31.2	(2.5)	17.3	(2.1)	7.2	(1.6)	1.5	(0.7)
Moyenne OCDE-13	2.3	(0.2)	6.1	(0.4)	14.0	(0.6)	23.9	(0.7)	28.4	(0.7)	18.1	(0.6)	6.1	(0.4)	1.2	(0.2)	
Partenaires	Colombie	12.9	(1.9)	19.4	(2.4)	27.7	(2.6)	23.9	(2.1)	11.0	(1.6)	4.1	(1.2)	0.8	(0.5)	0.2	(0.2)
	Croatie	1.4	(0.7)	4.6	(1.4)	16.0	(2.1)	31.3	(2.5)	29.0	(2.5)	13.4	(2.0)	3.8	(1.4)	0.5	(0.7)
	Lettonie	0.8	(0.6)	4.8	(1.7)	16.3	(2.5)	31.9	(2.8)	31.2	(3.1)	11.0	(1.8)	3.5	(1.2)	0.5	(0.5)
	Fédération de Russie	2.9	(1.0)	8.5	(1.8)	19.5	(2.6)	32.1	(2.9)	25.9	(2.7)	9.8	(1.9)	1.3	(0.6)	0.0	(0.1)
	Shanghai (Chine)	0.2	(0.2)	0.7	(0.4)	4.2	(1.1)	11.9	(1.8)	24.5	(1.9)	35.1	(2.7)	19.1	(2.6)	4.3	(1.3)
		Compréhension de l'écrit															
		Filles															
		Sous le niveau 1b (score inférieur à 262.04 points)		Niveau 1b (de 262.04 à moins de 334.75 points)		Niveau 1a (de 334.75 à moins de 407.47 points)		Niveau 2 (de 407.47 à moins de 480.18 points)		Niveau 3 (de 480.18 à moins de 552.89 points)		Niveau 4 (de 552.89 à moins de 625.61 points)		Niveau 5 (de 625.61 à moins de 698.32 points)		Niveau 6 (score supérieur à 698.32 points)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE	Australie	0.4	(0.2)	1.5	(0.4)	6.3	(0.9)	18.1	(1.2)	31.5	(1.6)	27.7	(1.5)	11.3	(1.1)	3.1	(0.6)
	Belgique (Fl.)	0.3	(0.3)	1.2	(0.6)	5.6	(1.5)	16.7	(2.1)	30.1	(2.2)	32.0	(2.1)	12.8	(1.6)	1.4	(0.6)
	République tchèque	0.7	(0.5)	1.9	(0.8)	9.1	(1.9)	26.1	(3.0)	31.0	(3.2)	22.9	(2.3)	7.0	(1.2)	1.3	(0.5)
	Estonie	0.1	(0.3)	0.8	(0.6)	3.9	(1.1)	17.6	(2.5)	31.8	(2.9)	30.9	(2.5)	12.7	(2.1)	2.3	(1.0)
	France	1.2	(0.7)	2.8	(0.9)	8.1	(1.6)	17.6	(2.7)	27.9	(3.0)	29.0	(2.5)	11.2	(1.7)	2.2	(0.8)
	Israël	2.3	(1.1)	3.9	(1.2)	8.8	(1.7)	17.2	(2.2)	26.6	(2.8)	25.1	(2.8)	12.4	(2.2)	3.6	(1.1)
	Italie	1.7	(0.3)	4.0	(0.7)	10.5	(1.0)	22.5	(1.4)	31.6	(1.2)	23.0	(1.5)	6.2	(0.7)	0.5	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	0.4	(0.4)	2.1	(0.9)	8.0	(1.5)	18.7	(2.5)	29.1	(2.8)	26.4	(2.3)	12.0	(1.7)	3.3	(0.8)
	Pologne	0.0	c	0.9	(0.5)	6.9	(1.4)	18.0	(2.4)	31.1	(2.8)	30.4	(2.5)	10.6	(1.5)	2.0	(0.8)
	République slovaque	3.5	(1.4)	5.6	(1.4)	13.1	(2.3)	24.5	(2.6)	33.5	(2.8)	15.2	(2.3)	4.4	(1.3)	0.2	(0.2)
	Slovénie	0.2	(0.2)	2.0	(0.8)	8.7	(2.1)	22.4	(2.2)	36.7	(3.1)	23.0	(3.2)	6.5	(1.6)	0.6	(0.7)
	Espagne	0.4	(0.3)	5.3	(1.3)	13.8	(2.1)	23.7	(3.0)	29.9	(2.8)	20.4	(2.3)	5.7	(1.3)	0.9	(0.4)
	États-Unis	0.2	(0.2)	1.2	(0.5)	6.3	(1.6)	20.9	(3.7)	33.4	(3.1)	25.7	(2.3)	10.5	(1.7)	1.8	(0.9)
Moyenne OCDE-13	0.9	(0.2)	2.6	(0.2)	8.4	(0.5)	20.3	(0.7)	31.1	(0.8)	25.5	(0.7)	9.5	(0.4)	1.8	(0.2)	
Partenaires	Colombie	13.1	(2.0)	17.3	(2.0)	25.7	(2.5)	25.7	(3.1)	14.3	(2.3)	3.3	(0.8)	0.5	(0.4)	0.1	(0.1)
	Croatie	0.8	(0.5)	1.9	(0.8)	7.7	(1.5)	23.4	(2.3)	35.3	(2.6)	23.7	(2.3)	6.6	(1.3)	0.6	(0.4)
	Lettonie	0.2	(0.2)	0.8	(0.5)	4.4	(1.5)	18.9	(2.9)	37.2	(3.3)	29.2	(2.6)	8.6	(1.8)	0.7	(0.6)
	Fédération de Russie	0.4	(0.4)	4.9	(1.1)	15.4	(1.9)	30.5	(2.2)	30.4	(3.1)	15.5	(1.7)	2.8	(0.8)	0.1	(0.2)
	Shanghai (Chine)	0.1	(0.2)	0.4	(0.3)	1.0	(0.4)	7.2	(1.6)	18.3	(1.6)	36.7	(2.3)	27.8	(1.9)	8.5	(1.4)

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

[Partie 1/1]


Performance des élèves en culture financière selon leur milieu socio-économique

Tableau VI.3.4 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)												
	Tous les élèves				Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		
	Indice moyen	Er.-T.	Éc.-T.	Er.-T.	Indice moyen	Er.-T.	Indice moyen	Er.-T.	Indice moyen	Er.-T.	Indice moyen	Er.-T.	
OCDE	Australie	0.25	(0.02)	0.80	(0.01)	-0.85	(0.03)	0.03	(0.03)	0.60	(0.02)	1.20	(0.0)
	Belgique (Fl.)	0.19	(0.03)	0.88	(0.02)	-0.95	(0.03)	-0.17	(0.05)	0.62	(0.05)	1.29	(0.0)
	République tchèque	-0.05	(0.03)	0.72	(0.02)	-0.93	(0.04)	-0.33	(0.04)	0.17	(0.03)	0.91	(0.0)
	Estonie	0.08	(0.03)	0.83	(0.01)	-0.99	(0.03)	-0.25	(0.04)	0.43	(0.04)	1.14	(0.0)
	France	-0.03	(0.03)	0.81	(0.02)	-1.08	(0.04)	-0.31	(0.04)	0.30	(0.03)	0.97	(0.0)
	Israël	0.21	(0.03)	0.86	(0.03)	-0.98	(0.06)	0.02	(0.05)	0.63	(0.03)	1.15	(0.0)
	Italie	-0.03	(0.02)	0.97	(0.01)	-1.26	(0.02)	-0.38	(0.02)	0.26	(0.02)	1.25	(0.0)
	Nouvelle-Zélande	0.08	(0.03)	0.79	(0.02)	-0.97	(0.04)	-0.15	(0.04)	0.42	(0.03)	1.03	(0.0)
	Pologne	-0.20	(0.03)	0.92	(0.02)	-1.24	(0.03)	-0.71	(0.03)	0.01	(0.07)	1.12	(0.0)
	République slovaque	-0.16	(0.04)	0.93	(0.03)	-1.23	(0.06)	-0.54	(0.03)	0.02	(0.05)	1.11	(0.0)
	Slovénie	0.08	(0.03)	0.88	(0.03)	-1.05	(0.05)	-0.27	(0.04)	0.42	(0.04)	1.22	(0.0)
	Espagne	-0.20	(0.05)	1.01	(0.02)	-1.51	(0.05)	-0.57	(0.05)	0.15	(0.07)	1.13	(0.0)
	États-Unis	0.15	(0.05)	0.98	(0.02)	-1.16	(0.06)	-0.13	(0.07)	0.58	(0.06)	1.33	(0.0)
Moyenne OCDE-13	0.03	(0.01)	0.88	(0.01)	-1.09	(0.01)	-0.29	(0.01)	0.36	(0.01)	1.14	(0.0)	
Partenaires	Colombie	-1.24	(0.05)	1.15	(0.03)	-2.74	(0.06)	-1.62	(0.06)	-0.83	(0.05)	0.22	(0.1)
	Croatie	-0.37	(0.03)	0.84	(0.02)	-1.36	(0.03)	-0.73	(0.03)	-0.18	(0.04)	0.79	(0.0)
	Lettonie	-0.19	(0.03)	0.89	(0.02)	-1.33	(0.03)	-0.60	(0.05)	0.23	(0.05)	0.95	(0.0)
	Fédération de Russie	-0.08	(0.04)	0.74	(0.02)	-1.04	(0.06)	-0.35	(0.04)	0.25	(0.04)	0.83	(0.0)
	Shanghai (Chine)	-0.40	(0.04)	0.99	(0.02)	-1.69	(0.06)	-0.79	(0.05)	0.06	(0.06)	0.84	(0.0)

	Relation entre l'indice PISA de statut économique, social et culturel et la performance des élèves				Performance en culture financière, par quartile national de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)										
	Intensité de la relation		Pente de la relation		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		Différence de score entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice SESC		
	Pourcentage de la variation expliquée de la performance des élèves		Différence de score associée à l'augmentation d'une unité de l'indice SESC		Score moyen		Score moyen		Score moyen		Score moyen		Diff. de score		
	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	Er.-T.	
OCDE	Australie	11.3	(1.3)	42	(2.6)	482	(4.2)	516	(4.2)	546	(4.4)	569	(4.4)	87	(6.3)
	Belgique (Fl.)	11.3	(1.8)	37	(3.2)	503	(6.8)	526	(7.0)	563	(6.4)	581	(5.7)	78	(9.1)
	République tchèque	13.3	(2.1)	45	(4.3)	471	(7.4)	504	(6.2)	517	(7.5)	562	(5.5)	91	(9.5)
	Estonie	6.7	(2.1)	24	(3.8)	508	(6.1)	516	(6.1)	533	(6.1)	562	(5.4)	53	(8.0)
	France	15.5	(2.4)	50	(4.2)	437	(8.3)	480	(5.8)	488	(7.7)	551	(5.9)	113	(9.5)
	Israël	14.4	(2.2)	50	(4.9)	421	(8.0)	463	(11.7)	504	(10.2)	534	(6.9)	114	(10.0)
	Italie	7.5	(1.0)	25	(1.8)	433	(3.9)	463	(3.3)	476	(3.3)	494	(3.3)	61	(5.0)
	Nouvelle-Zélande	19.0	(2.6)	64	(4.7)	459	(7.5)	509	(8.8)	543	(8.0)	585	(7.4)	127	(10.6)
	Pologne	12.2	(2.5)	31	(3.2)	481	(6.3)	491	(5.8)	520	(6.2)	549	(6.9)	69	(8.9)
	République slovaque	18.2	(2.9)	48	(3.8)	415	(9.1)	459	(7.8)	486	(7.8)	522	(9.5)	107	(11.9)
	Slovénie	16.3	(2.9)	41	(3.6)	439	(7.3)	473	(5.1)	499	(5.9)	530	(7.4)	91	(9.5)
	Espagne	14.6	(2.2)	32	(2.6)	443	(6.1)	479	(5.7)	495	(5.8)	526	(5.1)	82	(7.9)
	États-Unis	16.6	(2.5)	41	(3.3)	443	(7.0)	471	(8.3)	506	(7.0)	550	(8.5)	108	(9.6)
Moyenne OCDE-13	13.6	(0.6)	41	(1.0)	457	(1.9)	488	(1.9)	514	(1.9)	547	(1.8)	91	(2.5)	
Partenaires	Colombie	13.0	(2.6)	33	(3.6)	333	(10.0)	366	(7.8)	386	(7.7)	430	(8.0)	98	(12.2)
	Croatie	10.4	(1.8)	33	(2.9)	452	(5.5)	463	(6.0)	492	(7.2)	516	(6.5)	65	(7.5)
	Lettonie	13.2	(2.5)	32	(3.4)	465	(7.1)	487	(7.0)	517	(6.6)	533	(6.3)	68	(9.2)
	Fédération de Russie	9.6	(1.9)	36	(3.9)	447	(6.8)	481	(5.0)	502	(6.7)	518	(7.0)	71	(10.1)
	Shanghai (Chine)	12.5	(2.6)	29	(3.2)	562	(7.5)	599	(5.8)	616	(5.4)	638	(6.1)	75	(9.9)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>



[Partie 1/1]


Relation entre la performance des élèves en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit et certains facteurs relatifs au milieu socio-économique

Tableau VI.3.5 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Relation entre la performance des élèves et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)															
		Culture financière				Mathématiques				Compréhension de l'écrit				Différence d'intensité entre la culture financière et les mathématiques		Différence d'intensité entre la culture financière et la compréhension de l'écrit	
		Intensité	Er.-T.	Pente	Er.-T.	Intensité	Er.-T.	Pente	Er.-T.	Intensité	Er.-T.	Pente	Er.-T.	Différence d'intensité	Er.-T.	Différence d'intensité	Er.-T.
OCDE	Australie	11.3	(1.3)	42	(2.6)	11.1	(1.4)	37	(2.5)	13.4	(1.3)	43	(2.3)	0.2	(0.8)	-2.2	(0.9)
	Belgique (Fl.)	11.3	(1.8)	37	(3.2)	14.3	(2.1)	42	(3.5)	18.2	(2.1)	41	(2.9)	-3.0	(1.5)	-6.9	(1.3)
	République tchèque	13.3	(2.1)	45	(4.3)	11.9	(2.3)	47	(5.2)	12.8	(2.4)	45	(5.2)	1.4	(1.7)	0.5	(1.8)
	Estonie	6.7	(2.1)	24	(3.8)	9.2	(2.2)	34	(4.3)	5.9	(1.9)	25	(4.0)	-2.5	(1.4)	0.8	(1.4)
	France	15.5	(2.4)	50	(4.2)	14.7	(2.3)	48	(3.9)	13.8	(2.3)	48	(4.4)	0.8	(1.5)	1.8	(1.6)
	Israël	14.4	(2.2)	50	(4.9)	16.8	(2.5)	52	(4.8)	14.3	(2.6)	54	(6.1)	-2.4	(1.4)	0.1	(2.0)
	Italie	7.5	(1.0)	25	(1.8)	7.9	(1.4)	30	(2.5)	10.3	(1.1)	34	(2.1)	-0.4	(1.2)	-2.8	(0.8)
	Nouvelle-Zélande	19.0	(2.6)	64	(4.7)	18.5	(2.5)	55	(4.7)	16.5	(2.5)	54	(4.4)	0.5	(1.5)	2.4	(1.6)
	Pologne	12.2	(2.5)	31	(3.2)	15.2	(2.7)	39	(3.8)	15.2	(2.5)	39	(3.4)	-2.9	(1.3)	-3.0	(1.8)
	République slovaque	18.2	(2.9)	48	(3.8)	16.9	(2.8)	46	(4.1)	18.0	(3.0)	46	(4.3)	1.2	(1.5)	0.1	(2.4)
	Slovénie	16.3	(2.9)	41	(3.6)	14.4	(2.7)	40	(4.0)	17.3	(2.9)	41	(3.5)	2.0	(2.0)	-0.9	(1.5)
	Espagne	14.6	(2.2)	32	(2.6)	11.9	(2.4)	30	(3.3)	9.9	(2.1)	29	(3.2)	2.8	(1.6)	4.7	(2.1)
	États-Unis	16.6	(2.5)	41	(3.3)	15.6	(2.4)	35	(3.0)	14.8	(2.6)	35	(3.3)	1.0	(1.6)	1.8	(1.5)
	Moyenne OCDE-13	13.6	(0.6)	41	(1.0)	13.7	(0.6)	41	(1.1)	13.9	(0.6)	41	(1.1)	-0.1	(0.4)	-0.3	(0.5)
Partenaires	Colombie	13.0	(2.6)	33	(3.6)	7.9	(2.0)	25	(3.4)	10.5	(2.3)	30	(3.5)	5.1	(2.2)	2.5	(2.3)
	Croatie	10.4	(1.8)	33	(2.9)	11.2	(1.9)	35	(3.5)	11.6	(2.1)	36	(3.4)	-0.8	(1.1)	-1.2	(1.3)
	Lettonie	13.2	(2.5)	32	(3.4)	13.1	(2.5)	36	(4.1)	12.8	(2.6)	34	(3.7)	0.1	(2.4)	0.4	(2.1)
	Fédération de Russie	9.6	(1.9)	36	(3.9)	8.2	(1.8)	36	(4.9)	13.0	(1.8)	43	(3.5)	1.4	(2.3)	-3.4	(1.9)
	Shanghai (Chine)	12.5	(2.6)	29	(3.2)	11.7	(2.7)	36	(4.3)	9.5	(2.2)	26	(3.2)	0.7	(1.3)	3.0	(1.6)

		Relation entre la performance des élèves et l'indice PISA de richesse familiale															
		Culture financière				Mathématiques				Compréhension de l'écrit				Différence d'intensité entre la culture financière et les mathématiques		Différence d'intensité entre la culture financière et la compréhension de l'écrit	
		Intensité	Er.-T.	Pente	Er.-T.	Intensité	Er.-T.	Pente	Er.-T.	Intensité	Er.-T.	Pente	Er.-T.	Différence d'intensité	Er.-T.	Différence d'intensité	Er.-T.
OCDE	Australie	0.1	(0.2)	4	(2.8)	0.2	(0.3)	5	(2.5)	0.1	(0.2)	4	(2.6)	-0.1	(0.1)	0.0	(0.1)
	Belgique (Fl.)	1.3	(0.9)	15	(4.7)	1.2	(0.8)	14	(4.6)	0.9	(0.7)	11	(3.9)	0.1	(0.4)	0.4	(0.5)
	République tchèque	0.2	(0.3)	5	(3.9)	0.2	(0.3)	5	(4.0)	0.0	(0.2)	-2	(4.1)	0.1	(0.2)	0.2	(0.5)
	Estonie	0.8	(0.7)	8	(3.9)	0.9	(0.7)	11	(4.6)	0.0	(0.1)	0	(4.3)	-0.2	(0.4)	0.7	(0.7)
	France	1.5	(0.8)	15	(4.4)	2.5	(1.0)	19	(4.0)	0.9	(0.6)	12	(4.6)	-1.1	(0.6)	0.5	(0.5)
	Israël	3.1	(1.5)	21	(5.3)	1.6	(1.1)	15	(4.9)	1.0	(0.8)	13	(5.6)	1.4	(0.9)	2.1	(1.1)
	Italie	2.5	(0.5)	17	(1.7)	2.6	(0.8)	20	(2.8)	2.1	(0.5)	18	(2.3)	0.0	(0.7)	0.4	(0.4)
	Nouvelle-Zélande	4.2	(1.4)	28	(4.7)	3.8	(1.3)	23	(4.3)	2.2	(1.0)	19	(4.4)	0.4	(0.8)	2.0	(0.8)
	Pologne	2.1	(0.9)	14	(3.0)	4.2	(1.4)	22	(3.8)	2.2	(1.0)	16	(3.7)	-2.1	(0.9)	-0.2	(0.7)
	République slovaque	7.1	(2.3)	30	(4.7)	5.1	(1.6)	26	(4.0)	4.2	(1.4)	22	(4.0)	2.1	(1.3)	2.9	(1.6)
	Slovénie	0.4	(0.5)	6	(4.5)	0.3	(0.4)	6	(4.0)	0.2	(0.4)	5	(4.0)	0.1	(0.3)	0.1	(0.2)
	Espagne	2.4	(1.1)	16	(3.9)	1.7	(1.1)	14	(4.6)	0.6	(0.6)	9	(4.5)	0.7	(0.6)	1.8	(0.9)
	États-Unis	10.4	(2.3)	30	(3.3)	9.1	(2.0)	24	(2.5)	8.0	(2.2)	24	(3.3)	1.4	(1.7)	2.4	(1.3)
	Moyenne OCDE-13	2.8	(0.3)	16	(1.1)	2.6	(0.3)	16	(1.1)	1.7	(0.3)	12	(1.1)	0.2	(0.2)	1.0	(0.2)
Partenaires	Colombie	10.9	(2.3)	32	(3.4)	9.0	(2.0)	28	(3.1)	9.0	(2.1)	29	(3.4)	1.8	(1.9)	1.9	(2.1)
	Croatie	1.4	(0.7)	14	(3.7)	1.7	(0.8)	15	(3.8)	1.1	(0.7)	12	(4.1)	-0.3	(0.5)	0.3	(0.5)
	Lettonie	2.4	(1.1)	16	(3.8)	3.5	(1.3)	22	(4.3)	1.5	(0.9)	14	(4.2)	-1.1	(1.1)	0.9	(0.9)
	Fédération de Russie	2.9	(1.1)	20	(4.3)	1.6	(0.7)	16	(3.8)	3.2	(1.0)	22	(3.8)	1.3	(1.0)	-0.3	(1.0)
	Shanghai (Chine)	6.5	(1.8)	24	(3.7)	4.8	(1.7)	26	(4.9)	3.3	(1.4)	18	(4.0)	1.7	(0.8)	3.3	(1.0)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

[Partie 1/1]


Performance des élèves en culture financière selon le niveau de formation le plus élevé de leurs parents

Tableau VI.3.6 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves dont...		Performance des élèves dont...				Différence de score entre les élèves dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire et les élèves dont aucun des parents n'est diplômé de ce niveau d'enseignement								
	Aucun des parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire		Au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire		Aucun des parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire		Au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire		Culture financière		Mathématiques		Compréhension de l'écrit		
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	
OCDE	Australie	45.2	(1.1)	54.8	(1.1)	503	(3.2)	550	(2.9)	47	(4.4)	41	(3.8)	46	(4.2)
	Belgique (Fl.)	38.8	(1.7)	61.2	(1.7)	517	(5.1)	563	(4.1)	46	(5.8)	51	(6.7)	53	(5.5)
	République tchèque	65.5	(1.7)	34.5	(1.7)	501	(3.8)	537	(6.4)	35	(7.8)	35	(8.5)	34	(8.3)
	Estonie	43.2	(1.6)	56.8	(1.6)	518	(4.8)	539	(3.6)	21	(5.9)	34	(6.5)	20	(6.4)
	France	45.7	(1.7)	54.3	(1.7)	465	(5.1)	516	(4.4)	51	(6.7)	49	(5.9)	47	(6.7)
	Israël	37.2	(1.8)	62.8	(1.8)	435	(6.9)	510	(6.2)	75	(8.3)	83	(9.0)	81	(10.2)
	Italie	62.1	(0.8)	37.9	(0.8)	463	(2.3)	472	(2.8)	9	(2.9)	13	(4.2)	19	(3.5)
	Nouvelle-Zélande	44.8	(1.5)	55.2	(1.5)	509	(5.8)	548	(5.6)	39	(8.5)	39	(7.3)	32	(7.3)
	Pologne	72.3	(1.6)	27.7	(1.6)	497	(3.4)	546	(6.8)	49	(6.7)	56	(7.9)	57	(7.5)
	République slovaque	68.1	(1.7)	31.9	(1.7)	460	(5.3)	493	(8.8)	33	(9.8)	37	(9.9)	44	(9.2)
	Slovénie	55.4	(1.7)	44.6	(1.7)	465	(4.7)	511	(4.2)	46	(6.1)	45	(6.4)	45	(5.8)
	Espagne	51.0	(2.0)	49.0	(2.0)	467	(3.7)	506	(4.3)	38	(5.3)	38	(5.6)	39	(5.8)
	États-Unis	41.4	(2.0)	58.6	(2.0)	472	(6.0)	508	(5.9)	35	(7.8)	33	(7.2)	33	(7.4)
Moyenne OCDE-13	51.6	(0.5)	48.4	(0.5)	483	(1.3)	523	(1.5)	40	(1.9)	43	(2.0)	42	(1.9)	
Partenaires	Colombie	55.6	(1.8)	44.4	(1.8)	355	(5.4)	409	(6.0)	55	(7.3)	42	(7.9)	44	(8.0)
	Croatie	54.0	(1.8)	46.0	(1.8)	476	(4.6)	487	(5.0)	11	(5.7)	20	(5.9)	15	(6.0)
	Lettonie	41.1	(1.6)	58.9	(1.6)	475	(5.0)	518	(4.0)	43	(6.4)	49	(7.1)	51	(7.3)
	Fédération de Russie	8.0	(1.2)	92.0	(1.2)	451	(9.5)	490	(3.8)	39	(10.0)	15	(11.3)	36	(8.5)
	Shanghai (Chine)	56.2	(1.9)	43.8	(1.9)	586	(4.7)	626	(4.7)	40	(7.1)	51	(8.9)	40	(6.8)

	Ampleur de l'effet du niveau de formation : différence de performance imputable au niveau de formation le plus élevé des parents divisée par la variation des scores dans chaque pays/économie (écart-type)								Performance relative en culture financière : différence de score en culture financière entre les élèves dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire et les élèves dont aucun des parents n'est diplômé de ce niveau d'enseignement, après contrôle de leur performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit								
	Culture financière		Mathématiques		Compréhension de l'écrit		Différence d'ampleur de l'effet entre la culture financière et les mathématiques		Différence d'ampleur de l'effet entre la culture financière et la compréhension de l'écrit		Après contrôle de la performance en mathématiques		Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit		Après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit		
	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Diff.	Er.-T.	Diff.	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	
OCDE	Australie	0.47	(0.04)	0.47	(0.04)	0.48	(0.04)	0.00	(0.02)	-0.02	(0.03)	8	(2.3)	7	(2.6)	2	(2.0)
	Belgique (Fl.)	0.48	(0.06)	0.52	(0.07)	0.63	(0.06)	-0.04	(0.04)	-0.15	(0.04)	4	(3.9)	-2	(4.1)	-4	(3.6)
	République tchèque	0.40	(0.09)	0.36	(0.09)	0.37	(0.09)	0.04	(0.05)	0.03	(0.05)	8	(4.3)	11	(4.6)	6	(3.9)
	Estonie	0.26	(0.07)	0.36	(0.07)	0.23	(0.07)	-0.10	(0.05)	0.03	(0.06)	-2	(3.7)	7	(4.4)	-1	(3.7)
	France	0.51	(0.06)	0.49	(0.06)	0.45	(0.06)	0.02	(0.04)	0.06	(0.04)	10	(4.3)	15	(4.1)	8	(3.8)
	Israël	0.68	(0.07)	0.76	(0.07)	0.67	(0.08)	-0.09	(0.04)	0.01	(0.06)	6	(4.9)	21	(6.9)	4	(5.0)
	Italie	0.10	(0.03)	0.13	(0.04)	0.19	(0.03)	-0.03	(0.03)	-0.09	(0.02)	0	(2.3)	-3	(2.0)	-3	(1.8)
	Nouvelle-Zélande	0.34	(0.07)	0.39	(0.07)	0.31	(0.07)	-0.05	(0.04)	0.03	(0.04)	2	(5.0)	9	(4.9)	1	(4.2)
	Pologne	0.60	(0.08)	0.61	(0.08)	0.62	(0.08)	-0.01	(0.04)	-0.01	(0.05)	8	(3.3)	10	(4.5)	3	(3.2)
	République slovaque	0.31	(0.09)	0.35	(0.09)	0.44	(0.09)	-0.04	(0.04)	-0.12	(0.05)	2	(4.4)	-5	(4.9)	-5	(4.2)
	Slovénie	0.51	(0.07)	0.49	(0.06)	0.53	(0.06)	0.03	(0.04)	-0.01	(0.04)	10	(4.2)	7	(3.5)	3	(3.0)
	Espagne	0.46	(0.06)	0.43	(0.06)	0.41	(0.06)	0.03	(0.05)	0.05	(0.06)	11	(3.9)	17	(4.7)	9	(3.8)
	États-Unis	0.35	(0.08)	0.38	(0.08)	0.36	(0.08)	-0.02	(0.04)	-0.01	(0.05)	3	(4.0)	5	(4.5)	0	(3.6)
Moyenne OCDE-13	0.42	(0.02)	0.44	(0.02)	0.44	(0.02)	-0.02	(0.01)	-0.02	(0.01)	5	(1.1)	8	(1.2)	2	(1.0)	
Partenaires	Colombie	0.52	(0.06)	0.42	(0.07)	0.41	(0.07)	0.10	(0.07)	0.11	(0.06)	34	(6.4)	34	(5.8)	30	(5.9)
	Croatie	0.13	(0.07)	0.23	(0.06)	0.17	(0.07)	-0.10	(0.04)	-0.04	(0.04)	-6	(3.2)	-1	(3.2)	-6	(2.3)
	Lettonie	0.55	(0.08)	0.56	(0.07)	0.60	(0.08)	-0.02	(0.06)	-0.06	(0.05)	11	(5.5)	8	(4.2)	2	(4.3)
	Russian Federation	0.45	(0.11)	0.16	(0.12)	0.41	(0.10)	0.28	(0.12)	0.04	(0.09)	28	(9.7)	15	(7.9)	21	(8.6)
	Shanghai (Chine)	0.48	(0.08)	0.49	(0.08)	0.48	(0.08)	0.00	(0.03)	0.01	(0.05)	5	(3.0)	8	(4.1)	3	(2.9)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>



[Partie 1/2]


Performance des élèves en culture financière selon le statut professionnel le plus élevé de leurs parents

Tableau VI.3.7 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves dont au moins un des deux parents exerce une profession...							Performance en culture financière des élèves dont au moins un des deux parents exerce une profession...									
	Qualifiée (grands groupes 1, 2 et 3 de la CITP)		Intellectuelle semi-qualifiée (grands groupes 4 et 5 de la CITP)		Manuelle semi-qualifiée (grands groupes 6, 7 et 8 de la CITP)		Élémentaire (grand groupe 9 de la CITP)		Qualifiée (grands groupes 1, 2 et 3 de la CITP)		Intellectuelle semi-qualifiée (grands groupes 4 et 5 de la CITP)		Manuelle semi-qualifiée (grands groupes 6, 7 et 8 de la CITP)		Élémentaire (grand groupe 9 de la CITP)		
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	
OCDE	Australie	67.4	(1.0)	17.9	(0.9)	10.6	(0.6)	4.1	(0.5)	548	(2.4)	505	(4.2)	489	(7.3)	467	(11.5)
	Belgique (Fl.)	58.0	(1.7)	25.0	(1.4)	13.6	(1.1)	3.4	(0.6)	564	(4.4)	527	(6.3)	507	(7.8)	496	(17.6)
	République tchèque	44.7	(1.9)	37.7	(1.8)	16.5	(1.6)	1.1	(0.4)	543	(4.4)	498	(5.5)	481	(7.2)	c	c
	Estonie	53.5	(1.7)	25.1	(1.4)	19.4	(1.3)	2.1	(0.6)	547	(3.2)	513	(5.7)	508	(7.5)	c	c
	France	57.8	(1.4)	26.2	(1.2)	12.0	(1.0)	3.9	(0.7)	517	(4.2)	465	(6.3)	449	(10.2)	452	(14.4)
	Israël	71.5	(2.0)	14.5	(1.6)	12.4	(1.2)	1.6	(0.4)	511	(5.1)	461	(12.9)	407	(14.1)	c	c
	Italie	43.2	(1.0)	30.8	(0.7)	22.4	(0.7)	3.7	(0.3)	488	(2.8)	467	(2.9)	441	(4.0)	420	(7.5)
	Nouvelle-Zélande	67.5	(1.6)	18.1	(1.3)	11.1	(1.2)	3.3	(0.6)	552	(4.9)	501	(9.6)	451	(11.0)	c	c
	Pologne	44.6	(1.9)	23.0	(1.4)	30.6	(1.6)	1.8	(0.4)	539	(5.2)	496	(5.8)	485	(5.6)	c	c
	République slovaque	36.4	(1.9)	36.1	(1.8)	22.6	(1.7)	5.0	(1.0)	519	(6.5)	470	(6.4)	438	(7.5)	419	(22.3)
	Slovénie	54.7	(1.8)	25.1	(1.5)	17.4	(1.6)	2.8	(0.5)	511	(4.4)	476	(6.3)	438	(8.3)	420	(14.2)
	Espagne	43.8	(2.1)	31.1	(1.7)	19.2	(1.6)	5.9	(0.7)	515	(3.7)	479	(6.0)	451	(7.0)	419	(10.0)
	États-Unis	64.4	(2.2)	19.8	(1.6)	9.9	(1.0)	5.8	(0.9)	516	(5.0)	466	(6.9)	469	(10.2)	421	(12.5)
Moyenne OCDE-13	54.4	(0.5)	25.4	(0.4)	16.7	(0.4)	3.4	(0.2)	528	(1.2)	486	(1.9)	463	(2.4)	439	(5.1)	
Partenaires	Colombie	23.8	(1.6)	35.5	(1.6)	33.1	(1.6)	7.6	(0.9)	424	(7.5)	386	(5.0)	361	(7.9)	318	(12.5)
	Croatie	39.8	(1.7)	37.3	(1.5)	20.9	(1.2)	2.0	(0.4)	514	(5.2)	471	(5.1)	451	(6.6)	c	c
	Lettonie	49.1	(2.1)	31.3	(2.1)	15.6	(1.4)	4.0	(0.8)	523	(3.9)	497	(6.1)	468	(7.7)	428	(19.7)
	Fédération de Russie	56.2	(1.8)	27.4	(1.2)	14.8	(1.4)	1.7	(0.4)	503	(4.1)	478	(5.9)	455	(8.4)	c	c
	Shanghai (Chine)	54.8	(1.8)	27.0	(1.4)	16.4	(1.3)	1.8	(0.4)	621	(3.7)	594	(5.9)	572	(6.8)	c	c

	Différence de score entre les élèves dont au moins un des deux parents exerce une profession qualifiée (grands groupes 1-3 de la CITP) et les élèves dont les parents exercent une profession semi-qualifiée ou élémentaire (grands groupes 4-9 de la CITP)						Ampleur de l'effet du statut professionnel : différence de performance imputable au statut professionnel le plus élevé des parents divisée par la variation des scores dans chaque pays/économie (écart-type)										
	Culture financière		Mathématiques		Compréhension de l'écrit		Culture financière		Mathématiques		Compréhension de l'écrit		Différence d'ampleur de l'effet entre la culture financière et les mathématiques		Différence d'ampleur de l'effet entre la culture financière et la compréhension de l'écrit		
	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Diff.	Er.-T.	Diff.	Er.-T.	
OCDE	Australie	53	(4.4)	44	(3.7)	58	(3.9)	0.54	(0.04)	0.50	(0.04)	0.62	(0.04)	0.04	(0.02)	-0.08	(0.03)
	Belgique (Fl.)	46	(6.6)	54	(6.3)	52	(5.6)	0.49	(0.07)	0.56	(0.06)	0.62	(0.06)	-0.07	(0.04)	-0.13	(0.04)
	République tchèque	50	(6.1)	53	(7.0)	57	(6.3)	0.57	(0.07)	0.55	(0.07)	0.62	(0.07)	0.02	(0.04)	-0.05	(0.06)
	Estonie	35	(5.3)	49	(6.2)	41	(6.0)	0.45	(0.07)	0.53	(0.06)	0.47	(0.07)	-0.08	(0.05)	-0.02	(0.05)
	France	58	(6.4)	51	(5.5)	54	(6.8)	0.58	(0.06)	0.52	(0.05)	0.52	(0.06)	0.06	(0.04)	0.05	(0.05)
	Israël	79	(8.7)	82	(7.7)	89	(9.9)	0.73	(0.07)	0.78	(0.07)	0.74	(0.07)	-0.05	(0.05)	-0.01	(0.06)
	Italie	34	(3.4)	41	(3.9)	49	(3.9)	0.40	(0.04)	0.40	(0.04)	0.49	(0.04)	-0.01	(0.03)	-0.09	(0.03)
	Nouvelle-Zélande	75	(8.3)	62	(7.9)	59	(7.6)	0.65	(0.07)	0.61	(0.07)	0.57	(0.07)	0.04	(0.04)	0.09	(0.04)
	Pologne	50	(6.0)	58	(7.2)	61	(6.4)	0.61	(0.07)	0.63	(0.07)	0.66	(0.06)	-0.02	(0.03)	-0.04	(0.05)
	République slovaque	64	(7.3)	69	(8.1)	68	(8.4)	0.65	(0.07)	0.69	(0.07)	0.70	(0.07)	-0.03	(0.04)	-0.05	(0.04)
	Slovénie	53	(6.4)	54	(7.0)	51	(6.8)	0.60	(0.07)	0.59	(0.07)	0.59	(0.07)	0.01	(0.04)	0.01	(0.04)
	Espagne	52	(5.1)	50	(6.0)	46	(7.2)	0.62	(0.06)	0.57	(0.06)	0.49	(0.08)	0.05	(0.05)	0.13	(0.07)
	États-Unis	56	(6.1)	46	(5.8)	45	(6.2)	0.58	(0.06)	0.54	(0.06)	0.51	(0.07)	0.04	(0.05)	0.07	(0.04)
Moyenne OCDE-13	54	(1.8)	55	(1.8)	56	(1.9)	0.58	(0.02)	0.57	(0.02)	0.59	(0.02)	0.00	(0.01)	-0.01	(0.01)	
Partenaires	Colombie	56	(7.3)	38	(8.3)	50	(8.4)	0.53	(0.07)	0.38	(0.08)	0.47	(0.07)	0.15	(0.08)	0.06	(0.08)
	Croatie	50	(5.7)	49	(6.2)	54	(7.1)	0.59	(0.07)	0.57	(0.06)	0.62	(0.08)	0.03	(0.04)	-0.03	(0.05)
	Lettonie	40	(6.0)	49	(6.5)	41	(6.4)	0.51	(0.07)	0.56	(0.07)	0.49	(0.07)	-0.04	(0.06)	0.02	(0.06)
	Fédération de Russie	34	(6.1)	44	(6.6)	48	(5.5)	0.39	(0.07)	0.47	(0.06)	0.54	(0.06)	-0.08	(0.07)	-0.15	(0.06)
	Shanghai (Chine)	37	(6.4)	47	(8.1)	34	(5.6)	0.45	(0.07)	0.45	(0.07)	0.41	(0.06)	0.00	(0.04)	0.05	(0.04)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>


[Partie 2/2]

Performance des élèves en culture financière selon le statut professionnel le plus élevé de leurs parents

Tableau VI.3.7 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Performance relative en culture financière : différence de score en culture financière entre les élèves dont au moins un des deux parents exerce une profession qualifiée (grands groupes 1-3 de la CITEP) et les élèves dont les parents exercent une profession semi-qualifiée ou élémentaire (grands groupes 4-9 de la CITEP), après contrôle de leur performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit					
		Après contrôle de la performance en mathématiques		Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit		Après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit	
		Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	Australie	13	(2.6)	4	(2.8)	2	(2.2)
	Belgique (Fl.)	1	(4.2)	0	(4.1)	-5	(3.6)
	République tchèque	10	(3.8)	9	(4.8)	4	(3.6)
	Estonie	2	(3.9)	8	(3.8)	-1	(3.4)
	France	15	(4.6)	17	(4.4)	11	(4.1)
	Israël	12	(5.7)	21	(7.0)	8	(5.6)
	Italie	9	(2.8)	5	(2.3)	2	(2.2)
	Nouvelle-Zélande	16	(5.3)	21	(4.5)	12	(4.2)
	Pologne	7	(2.9)	8	(4.2)	2	(3.0)
	République slovaque	8	(3.7)	8	(4.6)	0	(3.6)
	Slovénie	11	(4.1)	11	(3.8)	4	(3.1)
	Espagne	16	(4.0)	27	(4.5)	14	(3.9)
	États-Unis	12	(5.0)	16	(4.1)	9	(3.9)
	Moyenne OCDE-13	10	(1.1)	12	(1.2)	5	(1.0)
Partenaires	Colombie	37	(6.5)	32	(6.8)	31	(6.6)
	Croatie	10	(3.2)	9	(3.7)	3	(2.9)
	Lettonie	8	(4.6)	12	(4.8)	4	(4.1)
	Fédération de Russie	4	(6.1)	2	(4.8)	-1	(5.4)
	Shanghai (Chine)	5	(3.4)	10	(3.8)	4	(3.1)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

[Partie 1/1]

Performance des élèves en culture financière selon que leurs parents travaillent ou non dans le secteur financier


Tableau VI.3.8 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Pourcentage de parents travaillant dans le secteur financier		Différence de score associée à l'exercice par les parents d'une profession dans le secteur financier			
				Avant contrôle de l'indice SESC ¹		Après contrôle de l'indice SESC	
		%	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	Australie	9.5	(0.6)	29	(6.3)	9	(6.0)
	Belgique (Fl.)	2.5	(0.5)	c	c	c	c
	République tchèque	2.4	(0.5)	43	(15.5)	7	(15.1)
	Estonie	0.6	(0.2)	c	c	c	c
	France	2.1	(0.5)	c	c	c	c
	Israël	1.4	(0.4)	c	c	c	c
	Italie	1.3	(0.2)	23	(11.7)	-3	(11.7)
	Nouvelle-Zélande	1.5	(0.4)	c	c	c	c
	Pologne	2.1	(0.5)	c	c	c	c
	République slovaque	0.7	(0.3)	c	c	c	c
	Slovénie	1.7	(0.5)	c	c	c	c
	Espagne	1.7	(0.4)	c	c	c	c
	États-Unis	2.8	(0.5)	99	(17.5)	62	(16.5)
	Moyenne OCDE-13	2.3	(0.1)	49	(6.7)	19	(6.5)
Partenaires	Colombie	0.0	(0.0)	c	c	c	c
	Croatie	0.4	(0.2)	c	c	c	c
	Lettonie	2.3	(0.5)	c	c	c	c
	Fédération de Russie	3.0	(0.4)	18	(18.0)	-9	(17.5)
	Shanghai (Chine)	3.3	(0.5)	36	(15.8)	7	(15.3)

Remarques : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

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].

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>



[Partie 1/2]

Performance des élèves en culture financière selon qu'ils discutent ou non de sujets financiers avec leurs parents

Tableau VI.3.9 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents								Performance des élèves en culture financière selon la fréquence à laquelle ils discutent de sujets financiers avec leurs parents, avant contrôle de leur milieu socio-économique								
	Jamais ou presque jamais		Une ou deux fois par mois		Une ou deux fois par semaine		Presque tous les jours		Jamais ou presque jamais		Une ou deux fois par mois		Une ou deux fois par semaine		Presque tous les jours		
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	
OCDE																	
Australie	15.8	(1.2)	39.4	(1.7)	34.8	(1.8)	10.0	(1.1)	531	(8.2)	537	(4.4)	531	(5.4)	516	(9.3)	
Belgique (Fl.)	18.3	(1.6)	42.6	(2.0)	27.8	(1.9)	11.2	(1.5)	533	(11.3)	556	(7.1)	543	(8.9)	539	(12.2)	
République tchèque	15.3	(1.9)	33.0	(2.4)	37.3	(2.3)	14.5	(1.8)	506	(18.2)	531	(7.5)	521	(8.7)	487	(13.2)	
Estonie	12.1	(1.7)	33.0	(2.5)	36.3	(2.3)	18.6	(1.8)	508	(14.3)	532	(6.9)	541	(5.9)	540	(7.6)	
France	17.9	(1.8)	42.8	(2.4)	29.2	(2.0)	10.2	(1.7)	459	(12.0)	496	(7.5)	515	(8.8)	487	(18.8)	
Israël	18.1	(1.7)	35.0	(2.2)	29.0	(2.1)	17.9	(1.9)	469	(15.8)	498	(8.6)	486	(8.6)	477	(11.3)	
Italie	18.4	(1.0)	30.2	(0.9)	30.4	(1.1)	21.0	(1.0)	441	(5.3)	477	(4.1)	485	(4.3)	481	(4.9)	
Nouvelle-Zélande	13.5	(1.8)	41.2	(2.5)	35.1	(2.3)	10.2	(1.7)	502	(19.2)	551	(7.7)	541	(10.6)	521	(17.4)	
Pologne	20.5	(1.9)	36.9	(2.0)	30.9	(2.3)	11.8	(1.5)	505	(9.1)	512	(6.3)	515	(7.5)	510	(11.5)	
République slovaque	16.9	(2.1)	39.1	(2.5)	29.2	(2.0)	14.8	(2.0)	472	(11.9)	489	(8.8)	491	(8.3)	462	(15.5)	
Slovénie	9.6	(1.9)	37.2	(2.8)	34.1	(2.8)	19.1	(2.1)	456	(30.2)	492	(8.3)	509	(8.8)	460	(12.4)	
Espagne	18.9	(2.2)	29.1	(2.2)	31.8	(2.3)	20.1	(1.7)	465	(10.4)	487	(6.3)	491	(8.0)	507	(9.4)	
États-Unis	11.7	(1.8)	32.8	(2.7)	36.3	(2.6)	19.2	(1.6)	468	(12.9)	497	(6.6)	501	(9.8)	473	(11.5)	
Moyenne OCDE-13	15.9	(0.5)	36.3	(0.6)	32.5	(0.6)	15.3	(0.5)	486	(4.2)	512	(2.0)	513	(2.3)	497	(3.5)	
Partenaires																	
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Croatie	12.5	(1.5)	39.4	(2.2)	31.8	(1.9)	16.3	(1.6)	468	(12.9)	483	(6.0)	483	(6.1)	483	(8.1)	
Lettonie	10.8	(1.6)	34.1	(3.0)	34.7	(2.7)	20.4	(2.1)	477	(12.8)	506	(10.2)	518	(9.0)	499	(9.1)	
Fédération de Russie	15.3	(1.7)	29.6	(2.6)	29.5	(2.3)	25.5	(2.0)	484	(13.9)	493	(9.4)	502	(7.1)	489	(9.2)	
Shanghai (Chine)	31.6	(2.4)	39.7	(2.1)	22.9	(1.6)	5.9	(1.1)	594	(5.2)	610	(5.6)	610	(7.5)	631	(15.4)	

	Performance des élèves en culture financière selon la fréquence à laquelle ils discutent de sujets financiers avec leurs parents, après contrôle de leur milieu socio-économique								Différence de score par comparaison avec des élèves ne discutant JAMAIS de sujets financiers avec leurs parents, AVANT contrôle de l'indice SESC ¹					
	Jamais ou presque jamais		Une ou deux fois par mois		Une ou deux fois par semaine		Presque tous les jours		Élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents une ou deux fois par mois		Élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents une ou deux fois par semaine		Élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents presque tous les jours	
	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE														
Australie	527	(8.4)	523	(4.4)	521	(5.2)	504	(9.1)	7	(9.6)	1	(9.0)	-15	(11.0)
Belgique (Fl.)	531	(10.8)	546	(6.8)	539	(8.8)	538	(13.1)	23	(12.8)	10	(15.6)	6	(16.6)
République tchèque	514	(17.5)	529	(7.1)	521	(8.1)	486	(12.2)	25	(18.9)	14	(18.8)	-19	(21.8)
Estonie	512	(14.0)	526	(6.7)	534	(5.7)	535	(7.5)	23	(15.4)	33	(14.8)	32	(16.4)
France	468	(10.8)	496	(7.1)	509	(8.1)	485	(17.1)	36	(14.0)	56	(15.1)	28	(22.5)
Israël	458	(14.8)	485	(8.3)	476	(8.1)	474	(10.4)	29	(16.8)	17	(17.0)	8	(19.5)
Italie	448	(5.1)	474	(4.0)	484	(4.1)	483	(4.4)	36	(6.6)	44	(6.6)	40	(6.9)
Nouvelle-Zélande	509	(15.6)	539	(8.4)	534	(9.1)	526	(14.9)	49	(20.4)	39	(24.7)	19	(24.1)
Pologne	511	(9.2)	521	(7.0)	518	(7.7)	515	(10.5)	7	(10.1)	10	(10.9)	5	(15.1)
République slovaque	475	(11.0)	489	(7.7)	497	(7.3)	476	(13.1)	17	(15.5)	20	(14.6)	-9	(18.3)
Slovénie	473	(20.8)	485	(6.8)	505	(8.7)	458	(10.8)	36	(31.5)	53	(32.2)	5	(27.0)
Espagne	477	(9.6)	493	(6.7)	492	(6.9)	512	(8.8)	22	(11.9)	26	(13.2)	42	(14.3)
États-Unis	465	(11.3)	485	(6.5)	494	(8.7)	467	(11.0)	29	(14.4)	33	(14.2)	5	(18.2)
Moyenne OCDE-13	490	(3.6)	507	(1.9)	509	(2.1)	497	(3.2)	26	(4.5)	27	(4.8)	11	(5.1)
Partenaires														
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	482	(13.2)	494	(5.7)	493	(5.8)	493	(8.2)	15	(14.2)	15	(13.9)	15	(14.6)
Lettonie	489	(12.1)	511	(8.6)	517	(8.5)	508	(9.0)	29	(16.7)	41	(17.1)	23	(16.1)
Fédération de Russie	490	(13.4)	497	(8.3)	501	(6.9)	491	(9.4)	9	(14.2)	18	(16.0)	5	(18.1)
Shanghai (Chine)	610	(5.6)	623	(4.7)	616	(7.4)	633	(14.5)	16	(6.8)	16	(9.3)	37	(16.1)

Remarques : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

[Partie 2/2]

Performance des élèves en culture financière selon qu'ils discutent ou non de sujets financiers avec leurs parents

Tableau VI.3.9 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Différence de score par comparaison avec des élèves ne discutant JAMAIS de sujets financiers avec leurs parents, APRÈS contrôle de l'indice SESC ¹						Différence de score par comparaison avec des élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents TOUS LES JOURS, AVANT contrôle de l'indice SESC						Différence de score par comparaison avec des élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents TOUS LES JOURS, APRÈS contrôle de l'indice SESC									
	Élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents une ou deux fois par mois		Élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents une ou deux fois par semaine		Élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents presque tous les jours		Élèves ne discutant jamais de sujets financiers avec leurs parents		Élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents une ou deux fois par mois		Élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents une ou deux fois par semaine		Élèves ne discutant jamais de sujets financiers avec leurs parents		Élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents une ou deux fois par mois		Élèves discutant de sujets financiers avec leurs parents une ou deux fois par semaine					
	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.		
OCDE																						
Australie	-4	(9.6)	-6	(9.0)	-23	(10.8)	15	(11.0)	21	(9.9)	15	(10.3)	23	(10.8)	19	(9.6)	17	(9.8)				
Belgique (Fl.)	15	(12.9)	8	(15.2)	7	(16.4)	-6	(16.6)	17	(14.0)	3	(15.3)	-7	(16.4)	8	(14.6)	1	(15.8)				
République tchèque	15	(17.8)	7	(17.9)	-27	(22.4)	19	(21.8)	44	(14.7)	33	(17.3)	27	(22.4)	43	(13.9)	34	(16.7)				
Estonie	14	(14.9)	22	(14.2)	23	(16.0)	-32	(16.4)	-8	(10.4)	1	(9.5)	-23	(16.0)	-9	(10.0)	-1	(9.0)				
France	28	(12.5)	41	(13.7)	16	(20.8)	-28	(22.5)	9	(20.4)	28	(19.7)	-16	(20.8)	12	(18.4)	24	(17.9)				
Israël	27	(16.3)	18	(15.5)	16	(17.2)	-8	(19.5)	21	(14.7)	9	(14.8)	-16	(17.2)	11	(13.7)	2	(13.6)				
Italie	26	(6.5)	36	(6.4)	35	(6.5)	-40	(6.9)	-4	(6.0)	4	(6.1)	-35	(6.5)	-9	(5.6)	1	(5.7)				
Nouvelle-Zélande	30	(16.8)	25	(19.9)	17	(21.7)	-19	(24.1)	30	(17.8)	20	(20.5)	-17	(21.7)	13	(16.4)	8	(17.7)				
Pologne	10	(10.3)	6	(11.3)	4	(14.2)	-5	(15.1)	2	(12.9)	5	(13.2)	-4	(14.2)	6	(12.3)	2	(12.5)				
République slovaque	14	(13.6)	22	(12.4)	0	(16.1)	9	(18.3)	26	(18.3)	29	(17.0)	0	(16.1)	13	(15.1)	21	(14.2)				
Slovénie	12	(21.9)	32	(23.2)	-15	(18.9)	-5	(27.0)	32	(14.2)	49	(15.9)	15	(18.9)	27	(11.9)	47	(14.3)				
Espagne	16	(11.2)	15	(11.9)	36	(13.7)	-42	(14.3)	-20	(10.0)	-16	(12.3)	-36	(13.7)	-20	(10.0)	-21	(11.4)				
États-Unis	20	(13.2)	29	(12.1)	3	(16.7)	-5	(18.2)	24	(12.8)	28	(15.2)	-3	(16.7)	18	(12.3)	26	(14.2)				
Moyenne OCDE-13	17	(3.9)	20	(4.1)	7	(4.7)	-11	(5.1)	15	(3.9)	16	(4.1)	-7	(4.7)	10	(3.6)	13	(3.8)				
Partenaires																						
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	12	(13.8)	12	(13.6)	11	(14.2)	-15	(14.6)	0	(9.9)	0	(10.2)	-11	(14.2)	1	(9.6)	1	(9.8)				
Lettonie	22	(15.1)	28	(15.6)	19	(15.0)	-23	(16.1)	6	(13.8)	19	(12.7)	-19	(15.0)	3	(12.3)	9	(12.6)				
Fédération de Russie	7	(14.5)	11	(16.2)	1	(16.1)	-5	(18.1)	4	(13.5)	13	(12.6)	-1	(16.1)	6	(12.0)	10	(12.5)				
Shanghai (Chine)	13	(6.7)	6	(9.1)	23	(15.3)	-37	(16.1)	-21	(17.3)	-21	(16.3)	-23	(15.3)	-10	(16.0)	-16	(15.3)				

Remarques : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>



[Partie 1/2]

Performance des élèves en culture financière selon leur statut au regard de l'immigration

Tableau VI.3.10 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves selon leur statut au regard de l'immigration				Score moyen en culture financière				Différence de score entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration, AVANT contrôle de l'indice SESC ¹							
	Élèves autochtones		Élèves issus de l'immigration		Élèves autochtones		Élèves issus de l'immigration		Moyenne		25 ^e centile		50 ^e centile		75 ^e centile	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE																
Australie	79.5	(1.1)	20.5	(1.1)	527	(2.3)	555	(5.8)	-28	(6.1)	-22	(8.6)	-28	(9.1)	-28	(8.9)
Belgique (Fl.)	89.8	(1.5)	10.2	(1.5)	554	(3.6)	468	(12.8)	86	(13.3)	99	(15.5)	97	(22.2)	80	(23.5)
République tchèque	97.7	(0.5)	2.3	(0.5)	516	(3.2)	475	(32.8)	41	(32.8)	90	(131.5)	32	(29.1)	17	(31.7)
Estonie	90.5	(0.9)	9.5	(0.9)	536	(3.2)	492	(10.3)	44	(10.7)	45	(18.0)	41	(13.1)	47	(15.9)
France	87.2	(1.5)	12.8	(1.5)	505	(3.7)	419	(11.4)	86	(12.6)	104	(19.0)	83	(17.8)	72	(17.8)
Israël	83.0	(1.6)	17.0	(1.6)	483	(4.9)	489	(16.8)	-6	(17.2)	-20	(21.7)	-10	(17.5)	-14	(16.1)
Italie	93.0	(0.5)	7.0	(0.5)	474	(2.2)	441	(6.1)	33	(6.6)	43	(11.1)	35	(11.7)	25	(10.0)
Nouvelle-Zélande	72.5	(2.0)	27.5	(2.0)	533	(5.1)	504	(9.2)	29	(11.8)	48	(19.9)	22	(15.9)	14	(15.6)
Pologne	99.9	(0.1)	0.1	(0.1)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
République slovaque	99.0	(0.4)	1.0	(0.4)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Slovénie	91.9	(1.0)	8.1	(1.0)	493	(3.7)	437	(9.3)	56	(10.3)	44	(13.1)	57	(20.5)	63	(18.8)
Espagne	88.8	(1.1)	11.2	(1.1)	493	(3.5)	441	(7.8)	52	(8.8)	55	(20.3)	53	(10.6)	48	(12.3)
États-Unis	77.8	(2.4)	22.2	(2.4)	504	(5.3)	485	(9.7)	19	(10.7)	27	(12.5)	19	(13.1)	18	(13.6)
Moyenne OCDE-13	88.5	(0.4)	11.5	(0.4)	511	(1.2)	473	(4.2)	37	(4.4)	47	(12.9)	36	(5.2)	31	(5.4)
Partenaires																
Colombie	99.6	(0.2)	0.4	(0.2)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Croatie	88.5	(1.3)	11.5	(1.3)	484	(4.2)	466	(8.4)	18	(9.3)	9	(14.1)	16	(12.2)	19	(17.3)
Lettonie	96.7	(0.6)	3.3	(0.6)	502	(3.6)	509	(11.8)	-7	(12.6)	-21	(28.9)	-16	(17.0)	12	(18.5)
Fédération de Russie	90.1	(1.0)	9.9	(1.0)	490	(3.7)	460	(11.1)	30	(10.8)	36	(21.1)	32	(13.9)	26	(16.8)
Shanghai (Chine)	98.9	(0.3)	1.1	(0.3)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c

	Différence de score entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration, APRÈS contrôle de l'indice SESC								Différence de score entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration, APRÈS contrôle de l'indice SESC et de la langue parlée en famille							
	Moyenne		25 ^e centile		50 ^e centile		75 ^e centile		Moyenne		25 ^e centile		50 ^e centile		75 ^e centile	
	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE																
Australie	-32	(5.6)	-27	(8.1)	-28	(8.7)	-38	(8.9)	-31	(5.7)	-29	(7.8)	-28	(8.5)	-32	(10.9)
Belgique (Fl.)	65	(14.3)	72	(16.5)	77	(16.6)	55	(25.9)	56	(15.1)	61	(21.1)	69	(19.2)	47	(25.0)
République tchèque	43	(34.9)	71	(127.4)	7	(27.4)	11	(30.8)	48	(45.0)	71	(143.5)	7	(32.7)	17	(51.8)
Estonie	41	(10.0)	39	(18.3)	40	(12.2)	40	(12.8)	35	(10.5)	32	(15.5)	37	(11.8)	38	(13.2)
France	61	(11.2)	74	(22.9)	64	(18.0)	47	(11.6)	59	(12.7)	77	(28.0)	62	(23.1)	41	(17.0)
Israël	-13	(15.3)	-19	(20.4)	-19	(16.6)	-22	(16.5)	-12	(18.6)	-26	(24.3)	-24	(18.5)	-21	(24.4)
Italie	22	(6.4)	32	(10.7)	21	(10.3)	16	(8.7)	12	(7.3)	14	(12.7)	8	(11.6)	8	(10.7)
Nouvelle-Zélande	25	(9.8)	29	(14.0)	20	(15.0)	14	(14.4)	5	(10.9)	11	(20.9)	8	(14.6)	-1	(16.4)
Pologne	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
République slovaque	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Slovénie	32	(9.5)	19	(15.8)	30	(14.6)	34	(20.6)	12	(13.3)	10	(23.0)	14	(26.2)	21	(20.2)
Espagne	35	(9.6)	30	(18.5)	38	(12.6)	35	(14.8)	39	(9.7)	33	(17.2)	40	(12.8)	39	(14.2)
États-Unis	-8	(10.3)	-1	(15.2)	-5	(13.3)	-22	(13.8)	-17	(11.2)	-13	(13.0)	-17	(17.4)	-29	(25.0)
Moyenne OCDE-13	25	(4.4)	29	(12.5)	22	(4.8)	16	(5.3)	19	(5.4)	22	(14.2)	16	(5.8)	12	(7.1)
Partenaires																
Colombie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Croatie	6	(9.3)	3	(13.5)	-1	(13.8)	-3	(13.8)	6	(9.3)	3	(13.0)	0	(14.8)	-2	(14.1)
Lettonie	6	(12.8)	-11	(30.0)	6	(15.3)	14	(15.4)	-3	(11.7)	-24	(22.8)	5	(15.7)	9	(20.8)
Fédération de Russie	31	(9.6)	33	(17.1)	30	(16.1)	28	(12.6)	29	(9.5)	29	(16.8)	26	(16.2)	28	(13.2)
Shanghai (Chine)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c

Remarques : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

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

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

[Partie 2/2]

Performance des élèves en culture financière selon leur statut au regard de l'immigration

Tableau VI.3.10 Résultats fondés sur les déclarations des élèves


	Différence de score entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration						Ampleur de l'effet du statut au regard de l'immigration : différence de performance imputable au statut des élèves au regard de l'immigration divisée par la variation des scores dans chaque pays/économie (écart-type)									
	Culture financière		Mathématiques		Compréhension de l'écrit		Culture financière		Mathématiques		Compréhension de l'écrit		Différence d'ampleur de l'effet entre la culture financière et les mathématiques		Différence d'ampleur de l'effet entre la culture financière et la compréhension de l'écrit	
	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Diff.	Er.-T.	Diff.	Er.-T.
OCDE																
Australie	-28	(6.1)	-38	(6.9)	-35	(6.1)	-0.29	(0.06)	-0.43	(0.07)	-0.37	(0.06)	0.15	(0.04)	0.09	(0.04)
Belgique (Fl.)	86	(13.3)	87	(12.7)	72	(9.4)	0.92	(0.13)	0.89	(0.13)	0.87	(0.11)	0.03	(0.07)	0.05	(0.07)
République tchèque	41	(32.8)	36	(35.9)	30	(31.3)	0.47	(0.37)	0.37	(0.36)	0.34	(0.35)	0.10	(0.23)	0.13	(0.23)
Estonie	44	(10.7)	30	(12.7)	29	(9.9)	0.57	(0.13)	0.33	(0.14)	0.34	(0.11)	0.24	(0.08)	0.23	(0.07)
France	86	(12.6)	79	(11.4)	79	(13.9)	0.86	(0.12)	0.80	(0.11)	0.78	(0.13)	0.07	(0.06)	0.08	(0.07)
Israël	-6	(17.2)	-8	(13.2)	-3	(14.9)	-0.05	(0.16)	-0.07	(0.12)	-0.03	(0.13)	0.02	(0.08)	-0.03	(0.09)
Italie	33	(6.6)	42	(6.7)	46	(7.3)	0.39	(0.08)	0.42	(0.07)	0.47	(0.07)	-0.02	(0.07)	-0.07	(0.06)
Nouvelle-Zélande	29	(11.8)	10	(12.2)	15	(11.0)	0.25	(0.10)	0.10	(0.12)	0.15	(0.11)	0.15	(0.07)	0.10	(0.05)
Pologne	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
République slovaque	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Slovénie	56	(10.3)	72	(10.9)	49	(12.6)	0.63	(0.11)	0.79	(0.11)	0.57	(0.14)	-0.16	(0.08)	0.06	(0.07)
Espagne	52	(8.8)	52	(8.8)	58	(9.5)	0.62	(0.10)	0.60	(0.10)	0.62	(0.10)	0.03	(0.07)	0.00	(0.10)
États-Unis	19	(10.7)	25	(8.9)	18	(8.3)	0.19	(0.11)	0.29	(0.10)	0.21	(0.10)	-0.09	(0.08)	-0.01	(0.07)
Moyenne OCDE-13	37	(4.4)	35	(4.5)	33	(4.2)	0.42	(0.05)	0.37	(0.05)	0.36	(0.04)	0.05	(0.03)	0.06	(0.03)
Partenaires																
Colombie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Croatie	18	(9.3)	16	(10.0)	28	(9.6)	0.22	(0.11)	0.18	(0.11)	0.32	(0.11)	0.04	(0.06)	-0.11	(0.08)
Lettonie	-7	(12.6)	-21	(13.5)	-9	(15.4)	-0.10	(0.16)	-0.24	(0.16)	-0.10	(0.18)	0.14	(0.10)	0.01	(0.12)
Fédération de Russie	30	(10.8)	31	(12.5)	19	(9.7)	0.35	(0.12)	0.33	(0.13)	0.21	(0.11)	0.02	(0.09)	0.13	(0.09)
Shanghai (Chine)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c

Performance relative en culture financière : différence de score en culture financière entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration, après contrôle de leur performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit

	Après contrôle de la performance en mathématiques		Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit		Après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit		Après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit, de l'indice SES-C et de la langue parlée en famille	
	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
	OCDE							
Australie	8	(3.1)	2	(3.4)	10	(3.0)	9	(2.9)
Belgique (Fl.)	16	(6.8)	23	(8.1)	10	(6.4)	8	(6.5)
République tchèque	14	(19.3)	18	(20.4)	12	(17.9)	17	(23.8)
Estonie	24	(5.8)	25	(6.2)	21	(4.9)	20	(5.1)
France	21	(6.9)	26	(6.7)	16	(6.0)	16	(6.1)
Israël	1	(9.7)	-4	(10.6)	0	(9.3)	2	(10.8)
Italie	8	(5.6)	5	(5.0)	2	(4.8)	2	(5.3)
Nouvelle-Zélande	20	(6.6)	15	(5.4)	16	(4.7)	7	(5.2)
Pologne	c	c	c	c	c	c	c	c
République slovaque	c	c	c	c	c	c	c	c
Slovénie	-2	(6.7)	14	(5.7)	-1	(5.2)	-11	(7.0)
Espagne	13	(5.6)	19	(7.6)	10	(5.7)	11	(5.8)
États-Unis	-5	(6.9)	2	(6.3)	-4	(5.9)	-14	(7.7)
Moyenne OCDE-13	11	(2.6)	13	(2.7)	8	(2.3)	6	(2.9)
Partenaires								
Colombie	c	c	c	c	c	c	c	c
Croatie	5	(4.5)	-4	(6.2)	-1	(4.3)	0	(4.3)
Lettonie	6	(7.8)	-2	(8.0)	4	(6.8)	4	(6.8)
Fédération de Russie	9	(6.9)	18	(7.9)	10	(6.8)	9	(6.5)
Shanghai (Chine)	c	c	c	c	c	c	c	c

Remarques : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>



[Partie 1/1]

Performance des élèves en culture financière selon la langue parlée en famille

Tableau VI.3.11 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves selon la langue parlée en famille				Performance en culture financière selon la langue parlée en famille				Différence de score entre les élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille et les élèves qui parlent une autre langue en famille					
	Langue de l'évaluation		Autre langue		Langue de l'évaluation		Autre langue		Avant contrôle du statut au regard de l'immigration		Après contrôle du statut au regard de l'immigration		Après contrôle du statut au regard de l'immigration et de l'indice SESC ¹	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE														
Australie	90.5	(0.7)	9.5	(0.7)	532	(2.3)	541	(8.3)	-9	(8.7)	10	(8.7)	0	(8.2)
Belgique (Fl.)	69.2	(1.9)	30.8	(1.9)	561	(4.2)	511	(6.5)	49	(7.7)	36	(8.7)	24	(8.2)
République tchèque	97.6	(0.5)	2.4	(0.5)	515	(3.2)	513	(19.2)	2	(19.0)	-26	(27.5)	-10	(28.7)
Estonie	94.6	(0.9)	5.4	(0.9)	534	(3.0)	488	(9.9)	46	(9.7)	35	(10.5)	35	(10.8)
France	93.2	(1.0)	6.8	(1.0)	499	(3.7)	428	(13.1)	71	(13.6)	20	(14.1)	5	(14.5)
Israël	88.7	(1.3)	11.3	(1.3)	483	(5.4)	493	(11.4)	-10	(11.9)	-9	(15.7)	-4	(15.1)
Italie	87.0	(0.7)	13.0	(0.7)	477	(2.2)	437	(5.1)	40	(5.3)	36	(6.0)	22	(5.9)
Nouvelle-Zélande	84.7	(1.5)	15.3	(1.5)	535	(3.8)	472	(12.8)	63	(13.4)	61	(15.3)	49	(12.2)
Pologne	98.7	(0.5)	1.3	(0.5)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
République slovaque	92.7	(1.1)	7.3	(1.1)	482	(4.7)	371	(21.4)	111	(22.1)	110	(21.9)	76	(18.3)
Slovénie	93.9	(0.8)	6.1	(0.8)	492	(3.6)	429	(9.7)	63	(10.5)	37	(14.7)	34	(14.4)
Espagne	82.8	(1.5)	17.2	(1.5)	488	(3.6)	487	(7.4)	1	(8.5)	-10	(8.1)	-15	(7.4)
États-Unis	86.2	(1.6)	13.8	(1.6)	504	(4.9)	470	(10.6)	34	(10.8)	33	(13.1)	17	(12.2)
Moyenne OCDE-13	89.2	(0.3)	10.8	(0.3)	508	(1.1)	470	(3.5)	39	(3.6)	28	(4.3)	19	(4.1)
Partenaires														
Colombie	99.1	(0.3)	0.9	(0.3)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Croatie	98.4	(0.4)	1.6	(0.4)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Lettonie	90.9	(1.6)	9.1	(1.6)	506	(3.3)	459	(13.3)	47	(13.4)	49	(13.6)	38	(11.8)
Fédération de Russie	92.4	(1.9)	7.6	(1.9)	492	(3.6)	436	(11.4)	55	(12.0)	54	(12.1)	41	(12.1)
Shanghai (Chine)	98.3	(0.3)	1.7	(0.3)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c

Remarques : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives au statut au regard de l'immigration et à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

[Partie 1/2]

Performance des élèves en culture financière selon la localisation de leur établissement


Tableau VI.3.12 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

OCDE	Pourcentage d'élèves						Performance moyenne en culture financière					
	Élèves fréquentant un établissement situé dans un village, un hameau ou une zone rurale (moins de 3 000 habitants)		Élèves fréquentant un établissement situé dans une petite ville (de 3 000 à 100 000 habitants)		Élèves fréquentant un établissement situé dans une grande ville ou une très grande ville (plus de 100 000 habitants)		Élèves fréquentant un établissement situé dans un village, un hameau ou une zone rurale (moins de 3 000 habitants)		Élèves fréquentant un établissement situé dans une petite ville (de 3 000 à 100 000 habitants)		Élèves fréquentant un établissement situé dans une grande ville ou une très grande ville (plus de 100 000 habitants)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.
Australie	6.4	(0.9)	29.0	(1.4)	64.6	(1.4)	492	(8.7)	511	(3.7)	539	(3.0)
Belgique (Fl.)	0.5	(0.5)	83.5	(2.8)	16.0	(2.8)	c	c	548	(4.2)	518	(16.1)
République tchèque	7.4	(1.6)	65.6	(3.0)	27.0	(2.9)	486	(11.2)	512	(5.2)	522	(9.8)
Estonie	25.0	(2.1)	45.7	(2.0)	29.4	(1.0)	530	(7.6)	526	(3.5)	535	(4.8)
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Israël	16.1	(2.9)	49.5	(3.4)	34.4	(3.9)	498	(15.2)	460	(7.5)	502	(10.8)
Italie	2.6	(0.7)	67.2	(2.1)	30.2	(2.0)	455	(12.6)	465	(2.7)	476	(4.4)
Nouvelle-Zélande	5.5	(1.0)	39.2	(3.7)	55.2	(3.6)	465	(14.3)	518	(7.5)	537	(5.8)
Pologne	32.8	(2.4)	46.0	(2.5)	21.2	(1.0)	490	(5.1)	515	(5.5)	532	(9.5)
République slovaque	13.9	(2.0)	72.6	(2.8)	13.6	(1.8)	421	(16.5)	471	(6.2)	519	(11.0)
Slovénie	1.3	(0.8)	59.1	(1.9)	39.6	(2.0)	c	c	484	(3.6)	501	(6.5)
Espagne	1.9	(1.0)	56.4	(4.0)	41.6	(3.8)	c	c	480	(4.7)	495	(4.4)
États-Unis	11.7	(3.1)	51.8	(4.2)	36.5	(3.7)	478	(11.6)	506	(8.0)	479	(8.3)
Moyenne OCDE-13	10.1	(0.5)	56.6	(0.8)	33.3	(0.7)	476	(3.9)	499	(1.5)	512	(2.5)
Partenaires												
Colombie	12.7	(1.4)	32.5	(4.2)	54.8	(4.0)	337	(15.6)	364	(10.8)	397	(5.2)
Croatie	0.9	(0.7)	61.3	(1.9)	37.8	(1.8)	c	c	473	(4.0)	494	(7.6)
Lettonie	24.2	(1.6)	44.0	(2.1)	31.8	(1.9)	472	(8.3)	503	(5.2)	518	(6.1)
Fédération de Russie	19.7	(2.1)	33.0	(2.4)	47.3	(2.6)	452	(7.7)	479	(6.5)	506	(4.5)
Shanghai (Chine)	0.0	c	0.0	c	100.0	c	c	c	c	c	604	(3.3)

OCDE	Performance moyenne en culture financière, après contrôle de l'indice SESC ¹				Différence de score en culture financière AVANT contrôle de l'indice SESC				Différence de score en culture financière APRÈS contrôle de l'indice SESC			
	Élèves fréquentant un établissement situé dans un village, un hameau ou une zone rurale (moins de 3 000 habitants)		Élèves fréquentant un établissement situé dans une petite ville (de 3 000 à 100 000 habitants)		Élèves fréquentant un établissement situé dans une grande ville ou une très grande ville (plus de 100 000 habitants)		Élèves fréquentant un établissement situé dans une petite ville par comparaison avec un établissement situé en zone rurale		Élèves fréquentant un établissement situé dans une grande ville par comparaison avec un établissement situé en zone rurale		Élèves fréquentant un établissement situé dans une grande ville par comparaison avec un établissement situé en zone rurale	
	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
Australie	499	(8.9)	506	(3.6)	525	(3.0)	19	(9.2)	27	(5.2)	7	(9.6)
Belgique (Fl.)	c	c	541	(4.1)	508	(13.3)	c	c	-30	(17.9)	c	c
République tchèque	495	(11.7)	517	(4.9)	515	(9.3)	26	(12.7)	10	(11.9)	36	(16.5)
Estonie	538	(7.5)	523	(3.5)	526	(4.9)	-4	(8.3)	10	(5.6)	5	(8.8)
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Israël	479	(12.6)	454	(6.6)	490	(10.0)	-39	(17.9)	43	(13.7)	4	(19.1)
Italie	467	(12.3)	468	(2.4)	471	(4.0)	10	(12.6)	11	(5.3)	21	(13.1)
Nouvelle-Zélande	485	(13.2)	515	(6.6)	525	(5.0)	52	(16.7)	20	(10.2)	72	(15.7)
Pologne	507	(5.3)	519	(5.2)	527	(7.4)	25	(7.1)	17	(10.9)	42	(10.8)
République slovaque	449	(14.9)	478	(5.5)	504	(9.6)	50	(18.4)	48	(12.4)	98	(18.8)
Slovénie	c	c	482	(3.4)	494	(6.0)	c	c	17	(8.1)	c	c
Espagne	c	c	489	(4.2)	497	(3.9)	c	c	15	(6.7)	c	c
États-Unis	480	(12.0)	494	(5.8)	476	(7.6)	28	(14.3)	-27	(12.5)	1	(14.7)
Moyenne OCDE-13	480	(3.6)	499	(1.3)	504	(2.2)	31	(4.2)	13	(3.0)	44	(4.6)
Partenaires												
Colombie	403	(18.0)	407	(11.5)	425	(5.4)	27	(18.9)	33	(12.5)	60	(16.3)
Croatie	c	c	489	(4.0)	499	(7.2)	c	c	22	(8.7)	c	c
Lettonie	492	(7.6)	507	(4.9)	514	(5.6)	31	(10.0)	15	(8.4)	46	(11.3)
Fédération de Russie	468	(8.4)	483	(6.0)	502	(4.1)	27	(10.4)	27	(7.5)	54	(9.2)
Shanghai (Chine)	c	c	c	c	615	(2.9)	c	c	c	c	c	c

Remarques : Le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives au statut au regard de l'immigration et à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>



[Partie 2/2]

Performance des élèves en culture financière selon la localisation de leur établissement

Tableau VI.3.12 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Ampleur de l'effet de la localisation de l'établissement : différence de performance entre les élèves fréquentant un établissement situé dans une grande ville et ceux fréquentant un établissement situé en zone rurale, divisée par la variation des scores dans chaque pays/économie (écart-type)									
		Culture financière		Mathématiques		Compréhension de l'écrit		Différence d'ampleur de l'effet entre la culture financière et les mathématiques		Différence d'ampleur de l'effet entre la culture financière et la compréhension de l'écrit	
		Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Diff.	Er.-T.	Diff.	Er.-T.
OCDE	Australie	0.27	(0.09)	0.27	(0.10)	0.48	(0.10)	0.00	(0.06)	-0.21	(0.07)
	Belgique (Fl.)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	République tchèque	0.23	(0.20)	0.15	(0.17)	0.30	(0.27)	0.08	(0.11)	-0.07	(0.16)
	Estonie	-0.16	(0.11)	0.18	(0.12)	0.14	(0.14)	-0.34	(0.08)	-0.30	(0.09)
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Israël	0.10	(0.14)	0.06	(0.13)	0.11	(0.16)	0.04	(0.09)	-0.01	(0.10)
	Italie	0.05	(0.15)	0.15	(0.15)	0.17	(0.22)	-0.10	(0.09)	-0.12	(0.14)
	Nouvelle-Zélande	0.35	(0.13)	0.13	(0.15)	0.47	(0.15)	0.22	(0.14)	-0.12	(0.09)
	Pologne	0.25	(0.11)	0.27	(0.12)	0.38	(0.12)	-0.02	(0.06)	-0.13	(0.09)
	République slovaque	0.53	(0.16)	0.47	(0.16)	0.39	(0.19)	0.05	(0.12)	0.14	(0.13)
	Slovénie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Espagne	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	États-Unis	-0.04	(0.15)	-0.14	(0.15)	0.07	(0.16)	0.10	(0.08)	-0.11	(0.09)
	Moyenne OCDE-13	0.25	(0.04)	0.15	(0.07)	0.36	(0.05)	0.10	(0.06)	-0.11	(0.04)
Partenaires	Colombie	0.21	(0.16)	0.28	(0.16)	0.41	(0.14)	-0.06	(0.16)	-0.20	(0.14)
	Croatie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Lettonie	0.29	(0.13)	0.16	(0.13)	0.32	(0.15)	0.14	(0.11)	-0.02	(0.11)
	Fédération de Russie	0.39	(0.11)	0.32	(0.13)	0.28	(0.11)	0.07	(0.10)	0.11	(0.10)
	Shanghai (Chine)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c

Remarques : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives au statut au regard de l'immigration et à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

[Partie 1/1]

Tableau VI.3.13 Variation de la performance en culture financière

	Performance moyenne ¹		Variation totale de la performance en culture financière ²		Variation inter-établissements de la performance en culture financière ³		Variation intra-établissement de la performance en culture financière ⁴		En pourcentage de la variation totale moyenne de la performance en culture financière dans les pays et économies de l'OCDE		
	Moyenne	Er.-T.	Variance	Er.-T.	Variance	Er.-T.	Variance	Er.-T.	Variation totale	Variation inter-établissements	Variation intra-établissement
									%	%	%
OCDE											
Australie	526	(2.1)	10 273	(337)	2 515	(312)	7 671	(274)	109.0	26.7	81.4
Belgique (Fl.)	541	(3.5)	9 481	(491)	4 071	(489)	5 183	(297)	100.6	43.2	55.0
République tchèque	513	(3.2)	7 789	(539)	3 589	(529)	3 867	(264)	82.6	38.1	41.0
Estonie	529	(3.0)	6 232	(283)	1 183	(262)	4 772	(307)	66.1	12.6	50.6
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Israël	476	(6.1)	13 296	(1040)	5 786	(1008)	7 093	(427)	141.1	61.4	75.3
Italie	466	(2.1)	7 595	(259)	3 410	(217)	4 016	(121)	80.6	36.2	42.6
Nouvelle-Zélande	520	(3.7)	13 907	(667)	3 237	(719)	10 210	(605)	147.6	34.3	108.3
Pologne	510	(3.7)	6 698	(347)	1 330	(263)	5 277	(273)	71.1	14.1	56.0
République slovaque	470	(4.9)	11 001	(762)	6 146	(776)	4 783	(294)	116.7	65.2	50.7
Slovénie	485	(3.3)	8 026	(435)	4 474	(529)	3 247	(204)	85.2	47.5	34.5
Espagne	484	(3.2)	7 243	(362)	1 181	(234)	6 183	(407)	76.9	12.5	65.6
États-Unis	492	(4.9)	9 857	(494)	2 395	(367)	7 368	(384)	104.6	25.4	78.2
Moyenne OCDE-13	500	(1.0)	9 425	(154)	3 490	(153)	5 738	(95)	100.0	37.0	60.9
Partenaires											
Colombie	379	(4.7)	11 146	(741)	3 125	(526)	7 839	(484)	118.3	33.2	83.2
Croatie	480	(3.8)	7 244	(390)	2 640	(391)	4 581	(311)	76.9	28.0	48.6
Lettonie	501	(3.3)	6 068	(417)	1 370	(260)	4 383	(284)	64.4	14.5	46.5
Fédération de Russie	486	(3.7)	7 700	(390)	2 351	(388)	5 300	(281)	81.7	24.9	56.2
Shanghai (Chine)	603	(3.2)	6 960	(409)	3 121	(357)	3 853	(220)	73.8	33.1	40.9

	Indice d'inclusion académique : pourcentage de la variation de la performance au niveau intra-établissement ⁵						Indice d'inclusion sociale : pourcentage de la variation de l'indice SESC au niveau intra-établissement ⁶	
	Culture financière		Mathématiques		Compréhension de l'écrit		Indice	Er.-T.
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.		
OCDE								
Australie	75.3	(2.6)	63.9	(3.2)	68.8	(2.5)	73.8	(2.1)
Belgique (Fl.)	56.0	(3.2)	54.4	(3.6)	52.3	(3.4)	75.5	(3.2)
République tchèque	51.9	(4.4)	53.6	(3.9)	49.7	(3.8)	81.0	(3.3)
Estonie	80.1	(4.0)	73.7	(3.8)	70.6	(4.0)	79.0	(3.7)
France	w	w	w	w	w	w	w	w
Israël	55.1	(4.6)	55.1	(4.5)	55.4	(4.4)	76.2	(3.5)
Italie	54.1	(1.8)	49.9	(2.0)	47.2	(1.8)	74.4	(1.8)
Nouvelle-Zélande	75.9	(4.5)	71.8	(4.7)	78.0	(3.8)	79.6	(3.5)
Pologne	79.9	(3.4)	77.3	(3.8)	73.4	(3.6)	74.6	(3.8)
République slovaque	43.8	(3.3)	47.0	(3.4)	36.7	(3.4)	67.3	(4.4)
Slovénie	42.1	(3.1)	45.0	(4.4)	37.8	(3.3)	75.0	(4.4)
Espagne	84.0	(3.1)	73.6	(4.1)	80.1	(2.9)	74.3	(3.5)
États-Unis	75.5	(3.1)	70.3	(3.3)	75.8	(3.5)	72.7	(3.5)
Moyenne OCDE-13	63.0	(1.0)	60.0	(1.0)	58.6	(0.9)	75.3	(1.0)
Partenaires								
Colombie	71.5	(3.5)	71.4	(3.5)	69.8	(3.6)	61.2	(4.4)
Croatie	63.4	(4.1)	62.5	(4.5)	53.7	(4.0)	75.9	(3.3)
Lettonie	76.2	(4.0)	76.0	(4.7)	77.4	(3.7)	80.0	(3.8)
Fédération de Russie	69.3	(3.9)	71.2	(3.8)	68.7	(3.4)	76.7	(3.3)
Shanghai (Chine)	55.2	(3.3)	48.9	(3.4)	56.9	(3.4)	64.5	(3.2)

1. Les statistiques présentées dans ce tableau sont estimées pour tous les élèves, que l'on dispose ou non de données relatives à leur milieu socio-économique.


2. La variation totale de la performance des élèves est calculée d'après le carré de l'écart-type, tous élèves confondus.

3. Certains pays/économies ont échantillonné des sous-groupes d'établissements et non des établissements, ce qui est susceptible d'altérer l'estimation des composantes de la variation inter-établissements (voir l'annexe A3).

4. En raison du déséquilibre engendré par la nature agrégée des données, la somme des composantes de la variation inter-établissements et intra-établissement, en tant qu'estimation issue d'un échantillon, ne correspond pas forcément au total.

5. L'indice d'inclusion académique correspond à $100 \times (1 - \rho)$, où ρ désigne la corrélation de la performance au sein d'une classe, c'est-à-dire la variation de la performance des élèves entre les établissements, divisée par la somme de la variation inter-établissements et intra-établissement de la performance des élèves.

6. L'indice d'inclusion sociale correspond à $100 \times (1 - \rho)$, où ρ désigne la corrélation du milieu socio-économique au sein d'une classe, c'est-à-dire la variation inter-établissement de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) des élèves, divisée par la somme de la variation inter-établissements et intra-établissement du milieu socio-économique des élèves.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>



[Partie 1/2]

Intensité de la relation entre la performance en culture financière et celle en mathématiques, et entre la performance en culture financière et celle en compréhension de l'écrit,
Tableau VI.3.14 aux niveaux intra- et inter-établissements¹

	Variation de la performance des élèves en culture financière						Variation imputable à la performance des élèves en mathématiques ⁴			Variation imputable à la performance des élèves et des établissements en mathématiques ⁵		
	Totale ²		Niveau inter-établissements ³		Niveau intra-établissement ³		Totale	Niveau inter-établissements	Niveau intra-établissement	Totale	Niveau inter-établissements	Niveau intra-établissement
	Variance	Er.-T.	Variance	Er.-T.	Variance	Er.-T.	%	%	%	%	%	%
OCDE												
Australie	10273	(337)	2515	(312)	7671	(274)	68.7	58.2	72.5	69.1	60.2	72.6
Belgique (Fl.)	9481	(491)	4071	(489)	5183	(297)	63.9	85.4	46.6	64.5	86.7	46.8
République tchèque	7789	(539)	3589	(529)	3867	(264)	58.2	71.6	50.4	58.3	72.0	50.4
Estonie	6232	(283)	1183	(262)	4772	(307)	57.0	47.8	58.1	57.5	50.7	58.2
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Israël	13296	(1040)	5786	(1008)	7093	(427)	59.2	79.2	41.6	60.5	81.8	42.1
Italie	7595	(259)	3410	(217)	4016	(121)	51.7	75.0	32.3	52.3	77.3	32.5
Nouvelle-Zélande	13907	(667)	3237	(719)	10210	(605)	73.3	69.8	75.2	73.3	69.8	75.2
Pologne	6698	(347)	1330	(263)	5277	(273)	63.8	57.6	65.0	64.2	59.4	65.0
République slovaque	11001	(762)	6146	(776)	4783	(294)	68.5	80.8	57.6	68.5	80.8	57.6
Slovénie	8026	(435)	4474	(529)	3247	(204)	69.2	82.7	49.9	69.5	83.3	50.1
Espagne	7243	(362)	1181	(234)	6183	(407)	42.7	28.7	46.6	43.2	31.3	46.6
États-Unis	9857	(494)	2395	(367)	7368	(384)	70.5	69.8	70.6	70.5	69.8	70.6
Moyenne OCDE-13	9425	(154)	3490	(153)	5738	(95)	62.6	68.4	54.8	62.9	69.7	54.9
Partenaires												
Colombie	11146	(741)	3125	(526)	7839	(484)	26.7	61.6	12.0	29.6	73.6	12.5
Croatie	7244	(390)	2640	(391)	4581	(311)	64.6	75.8	58.7	64.7	76.0	58.8
Lettonie	6068	(417)	1370	(260)	4383	(284)	55.6	51.4	55.2	55.7	51.5	55.2
Fédération de Russie	7700	(390)	2351	(388)	5300	(281)	46.9	64.4	39.4	47.1	65.9	39.4
Shanghai (Chine)	6960	(409)	3121	(357)	3853	(220)	66.8	80.4	55.5	67.4	82.3	55.6

	Variation de la performance des élèves propre à la culture financière (non imputable à la performance en mathématiques) ⁵						Variation imputable à la performance des élèves en compréhension de l'écrit ⁴		
	Totale		Niveau inter-établissements		Niveau intra-établissement		Totale	Niveau inter-établissements	Niveau intra-établissement
	Variance	Er.-T.	Variance	Er.-T.	Variance	Er.-T.	%	%	%
OCDE									
Australie	3175	(117)	1002	(95)	2105	(74)	70.3	64.0	72.7
Belgique (Fl.)	3368	(178)	541	(137)	2756	(150)	73.7	80.0	68.1
République tchèque	3249	(271)	1005	(237)	1918	(133)	70.8	81.2	63.6
Estonie	2649	(127)	583	(105)	1994	(112)	64.2	52.2	67.3
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Israël	5255	(320)	1050	(232)	4109	(284)	68.8	83.4	57.6
Italie	3626	(134)	774	(76)	2712	(90)	53.4	74.1	39.9
Nouvelle-Zélande	3710	(198)	978	(181)	2532	(157)	72.8	71.1	73.9
Pologne	2396	(145)	540	(113)	1845	(115)	70.7	56.6	74.9
République slovaque	3468	(316)	1179	(239)	2028	(127)	71.9	76.7	68.5
Slovénie	2447	(125)	748	(117)	1621	(98)	69.4	77.2	61.3
Espagne	4115	(246)	812	(153)	3300	(224)	62.9	47.9	67.6
États-Unis	2911	(160)	723	(138)	2169	(135)	73.1	69.0	75.6
Moyenne OCDE-13	3391	(58)	842	(46)	2443	(42)	68.7	70.2	65.6
Partenaires									
Colombie	7846	(478)	826	(233)	6858	(415)	25.6	60.6	13.0
Croatie	2554	(145)	633	(111)	1889	(109)	72.3	75.0	71.4
Lettonie	2690	(168)	665	(120)	1963	(112)	56.5	36.8	65.0
Fédération de Russie	4073	(200)	801	(172)	3211	(185)	53.6	58.5	53.7
Shanghai (Chine)	2266	(134)	554	(104)	1710	(85)	77.8	84.9	72.0


1. La variation totale de la performance des élèves est calculée d'après le carré de l'écart-type, tous élèves confondus.

2. Certains pays/économies ont échantillonné des sous-groupes d'établissements et non des établissements, ce qui est susceptible d'altérer l'estimation des composantes de la variation inter-établissements (voir l'annexe A3).

3. En raison du déséquilibre engendré par la nature agrégée des données, la somme des composantes de la variation inter-établissements et intra-établissement, en tant qu'estimation issue d'un échantillon, ne correspond pas forcément au total.

4. D'après la variation résiduelle dans un modèle reprenant la performance des élèves en mathématiques/compréhension de l'écrit.

5. D'après la variation résiduelle dans un modèle reprenant la performance des élèves en mathématiques/compréhension de l'écrit et la performance moyenne des établissements en mathématiques/compréhension de l'écrit.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

[Partie 2/2]

**Intensité de la relation entre la performance en culture financière et celle en mathématiques,
et entre la performance en culture financière et celle en compréhension de l'écrit,
aux niveaux intra- et inter-établissements¹**

Tableau VI.3.14

	Variation imputable à la performance des élèves et des établissements en compréhension de l'écrit ⁵			Variation de la performance des élèves propre à la culture financière (non imputable à la performance en compréhension de l'écrit) ⁵					
	Totale	Niveau inter-établissements	Niveau intra-établissement	Totale		Niveau inter-établissements		Niveau intra-établissement	
	%	%	%	Variance	Er.-T.	Variance	Er.-T.	Variance	Er.-T.
OCDE									
Australie	71.0	67.3	72.8	2978	(96)	822	(77)	2086	(71)
Belgique (Fl.)	73.7	80.1	68.1	2492	(175)	811	(152)	1651	(100)
République tchèque	71.0	81.7	63.7	2258	(169)	656	(120)	1402	(79)
Estonie	64.5	54.6	67.4	2211	(133)	537	(102)	1557	(108)
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Israël	69.3	84.2	57.8	4086	(362)	914	(248)	2993	(221)
Italie	53.7	76.0	39.9	3518	(173)	818	(90)	2415	(77)
Nouvelle-Zélande	72.9	71.7	73.9	3768	(227)	915	(189)	2666	(214)
Pologne	71.3	58.2	74.9	1924	(103)	556	(79)	1322	(79)
République slovaque	72.1	77.3	68.5	3074	(212)	1394	(192)	1505	(99)
Slovénie	69.7	78.1	61.4	2432	(198)	978	(134)	1255	(84)
Espagne	64.5	55.1	67.9	2570	(166)	531	(105)	1988	(124)
États-Unis	73.4	70.3	75.6	2622	(181)	710	(169)	1797	(107)
Moyenne OCDE-13	69.1	71.9	65.7	2856	(55)	833	(42)	1886	(34)
Partenaires									
Colombie	28.1	72.6	13.3	8009	(510)	857	(254)	6800	(387)
Croatie	72.3	75.0	71.4	2008	(135)	661	(116)	1311	(84)
Lettonie	57.2	38.3	65.2	2596	(262)	845	(150)	1526	(96)
Fédération de Russie	53.6	58.7	53.7	3571	(237)	970	(190)	2455	(149)
Shanghai (Chine)	77.8	85.0	72.0	1544	(91)	468	(82)	1078	(65)


1. La variation totale de la performance des élèves est calculée d'après le carré de l'écart-type, tous élèves confondus.

2. Certains pays/économies ont échantillonné des sous-groupes d'établissements et non des établissements, ce qui est susceptible d'altérer l'estimation des composantes de la variation inter-établissements (voir l'annexe A3).

3. En raison du déséquilibre engendré par la nature agrégée des données, la somme des composantes de la variation inter-établissements et intra-établissement, en tant qu'estimation issue d'un échantillon, ne correspond pas forcément au total.

4. D'après la variation résiduelle dans un modèle reprenant la performance des élèves en mathématiques/compréhension de l'écrit.

5. D'après la variation résiduelle dans un modèle reprenant la performance des élèves en mathématiques/compréhension de l'écrit et la performance moyenne des établissements en mathématiques/compréhension de l'écrit.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>



[Partie 1/2]

Pourcentage de la variation de la performance en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit imputable à des facteurs socio-économiques


Tableau VI.3.15 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Variation expliquée de la performance en culture financière (propre à un facteur unique ¹ , conjointe et totale)					
		Propre au facteur suivant :				Variation expliquée conjointement (c'est-à-dire par plus d'un seul facteur)	Variation totale expliquée
		Sexe	Indice SESC ²	Statut au regard de l'immigration et langue parlée en famille	Localisation de l'établissement		
		%	%	%	%	%	%
OCDE	Australie	0.0	10.0	0.9	1.1	2.5	14.4
	Belgique (Fl.)	0.1	6.3	4.6	0.9	6.0	17.9
	République tchèque	0.2	10.0	0.9	1.0	1.3	13.4
	Estonie	0.0	5.8	2.9	0.4	1.2	10.2
	France	w	w	w	w	w	w
	Israël	0.0	12.2	0.0	3.0	2.7	17.9
	Italie	0.5	6.3	1.1	0.3	2.1	10.2
	Nouvelle-Zélande	0.0	13.8	2.6	1.8	3.7	21.9
	Pologne	0.1	8.7	c	1.2	3.9	14.5
	République slovaque	0.0	9.9	c	2.3	8.8	24.6
	Slovénie	0.0	10.4	1.8	2.6	4.4	19.3
	Espagne	0.0	11.1	2.4	0.6	2.9	17.1
	États-Unis	0.2	14.2	0.3	1.5	2.1	18.3
	Moyenne OCDE-13	0.1	9.9	2.0	1.4	3.6	16.9
Partenaires	Colombie	0.0	9.5	c	0.7	3.5	14.2
	Croatie	0.2	8.9	c	0.4	1.8	11.6
	Lettonie	0.1	9.0	2.0	1.0	4.8	16.9
	Fédération de Russie	0.0	5.2	2.2	2.6	4.8	14.7
	Shanghai (Chine)	0.0	11.5	c	0.0	0.6	12.6

		Variation expliquée de la performance en culture financière (propre à un facteur unique ¹ , conjointe et totale)									
		Propre au facteur suivant :							Variation expliquée conjointement (c'est-à-dire par plus d'un seul facteur)	Variation totale expliquée	
		Sexe	Indice de richesse familiale	Indice du patrimoine culturel familial et nombre de livres à la maison	Indice des ressources éducatives familiales	Statut professionnel le plus élevé des parents	Niveau de formation le plus élevé des parents	Statut au regard de l'immigration et langue parlée en famille			Localisation de l'établissement
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
OCDE	Australie	0.1	0.6	3.9	0.9	1.8	0.6	0.8	1.0	9.8	19.5
	Belgique (Fl.)	0.1	0.1	4.1	0.6	1.0	0.1	3.6	1.1	10.2	20.7
	République tchèque	0.9	0.7	5.8	1.5	2.5	0.6	0.2	1.2	9.8	23.2
	Estonie	0.1	0.0	5.7	0.0	2.4	0.0	1.7	0.3	5.5	15.8
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Israël	0.1	0.0	2.5	0.8	4.1	0.9	0.1	2.4	9.8	20.7
	Italie	1.0	0.1	6.7	0.2	1.0	0.2	0.3	0.3	7.2	16.9
	Nouvelle-Zélande	0.3	0.0	4.7	0.3	4.0	0.0	1.9	1.4	12.1	24.7
	Pologne	0.3	0.1	4.4	0.2	0.5	0.5	c	1.0	12.3	19.8
	République slovaque	0.3	0.0	6.7	2.3	1.6	0.0	c	1.0	15.6	28.6
	Slovénie	0.0	1.6	6.3	0.1	3.7	0.0	1.1	2.7	12.1	27.7
	Espagne	0.2	0.0	6.7	0.2	1.6	0.4	1.0	0.5	13.7	24.3
	États-Unis	0.5	1.2	6.1	0.0	1.9	0.0	0.2	0.9	11.6	22.6
	Moyenne OCDE-13	0.3	0.3	5.4	0.5	2.1	0.4	1.1	1.2	11.0	22.3
Partenaires	Colombie	0.1	2.8	2.6	0.0	1.1	0.3	c	0.7	11.1	18.9
	Croatie	0.4	0.0	3.4	0.1	3.9	0.2	c	0.3	8.0	16.4
	Lettonie	0.0	0.0	3.0	2.1	0.7	0.5	1.0	0.5	11.9	19.8
	Fédération de Russie	0.1	0.0	2.3	0.8	0.5	0.2	1.4	2.3	9.4	17.1
	Shanghai (Chine)	0.1	0.0	4.2	0.8	0.5	0.5	c	0.0	11.0	17.5

1. Par variation propre à un facteur unique, on entend la variation imputable à chaque facteur après contrôle de la variation imputable aux autres facteurs du modèle.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>

[Partie 2/2]

Pourcentage de la variation de la performance en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit imputable à des facteurs socio-économiques


Tableau VI.3.15 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Variation expliquée de la performance en mathématiques (propre à un facteur unique ¹ , conjointe et totale)									
		Propre au facteur suivant :								Variation expliquée conjointement (c'est-à-dire par plus d'un seul facteur)	Variation totale expliquée
		Sexe	Indice de richesse familiale	Indice du patrimoine culturel familial et nombre de livres à la maison	Indice des ressources éducatives familiales	Statut professionnel le plus élevé des parents	Niveau de formation le plus élevé des parents	Statut au regard de l'immigration et langue parlée en famille	Localisation de l'établissement		
OCDE	Australie	1.2	0.3	4.2	1.0	1.7	0.7	2.2	0.7	10.1	22.1
	Belgique (Fl.)	0.8	0.0	2.9	0.3	2.4	0.1	2.7	0.8	12.1	22.2
	République tchèque	3.1	0.6	6.8	0.8	2.5	0.6	0.4	0.6	8.5	23.9
	Estonie	0.5	0.0	4.1	0.1	1.8	0.2	0.9	0.7	7.6	16.1
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Israël	0.1	0.4	3.6	0.4	4.7	2.1	0.1	3.3	12.8	27.5
	Italie	2.3	0.0	6.1	0.3	0.8	0.0	0.6	0.2	7.1	17.4
	Nouvelle-Zélande	2.8	0.1	4.1	0.1	4.4	0.1	0.2	0.7	10.7	23.2
	Pologne	0.8	0.0	5.8	0.3	0.7	0.3	c	1.1	14.3	23.7
	République slovaque	0.8	0.1	8.6	1.1	2.3	0.0	c	0.7	13.7	27.7
	Slovénie	1.0	1.2	6.6	0.0	4.5	0.0	1.2	0.7	11.8	27.1
	Espagne	1.2	0.0	6.7	0.0	1.1	0.3	0.5	0.9	11.8	22.5
	États-Unis	2.2	0.8	7.4	0.0	1.7	0.0	0.1	0.5	11.0	23.6
	Moyenne OCDE-13	1.4	0.3	5.7	0.4	2.3	0.4	0.9	0.9	11.1	23.2
Partenaires	Colombie	0.6	3.5	4.3	0.9	0.2	0.1	c	0.6	6.2	16.4
	Croatie	2.5	0.0	4.3	0.1	2.1	0.0	c	0.3	8.0	17.4
	Lettonie	1.0	0.2	3.3	0.4	0.9	1.0	0.3	0.1	11.5	18.6
	Fédération de Russie	0.9	0.1	3.2	0.1	2.9	0.0	1.2	1.8	5.7	15.9
	Shanghai (Chine)	0.0	0.0	3.4	0.9	0.6	1.0	c	0.0	9.8	15.8

		Variation expliquée de la performance en compréhension de l'écrit (propre à un facteur unique ¹ , conjointe et totale)									
		Propre au facteur suivant :								Variation expliquée conjointement (c'est-à-dire par plus d'un seul facteur)	Variation totale expliquée
		Sexe	Indice de richesse familiale	Indice du patrimoine culturel familial et nombre de livres à la maison	Indice des ressources éducatives familiales	Statut professionnel le plus élevé des parents	Niveau de formation le plus élevé des parents	Statut au regard de l'immigration et langue parlée en famille	Localisation de l'établissement		
OCDE	Australie	1.8	0.6	5.0	0.5	2.7	0.6	1.6	1.4	13.0	27.1
	Belgique (Fl.)	3.4	0.0	5.4	1.1	2.0	0.2	1.8	0.6	14.7	29.3
	République tchèque	1.0	1.9	5.5	0.4	5.6	0.2	0.2	1.1	12.5	28.5
	Estonie	4.3	0.3	2.3	0.1	4.0	0.1	1.1	0.6	5.2	18.0
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Israël	4.2	0.4	2.9	0.4	5.6	0.8	0.0	2.6	9.5	26.5
	Italie	1.4	0.0	6.7	0.2	1.3	0.0	0.8	0.2	11.7	22.3
	Nouvelle-Zélande	0.8	0.0	6.6	0.0	4.0	0.0	1.2	1.3	11.2	25.2
	Pologne	2.3	0.0	6.6	0.0	0.9	0.2	c	2.3	17.1	30.2
	République slovaque	1.3	0.1	6.6	1.1	2.6	0.0	c	1.0	18.2	31.9
	Slovénie	4.1	1.8	6.0	0.0	4.3	0.2	0.3	3.9	13.8	34.4
	Espagne	0.6	0.3	4.9	0.2	0.3	0.6	1.3	1.0	11.5	20.7
	États-Unis	1.1	0.5	7.2	0.1	0.6	0.0	0.3	1.5	12.1	23.5
	Moyenne OCDE-13	2.2	0.5	5.5	0.3	2.7	0.3	1.0	1.5	12.5	26.5
Partenaires	Colombie	0.1	1.9	5.3	0.3	0.6	0.1	c	1.5	9.5	20.0
	Croatie	2.9	0.0	4.1	0.0	3.7	0.1	c	1.4	11.6	24.0
	Lettonie	8.8	0.0	2.4	0.4	0.8	1.0	0.9	0.6	11.9	26.9
	Fédération de Russie	2.6	0.0	3.0	0.2	2.3	0.3	0.6	2.7	11.5	23.2
	Shanghai (Chine)	2.9	0.2	3.7	1.0	0.5	0.9	c	0.0	8.7	17.9

1. Par variation propre à un facteur unique, on entend la variation imputable à chaque facteur après contrôle de la variation imputable aux autres facteurs du modèle.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095001>



[Partie 1/1]

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

Tableau VI.4.1 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire			Pourcentage d'élèves titulaires d'une carte de débit prépayée			Pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire et/ou d'une carte de débit prépayée													
	Oui		Non	Oui		Non	Élèves titulaires À LA FOIS d'un compte bancaire et d'une carte de débit prépayée	Élèves titulaires d'un COMPTE BANCAIRE, mais pas d'une carte de débit prépayée	Élèves titulaires d'une CARTE DE DÉBIT PRÉPAYÉE, mais pas d'un compte bancaire	Élèves titulaires NI d'un compte bancaire NI d'une carte de débit prépayée										
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.					%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.				
				Je ne sais pas ce que c'est																
OCDE																				
Australie	81.6	(1.2)	17.7	(1.2)	0.7	(0.2)	n	n	n	n	n	n	n							
Belgique (Fl.)	78.1	(1.7)	21.0	(1.7)	0.9	(0.5)	16.7	(1.6)	45.1	(1.9)	38.1	(2.1)	24.8	(2.2)	52.7	(2.6)	1.7	(0.4)	20.8	(2.5)
République tchèque	40.1	(2.5)	58.9	(2.6)	1.1	(0.5)	31.0	(2.1)	68.0	(2.1)	1.0	(0.4)	27.7	(2.0)	11.2	(1.6)	2.0	(0.8)	59.1	(2.6)
Estonie	82.0	(2.1)	17.1	(2.0)	0.9	(0.5)	28.7	(2.0)	40.6	(2.5)	30.8	(2.5)	37.9	(2.6)	42.3	(2.8)	2.6	(0.7)	17.1	(2.6)
France	80.4	(1.6)	18.6	(1.5)	1.0	(0.5)	22.6	(2.0)	76.8	(2.1)	0.6	(0.4)	22.1	(2.1)	58.6	(2.1)	0.6	(0.3)	18.7	(1.5)
Israël	29.3	(2.9)	68.3	(2.8)	2.4	(0.7)	9.2	(1.4)	86.7	(1.5)	4.0	(0.8)	8.0	(1.6)	19.7	(2.5)	1.1	(0.5)	71.3	(3.0)
Italie	35.9	(1.3)	62.2	(1.3)	1.9	(0.4)	19.2	(1.1)	75.8	(1.2)	5.0	(0.5)	8.2	(0.7)	25.9	(1.1)	10.2	(0.8)	55.7	(1.5)
Nouvelle-Zélande	88.9	(1.5)	10.8	(1.6)	0.3	(0.2)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pologne	15.5	(1.8)	83.4	(1.9)	1.1	(0.5)	8.7	(1.4)	89.8	(1.5)	1.5	(0.6)	4.9	(1.0)	9.9	(1.5)	3.5	(1.0)	81.6	(2.0)
République slovaque	25.1	(1.9)	73.2	(2.2)	1.7	(0.6)	19.5	(1.9)	79.2	(2.0)	1.3	(0.4)	14.8	(1.7)	8.9	(1.5)	2.6	(0.6)	73.7	(2.2)
Slovénie	90.4	(1.3)	8.6	(1.3)	0.9	(0.3)	24.9	(2.0)	55.9	(2.4)	19.2	(2.0)	29.7	(2.3)	59.8	(2.6)	1.0	(0.4)	9.5	(1.6)
Espagne	59.1	(2.3)	38.7	(2.2)	2.2	(0.8)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
États-Unis	51.4	(2.4)	47.3	(2.4)	1.3	(0.7)	14.3	(1.6)	82.2	(1.8)	3.4	(0.9)	12.5	(1.6)	36.1	(2.5)	2.4	(0.8)	49.1	(2.6)
Moyenne OCDE-13*	58.3	(0.5)	40.4	(0.5)	1.3	(0.1)	19.5	(0.6)	70.0	(0.6)	10.5	(0.4)	19.1	(0.6)	32.5	(0.7)	2.8	(0.2)	45.7	(0.7)
Partenaires																				
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	36.9	(2.1)	62.1	(2.1)	0.9	(0.4)	18.4	(1.9)	80.3	(1.9)	1.4	(0.4)	12.7	(1.5)	23.0	(2.0)	3.7	(0.9)	60.5	(2.4)
Lettonie	40.8	(2.5)	58.1	(2.5)	1.0	(0.4)	13.9	(2.0)	55.0	(2.7)	31.1	(2.6)	15.9	(2.5)	16.3	(2.3)	2.0	(0.8)	65.8	(3.0)
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	26.6	(2.0)	71.7	(2.0)	1.7	(0.5)	n	n	n	n	n	n	n	n
Shanghai (Chine)	55.8	(1.9)	42.5	(1.9)	1.6	(0.5)	7.6	(1.3)	60.7	(2.1)	31.7	(1.8)	7.2	(1.3)	47.9	(2.6)	3.7	(1.2)	41.1	(2.3)

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 1/1]

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


Tableau VI.4.2 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Élèves titulaires d'un compte bancaire						Différence de score associée au fait d'être titulaire d'un compte bancaire (Oui - Non)				Élèves titulaires d'une carte de débit prépayée						Différence de score associée au fait d'être titulaire d'une carte de débit prépayée (Oui - Non)			
	Oui		Non		Je ne sais pas ce que c'est		Avant contrôle de l'indice SESC ¹		Après contrôle de l'indice SESC		Oui		Non		Je ne sais pas ce que c'est		Avant contrôle de l'indice SESC		Après contrôle de l'indice SESC	
	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE																				
Australie	540	(3.4)	514	(7.0)	c	c	26	(7.8)	15	(7.6)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Belgique (Fl.)	558	(4.6)	508	(10.3)	c	c	51	(11.1)	40	(10.9)	576	(8.4)	555	(6.5)	532	(7.2)	22	(11.0)	18	(10.7)
République tchèque	531	(6.4)	513	(5.0)	c	c	18	(8.1)	10	(7.6)	534	(7.6)	517	(4.5)	c	c	17	(8.7)	10	(9.1)
Estonie	535	(4.2)	505	(8.7)	c	c	30	(9.1)	24	(9.5)	572	(6.4)	520	(6.7)	512	(7.1)	53	(9.1)	48	(8.8)
France	509	(5.1)	476	(10.8)	c	c	33	(12.3)	19	(11.9)	522	(9.4)	499	(5.3)	c	c	23	(10.8)	10	(9.7)
Israël	500	(11.4)	479	(7.3)	c	c	22	(14.0)	9	(13.3)	451	(22.5)	491	(5.8)	c	c	-40	(22.4)	-53	(21.4)
Italie	478	(3.2)	468	(2.9)	410	(14.9)	10	(4.3)	4	(4.1)	487	(5.4)	470	(2.7)	422	(9.0)	17	(6.1)	9	(5.7)
Nouvelle-Zélande	543	(5.3)	437	(18.9)	c	c	106	(19.7)	76	(19.8)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pologne	544	(11.2)	512	(4.7)	c	c	32	(12.0)	18	(11.0)	513	(15.3)	518	(4.6)	c	c	-5	(15.6)	-18	(15.1)
République slovaque	479	(12.0)	482	(6.5)	c	c	-3	(13.6)	-19	(12.6)	488	(11.8)	481	(6.3)	c	c	7	(12.4)	-12	(11.8)
Slovénie	494	(4.1)	440	(16.8)	c	c	54	(17.7)	47	(11.9)	508	(8.4)	479	(5.4)	501	(9.3)	29	(10.0)	14	(9.5)
Espagne	499	(5.6)	481	(6.7)	c	c	18	(8.7)	13	(8.6)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
États-Unis	518	(6.9)	481	(6.1)	c	c	37	(8.2)	14	(7.4)	527	(11.1)	501	(5.8)	c	c	26	(12.0)	8	(11.1)
Moyenne OCDE-13*	518	(2.0)	484	(2.7)	410	(14.9)	33	(3.3)	21	(3.1)	518	(3.7)	503	(1.7)	492	(4.1)	15	(4.0)	3	(3.8)
Partenaires																				
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	500	(7.6)	480	(4.9)	c	c	20	(8.3)	8	(8.1)	476	(8.8)	492	(5.0)	c	c	-16	(10.0)	-25	(10.0)
Lettonie	513	(7.8)	497	(5.9)	c	c	17	(11.1)	2	(12.0)	523	(10.5)	505	(6.1)	484	(8.6)	18	(13.0)	1	(12.1)
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	493	(9.2)	496	(5.4)	c	c	-3	(11.3)	-8	(11.0)
Shanghai (Chine)	612	(4.5)	594	(6.2)	c	c	18	(7.7)	10	(6.9)	631	(16.0)	610	(4.5)	590	(5.7)	21	(15.9)	16	(16.3)

Remarques : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Les données d'Israël présentées dans ce tableau portent sur une carte de crédit, et non sur une carte de débit prépayée.

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>



[Partie 1/1]

Performance des élèves en culture financière, selon qu'ils sont titulaires ou non d'un compte bancaire et d'une carte de débit prépayée (combinés)

Tableau VI.4.3 Résultats fondés sur les déclarations des élèves


	Score moyen en culture financière, avant contrôle de l'indice SESC ¹						Différence de score en culture financière, avant contrôle de l'indice SESC					
	Élèves titulaires À LA FOIS d'un compte bancaire et d'une carte de débit prépayée		Élèves titulaires soit d'un COMPTE BANCAIRE, soit d'une CARTE DE DÉBIT PRÉPAYÉE		Élèves titulaires NI d'un compte bancaire NI d'une carte de débit prépayée		Les deux produits moins un seul produit		Un produit moins aucun produit		Les deux produits moins aucun produit	
	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE												
Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Belgique (Fl.)	580	(8.3)	572	(5.7)	509	(14.0)	9	(10.1)	63	(15.4)	71	(16.1)
République tchèque	545	(7.4)	501	(13.9)	518	(4.6)	44	(15.2)	-17	(14.8)	27	(8.6)
Estonie	575	(6.6)	527	(7.4)	504	(11.3)	48	(9.9)	23	(13.1)	71	(12.6)
France	523	(9.6)	506	(5.8)	480	(10.8)	16	(10.7)	26	(12.2)	43	(15.0)
Israël	469	(22.9)	521	(11.0)	481	(7.1)	-52	(24.6)	39	(13.7)	-13	(24.0)
Italie	500	(8.0)	484	(3.7)	466	(3.4)	17	(9.3)	18	(5.0)	35	(8.8)
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pologne	c	c	536	(13.4)	514	(4.8)	1	(27.6)	21	(14.2)	22	(23.0)
République slovaque	497	(13.0)	479	(21.0)	483	(6.4)	18	(24.5)	-4	(21.9)	14	(14.1)
Slovénie	511	(8.5)	486	(5.9)	439	(19.8)	25	(10.3)	47	(21.8)	72	(21.9)
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
États-Unis	533	(12.5)	524	(7.2)	481	(6.2)	9	(14.0)	43	(8.4)	52	(13.3)
Moyenne OCDE-13*	527	(4.2)	514	(3.4)	488	(3.2)	13	(5.4)	26	(4.7)	39	(5.2)
Partenaires												
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	481	(10.5)	511	(9.5)	482	(5.0)	-30	(13.9)	29	(9.7)	-1	(11.9)
Lettonie	541	(8.7)	510	(11.6)	503	(7.0)	31	(14.7)	7	(13.3)	38	(12.5)
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Shanghai (Chine)	c	c	619	(5.6)	596	(7.5)	35	(19.4)	23	(9.6)	58	(19.4)

	Score moyen en culture financière, après contrôle de l'indice SESC ¹						Différence de score en culture financière, après contrôle de l'indice SESC					
	Élèves titulaires À LA FOIS d'un compte bancaire et d'une carte de débit prépayée		Élèves titulaires soit d'un COMPTE BANCAIRE, soit d'une CARTE DE DÉBIT PRÉPAYÉE		Élèves titulaires NI d'un compte bancaire NI d'une carte de débit prépayée		Les deux produits moins un seul produit		Un produit moins aucun produit		Les deux produits moins aucun produit	
	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE												
Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Belgique (Fl.)	571	(8.9)	563	(5.9)	510	(13.7)	8	(10.1)	52	(15.2)	60	(16.0)
République tchèque	541	(7.4)	502	(13.6)	522	(4.7)	39	(15.5)	-20	(14.0)	19	(8.5)
Estonie	570	(7.3)	525	(8.1)	509	(11.6)	45	(9.6)	16	(14.6)	61	(13.9)
France	512	(8.6)	507	(5.8)	491	(10.3)	5	(9.8)	17	(11.8)	21	(13.9)
Israël	444	(21.8)	500	(10.2)	474	(6.9)	-56	(23.3)	26	(12.5)	-30	(23.5)
Italie	493	(7.8)	480	(3.7)	469	(3.2)	13	(9.2)	11	(4.9)	24	(8.7)
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pologne	c	c	531	(12.2)	522	(4.6)	-3	(26.0)	9	(13.1)	6	(22.2)
République slovaque	485	(12.3)	471	(16.4)	494	(6.6)	14	(20.1)	-23	(18.0)	-9	(13.9)
Slovénie	496	(8.3)	485	(5.3)	442	(13.1)	11	(10.1)	43	(14.8)	54	(16.0)
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
États-Unis	512	(10.9)	508	(7.0)	488	(5.7)	4	(12.6)	20	(8.5)	24	(12.0)
Moyenne OCDE-13*	515	(4.0)	507	(3.1)	492	(2.8)	8	(5.0)	15	(4.2)	23	(4.9)
Partenaires												
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	483	(9.3)	515	(8.5)	499	(5.6)	-32	(12.6)	16	(9.4)	-16	(11.1)
Lettonie	529	(8.0)	502	(10.4)	515	(7.3)	28	(12.7)	-14	(13.4)	14	(12.3)
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Shanghai (Chine)	c	c	626	(5.2)	612	(7.1)	29	(19.2)	14	(8.8)	43	(19.2)

Remarques : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Les données d'Israël présentées dans ce tableau portent sur une carte de crédit, et non sur une carte de débit prépayée.

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 1/1]

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

Tableau VI.4.4 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Titulaires d'un compte bancaire						Titulaires d'une carte de débit prépayée						
	Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)		
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	
OCDE													
Australie	78.0	(2.1)	85.7	(1.3)	-7.7	(2.3)	n	n	n	n	n	n	n
Belgique (Fl.)	75.9	(2.5)	81.8	(2.3)	-5.9	(3.4)	25.5	(3.1)	29.2	(4.1)	-3.7	(5.6)	
République tchèque	39.0	(3.7)	42.0	(3.6)	-3.1	(5.3)	31.4	(3.4)	31.3	(3.0)	0.1	(4.9)	
Estonie	78.7	(3.0)	86.7	(2.4)	-7.9	(3.7)	39.0	(3.4)	43.9	(3.9)	-5.0	(5.1)	
France	83.1	(2.4)	79.3	(2.3)	3.8	(3.5)	24.1	(3.3)	21.5	(2.8)	2.6	(4.4)	
Israël	32.2	(4.3)	27.2	(2.9)	4.9	(4.9)	11.7	(2.0)	6.9	(2.1)	4.8	(2.8)	
Italie	36.1	(1.7)	37.1	(1.9)	-1.1	(2.6)	21.8	(1.9)	18.7	(1.4)	3.1	(2.4)	
Nouvelle-Zélande	88.2	(2.7)	90.0	(1.9)	-1.8	(3.3)	n	n	n	n	n	n	
Pologne	20.5	(2.6)	11.4	(2.1)	9.1	(3.2)	9.0	(2.1)	8.8	(1.9)	0.2	(2.7)	
République slovaque	26.4	(3.3)	24.8	(2.8)	1.6	(4.6)	20.6	(2.8)	18.9	(2.6)	1.7	(3.6)	
Slovénie	89.8	(2.3)	92.8	(1.5)	-3.0	(2.8)	27.7	(3.0)	34.7	(3.9)	-7.0	(5.0)	
Espagne	59.9	(3.1)	61.1	(3.2)	-1.3	(4.4)	n	n	n	n	n	n	
États-Unis	53.0	(3.7)	51.4	(3.1)	1.7	(4.7)	15.1	(2.5)	14.6	(2.4)	0.4	(3.5)	
Moyenne OCDE-13*	58.5	(0.8)	59.3	(0.7)	-0.8	(1.1)	22.6	(0.9)	22.8	(0.9)	-0.3	(1.3)	
Partenaires													
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	44.5	(2.8)	30.4	(2.9)	14.1	(4.0)	19.9	(3.0)	17.5	(2.8)	2.4	(4.3)	
Lettonie	41.2	(3.9)	41.3	(3.7)	-0.2	(5.7)	20.0	(3.3)	20.4	(3.9)	-0.4	(4.7)	
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	30.1	(3.4)	24.1	(3.2)	6.0	(5.2)	
Shanghai (Chine)	50.7	(3.0)	61.9	(2.6)	-11.2	(4.0)	15.0	(3.3)	8.1	(1.8)	6.9	(3.6)	

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Les données d'Israël présentées dans ce tableau portent sur une carte de crédit, et non sur une carte de débit prépayée.

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 1/1]

Pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire et/ou d'une carte de débit prépayée, selon leur milieu socio-économique

Tableau VI.4.5 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire, selon le quartile de l'indice PISA de statut économique, social et culturel										Pourcentage d'élèves titulaires d'une carte de débit prépayée, selon le quartile de l'indice PISA de statut économique, social et culturel									
	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		Différence entre le quartile supérieur et le quartile inférieur		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		Différence entre le quartile supérieur et le quartile inférieur	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.
OCDE																				
Australie	75.2	(2.5)	80.1	(2.5)	84.2	(2.1)	89.2	(1.9)	14.0	(3.0)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Belgique (Fl.)	66.0	(5.2)	79.4	(4.5)	84.7	(3.6)	83.8	(3.0)	17.8	(6.3)	22.2	(6.5)	24.8	(5.4)	31.3	(6.7)	27.4	(5.0)	5.2	(8.1)
République tchèque	36.7	(5.6)	35.1	(4.9)	42.3	(4.5)	47.6	(5.4)	10.9	(7.8)	25.8	(4.4)	29.9	(5.1)	31.2	(4.7)	38.8	(4.8)	13.0	(6.8)
Estonie	77.1	(4.8)	81.6	(3.7)	83.3	(3.5)	91.2	(2.6)	14.1	(5.5)	29.0	(6.7)	40.6	(5.7)	41.6	(6.0)	49.9	(4.8)	20.9	(8.5)
France	72.2	(3.8)	77.9	(3.6)	85.8	(3.2)	89.8	(2.6)	17.6	(4.6)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Israël	19.3	(4.6)	25.5	(4.1)	38.9	(6.4)	36.9	(5.5)	17.6	(6.7)	5.1	(2.3)	10.7	(3.0)	7.4	(2.4)	15.3	(3.2)	10.3	(3.8)
Italie	25.4	(2.9)	34.4	(2.2)	44.8	(2.7)	41.2	(2.6)	15.8	(3.8)	8.7	(1.7)	19.9	(2.4)	23.6	(2.0)	27.8	(2.4)	19.1	(3.0)
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pologne	6.8	(3.1)	10.8	(3.1)	18.8	(3.6)	25.5	(3.8)	18.7	(4.9)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Slovénie	89.4	(4.4)	93.1	(2.4)	91.0	(2.2)	91.4	(2.9)	2.0	(5.4)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
États-Unis	31.6	(5.2)	46.4	(4.6)	61.1	(4.4)	70.2	(4.4)	38.6	(7.0)	6.8	(2.7)	13.4	(4.4)	17.2	(3.4)	22.5	(4.0)	15.7	(4.8)
Moyenne OCDE-13*	50.0	(1.4)	56.4	(1.2)	63.5	(1.2)	66.7	(1.2)	16.7	(1.8)	16.2	(1.8)	23.2	(1.8)	25.4	(1.9)	30.3	(1.7)	14.0	(2.5)
Partenaires																				
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	25.2	(4.1)	31.1	(4.2)	40.6	(4.5)	50.8	(5.0)	25.7	(6.8)	12.7	(3.5)	18.7	(3.7)	19.6	(3.9)	22.8	(3.9)	10.1	(5.0)
Lettonie	24.2	(5.4)	36.8	(5.1)	43.7	(5.6)	62.1	(6.0)	37.8	(8.3)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	25.1	(4.3)	27.6	(5.3)	26.9	(3.4)	28.8	(4.9)	3.7	(6.6)
Shanghai (Chine)	44.9	(4.3)	57.4	(5.1)	67.9	(5.3)	58.9	(4.1)	14.0	(5.8)	9.8	(3.4)	10.3	(3.0)	9.5	(3.3)	14.3	(3.2)	4.5	(4.6)

Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). Les données d'Israël présentées dans ce tableau portent sur une carte de crédit, et non sur une carte de débit prépayée.

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>




[Partie 1/1]
Sources d'argent des élèves

Tableau VI.4.6 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Pourcentage d'élèves obtenant de l'argent par les moyens suivants															
		Rétribution ou argent de poche pour des corvées régulières à la maison		Rétribution ou argent de poche sans avoir besoin de faire des corvées		Travail régulier en dehors du temps scolaire (ex. : job de vacances, job à temps partiel)		Travail dans l'entreprise familiale		Travail occasionnel (ex : baby-sitting, jardinage)		En cadeau de la part d'amis ou de relations		En vendant des affaires (ex : vide grenier ou eBay)		Travail en dehors du temps scolaire (ex. : job de vacances, job à temps partiel) ou travail dans le cadre d'une entreprise familiale ou travail occasionnel (ex : baby-sitting, jardinage)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE	Australie	44.1	(1.5)	31.5	(1.6)	51.8	(1.5)	15.3	(1.1)	45.7	(1.6)	89.0	(0.9)	26.7	(1.1)	73.0	(1.3)
	Belgique (FL)	37.9	(1.8)	83.8	(1.6)	45.8	(2.3)	14.0	(1.6)	53.8	(2.3)	93.4	(1.2)	29.0	(1.8)	72.3	(1.9)
	République tchèque	46.6	(2.6)	58.7	(2.5)	51.4	(2.5)	16.2	(1.8)	41.6	(2.6)	89.0	(1.3)	27.9	(2.0)	70.9	(2.3)
	Estonie	19.0	(2.0)	67.4	(2.3)	41.6	(2.1)	9.3	(1.4)	45.9	(2.3)	91.6	(1.4)	29.3	(2.4)	65.9	(2.0)
	France	50.7	(1.9)	60.7	(2.1)	31.8	(2.0)	15.5	(1.6)	53.8	(2.3)	85.3	(1.4)	61.9	(2.1)	67.1	(2.2)
	Israël	20.9	(2.0)	64.2	(2.4)	46.1	(2.7)	17.6	(2.1)	44.1	(2.5)	61.6	(2.3)	14.2	(1.6)	67.6	(2.1)
	Italie	40.0	(1.1)	33.7	(1.3)	29.6	(1.2)	21.6	(1.0)	29.0	(1.2)	74.7	(1.1)	23.6	(1.0)	49.3	(1.2)
	Nouvelle-Zélande	57.8	(2.2)	36.5	(2.4)	41.1	(2.1)	20.5	(2.0)	58.3	(2.2)	86.5	(1.7)	41.1	(2.3)	74.7	(1.8)
	Pologne	35.0	(2.3)	56.7	(2.4)	n	n	n	n	n	n	82.2	(1.8)	n	n	n	n
	République slovaque	42.1	(2.3)	50.2	(2.3)	47.3	(2.6)	20.5	(2.1)	34.6	(2.4)	82.6	(2.2)	31.3	(2.1)	67.4	(2.3)
	Slovénie	35.5	(2.3)	43.4	(1.8)	50.0	(2.2)	24.0	(2.0)	35.5	(2.4)	87.9	(1.5)	27.6	(2.0)	69.0	(2.1)
	Espagne	29.8	(2.4)	37.2	(2.6)	20.2	(1.8)	18.0	(2.1)	25.7	(1.8)	83.4	(1.9)	26.5	(2.3)	40.9	(2.3)
	États-Unis	39.7	(2.6)	37.8	(2.2)	32.6	(2.0)	15.1	(1.4)	56.7	(2.2)	90.2	(1.6)	36.5	(2.1)	69.3	(1.8)
Moyenne OCDE-13*	38.4	(0.6)	50.9	(0.6)	40.8	(0.6)	17.3	(0.5)	43.7	(0.6)	84.4	(0.4)	31.3	(0.6)	65.6	(0.6)	
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	26.8	(2.2)	77.2	(1.5)	26.2	(2.0)	10.6	(1.3)	15.4	(1.6)	85.3	(1.5)	17.1	(1.6)	36.2	(2.1)
	Lettonie	50.3	(2.7)	64.4	(3.0)	22.9	(2.6)	19.6	(2.4)	52.1	(2.8)	88.0	(2.0)	24.8	(2.4)	64.1	(2.6)
	Fédération de Russie	33.4	(2.0)	72.0	(2.3)	51.6	(2.5)	17.6	(1.4)	37.9	(2.4)	92.5	(1.4)	21.7	(1.7)	67.7	(2.2)
	Shanghai (Chine)	47.3	(2.0)	75.4	(1.6)	15.6	(1.6)	5.7	(1.0)	7.4	(1.1)	83.1	(1.4)	20.6	(1.5)	22.5	(1.8)

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 1/3]

Performance des élèves en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit, selon leurs sources d'argent


Tableau VI.4.7 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Différence de score en culture financière, avant contrôle de l'indice SESC ¹													
		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche pour des corvées régulières à la maison (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche sans avoir besoin de faire des corvées (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail régulier en dehors du temps scolaire (ex. : job de vacances, job à temps partiel) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail dans l'entreprise familiale (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail occasionnel (ex : baby-sitting, jardinage) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de cadeau de la part d'amis ou de relations (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent en vendant des affaires (ex : vide grenier ou eBay) (oui vs. non)	
		Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	Australie	-14	(6.4)	-13	(6.7)	-6	(6.4)	-20	(9.1)	8	(6.0)	29	(9.8)	-26	(6.8)
	Belgique (Fl.)	-37	(9.7)	6	(10.3)	-9	(8.6)	-8	(12.6)	20	(10.4)	57	(18.4)	-2	(7.8)
	République tchèque	-17	(8.7)	13	(9.6)	-5	(9.2)	-28	(15.4)	-14	(8.3)	9	(14.9)	-7	(8.9)
	Estonie	-32	(11.9)	13	(9.0)	-12	(10.6)	7	(17.6)	-0	(9.2)	24	(13.4)	-16	(9.7)
	France	10	(8.7)	12	(10.8)	-36	(12.2)	-27	(15.7)	33	(10.0)	42	(14.4)	21	(9.1)
	Israël	-80	(14.6)	-24	(11.8)	-25	(14.6)	-11	(18.2)	23	(11.8)	26	(10.3)	-25	(17.6)
	Italie	-16	(4.3)	-14	(4.2)	-28	(5.8)	-21	(5.5)	4	(5.2)	38	(5.6)	-2	(5.3)
	Nouvelle-Zélande	-4	(10.1)	-24	(12.8)	-0	(11.7)	-6	(17.7)	22	(13.6)	23	(18.0)	19	(10.6)
	Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	République slovaque	-39	(10.2)	6	(9.3)	-11	(9.8)	-23	(12.4)	-5	(9.6)	45	(20.1)	-1	(10.0)
	Slovénie	-29	(10.3)	12	(8.2)	-17	(8.7)	-16	(12.8)	-9	(8.2)	18	(12.7)	-10	(8.9)
	Espagne	-9	(10.2)	7	(7.7)	6	(13.7)	-45	(13.6)	-4	(13.0)	49	(12.8)	5	(9.1)
	États-Unis	2	(8.9)	-12	(8.4)	5	(9.1)	-34	(13.5)	17	(8.3)	58	(17.9)	-22	(8.2)
	Moyenne OCDE-13*	-22	(2.8)	-2	(2.7)	-12	(3.0)	-19	(4.1)	8	(2.8)	35	(4.2)	-5	(2.8)
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	-30	(8.6)	6	(9.3)	-31	(10.0)	-26	(12.9)	-5	(9.6)	40	(13.4)	5	(9.0)
	Lettonie	-12	(7.8)	27	(10.0)	-31	(13.3)	-9	(12.8)	4	(8.5)	-8	(12.9)	-14	(12.2)
	Fédération de Russie	-19	(7.5)	40	(10.0)	-16	(8.4)	-30	(11.4)	-6	(7.4)	13	(16.5)	12	(7.6)
	Shanghai (Chine)	8	(7.4)	28	(7.9)	-22	(11.1)	-48	(16.0)	-8	(14.1)	32	(9.8)	23	(9.4)
		Différence de score en culture financière, après contrôle de l'indice SESC													
		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche pour des corvées régulières à la maison (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche sans avoir besoin de faire des corvées (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail régulier en dehors du temps scolaire (ex. : job de vacances, job à temps partiel) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail dans l'entreprise familiale (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail occasionnel (ex : baby-sitting, jardinage) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de cadeau de la part d'amis ou de relations (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent en vendant des affaires (ex : vide grenier ou eBay) (oui vs. non)	
		Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	Australie	-16	(5.9)	-13	(6.1)	-11	(6.2)	-13	(8.4)	4	(5.7)	16	(8.6)	-27	(6.7)
	Belgique (Fl.)	-31	(9.5)	3	(9.9)	-9	(8.5)	-11	(11.7)	13	(10.4)	51	(17.7)	-3	(7.6)
	République tchèque	-20	(8.4)	8	(8.8)	-2	(8.8)	-26	(13.9)	-16	(8.2)	1	(13.2)	-8	(8.8)
	Estonie	-32	(11.7)	12	(9.0)	-8	(10.8)	-3	(18.5)	4	(9.0)	19	(12.4)	-14	(10.2)
	France	4	(7.7)	6	(9.9)	-32	(10.9)	-29	(15.0)	24	(9.3)	28	(14.1)	20	(8.4)
	Israël	-76	(14.0)	-25	(10.3)	-21	(12.5)	-15	(16.0)	9	(10.4)	17	(10.1)	-33	(18.3)
	Italie	-15	(4.2)	-14	(4.0)	-25	(5.7)	-19	(5.5)	3	(4.9)	34	(5.4)	-4	(5.3)
	Nouvelle-Zélande	-10	(9.4)	-27	(11.7)	3	(10.8)	-12	(16.0)	12	(11.9)	18	(17.8)	11	(10.7)
	Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	République slovaque	-32	(9.1)	5	(8.8)	-13	(9.5)	-30	(11.3)	-6	(8.9)	40	(17.8)	-1	(9.8)
	Slovénie	-31	(8.3)	2	(8.0)	-12	(7.8)	-21	(11.2)	-6	(7.5)	24	(12.6)	-12	(7.5)
	Espagne	-9	(9.6)	-2	(6.9)	4	(12.7)	-32	(12.8)	-9	(12.7)	39	(12.1)	-1	(9.1)
	États-Unis	0	(7.5)	-13	(7.4)	-1	(8.7)	-27	(12.2)	6	(8.1)	26	(16.2)	-20	(7.2)
	Moyenne OCDE-13*	-22	(2.6)	-5	(2.5)	-11	(2.8)	-20	(3.8)	3	(2.7)	26	(3.9)	-8	(2.8)
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	-28	(7.8)	3	(9.1)	-23	(9.3)	-29	(12.6)	-3	(9.2)	33	(13.7)	-5	(9.0)
	Lettonie	-12	(7.2)	18	(9.9)	-27	(12.7)	-13	(12.9)	8	(8.3)	-6	(13.1)	-16	(11.9)
	Fédération de Russie	-17	(7.4)	33	(9.6)	-11	(7.0)	-33	(10.3)	-8	(7.1)	10	(16.9)	6	(8.0)
	Shanghai (Chine)	2	(7.2)	23	(7.6)	-20	(11.0)	-50	(15.3)	-10	(13.9)	30	(9.5)	15	(8.8)

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

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>



[Partie 2/3]

Performance des élèves en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit, selon leurs sources d'argent

Tableau VI.4.7 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Différence de score en culture financière, après contrôle de l'indice SESC ¹ et de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit													
		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche pour des corvées régulières à la maison (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche sans avoir besoin de faire des corvées (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail régulier en dehors du temps scolaire (ex. : job de vacances, job à temps partiel) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail dans l'entreprise familiale (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail occasionnel (ex : baby-sitting, jardinage) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de cadeau de la part d'amis ou de relations (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent en vendant des affaires (ex : vide grenier ou eBay) (oui vs. non)	
		Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	Australie	-0	(3.1)	-3	(3.3)	5	(3.3)	-3	(4.4)	3	(2.6)	-2	(4.1)	-4	(3.2)
	Belgique (Fl.)	-2	(5.2)	-0	(5.3)	5	(4.4)	-2	(6.8)	-5	(4.9)	9	(8.5)	6	(4.8)
	République tchèque	-4	(4.1)	5	(5.1)	1	(5.4)	-5	(6.6)	-3	(4.1)	-1	(8.4)	-2	(5.8)
	Estonie	-11	(6.3)	10	(5.8)	-2	(5.6)	4	(8.5)	4	(4.6)	6	(8.8)	-5	(5.3)
	France	-3	(4.7)	4	(5.5)	-8	(6.0)	9	(6.4)	2	(6.0)	5	(7.3)	-3	(4.9)
	Israël	-15	(10.0)	0	(6.2)	0	(6.9)	11	(8.0)	1	(6.1)	-7	(7.1)	-12	(10.3)
	Italie	-3	(3.2)	-2	(3.0)	-5	(3.5)	-7	(3.5)	2	(3.5)	11	(3.3)	1	(3.5)
	Nouvelle-Zélande	5	(5.0)	-8	(6.6)	6	(5.5)	-1	(6.9)	4	(5.9)	-6	(8.5)	14	(5.8)
	Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	République slovaque	-6	(4.3)	6	(4.8)	3	(4.6)	-7	(5.7)	3	(4.4)	5	(6.9)	3	(4.2)
	Slovénie	-2	(4.1)	4	(3.6)	-0	(3.9)	-4	(4.6)	-5	(3.8)	5	(5.7)	1	(4.1)
	Espagne	-13	(6.9)	-7	(4.6)	4	(7.7)	-14	(7.6)	3	(7.8)	12	(8.0)	-2	(6.3)
	États-Unis	-2	(4.1)	-6	(4.2)	-4	(5.5)	-3	(7.0)	3	(4.5)	-2	(9.1)	-2	(4.1)
Moyenne OCDE-13*	-5	(1.6)	0	(1.4)	0	(1.5)	-2	(1.9)	1	(1.5)	3	(2.1)	-0	(1.6)	
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	-1	(3.7)	3	(4.5)	-3	(5.1)	-9	(5.6)	-0	(5.1)	-2	(6.0)	-1	(4.9)
	Lettonie	-6	(5.7)	12	(7.3)	-8	(7.3)	5	(8.2)	9	(6.1)	-7	(7.1)	-4	(7.4)
	Fédération de Russie	-5	(7.2)	10	(6.7)	-4	(7.1)	-9	(7.3)	-1	(6.3)	7	(10.5)	-2	(6.3)
	Shanghai (Chine)	-4	(3.2)	2	(3.7)	1	(5.2)	-6	(8.2)	-2	(7.5)	7	(4.9)	4	(4.5)

Ampleur de l'effet : différence de performance des élèves en culture financière imputable à l'obtention de leur argent d'une source donnée, divisée par la variation des scores dans chaque pays/économie (écart-type), après contrôle de l'indice SESC

		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche pour des corvées régulières à la maison (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche sans avoir besoin de faire des corvées (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail régulier en dehors du temps scolaire (ex. : job de vacances, job à temps partiel) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail dans l'entreprise familiale (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail occasionnel (ex : baby-sitting, jardinage) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de cadeau de la part d'amis ou de relations (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent en vendant des affaires (ex : vide grenier ou eBay) (oui vs. non)	
		Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.
OCDE	Australie	-0.16	(0.06)	-0.13	(0.06)	-0.11	(0.06)	-0.13	(0.08)	0.04	(0.06)	0.16	(0.09)	-0.27	(0.07)
	Belgique (Fl.)	-0.32	(0.10)	0.04	(0.10)	-0.09	(0.09)	-0.12	(0.12)	0.13	(0.11)	0.53	(0.18)	-0.03	(0.08)
	République tchèque	-0.22	(0.10)	0.09	(0.10)	-0.02	(0.10)	-0.30	(0.16)	-0.18	(0.09)	0.01	(0.15)	-0.09	(0.10)
	Estonie	-0.41	(0.15)	0.15	(0.11)	-0.10	(0.14)	-0.03	(0.23)	0.05	(0.11)	0.24	(0.16)	-0.18	(0.13)
	France	0.04	(0.08)	0.05	(0.10)	-0.32	(0.11)	-0.28	(0.15)	0.23	(0.09)	0.27	(0.14)	0.20	(0.08)
	Israël	-0.67	(0.12)	-0.22	(0.09)	-0.19	(0.11)	-0.13	(0.14)	0.08	(0.09)	0.15	(0.09)	-0.29	(0.16)
	Italie	-0.17	(0.05)	-0.16	(0.04)	-0.28	(0.07)	-0.22	(0.06)	0.04	(0.06)	0.39	(0.06)	-0.04	(0.06)
	Nouvelle-Zélande	-0.08	(0.08)	-0.23	(0.10)	0.03	(0.09)	-0.10	(0.14)	0.10	(0.10)	0.16	(0.15)	0.09	(0.09)
	Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	République slovaque	-0.31	(0.09)	0.05	(0.08)	-0.13	(0.09)	-0.29	(0.11)	-0.06	(0.08)	0.38	(0.16)	-0.01	(0.09)
	Slovénie	-0.34	(0.09)	0.02	(0.09)	-0.13	(0.09)	-0.23	(0.13)	-0.07	(0.09)	0.27	(0.14)	-0.13	(0.08)
	Espagne	-0.11	(0.11)	-0.02	(0.08)	0.05	(0.15)	-0.38	(0.15)	-0.10	(0.15)	0.47	(0.15)	-0.02	(0.11)
	États-Unis	0.00	(0.08)	-0.13	(0.08)	-0.01	(0.09)	-0.28	(0.12)	0.06	(0.08)	0.26	(0.17)	-0.20	(0.07)
Moyenne OCDE-13*	-0.23	(0.03)	-0.04	(0.03)	-0.11	(0.03)	-0.21	(0.04)	0.03	(0.03)	0.27	(0.04)	-0.08	(0.03)	
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	-0.33	(0.09)	0.03	(0.11)	-0.27	(0.11)	-0.34	(0.15)	-0.04	(0.11)	0.39	(0.16)	-0.06	(0.11)
	Lettonie	-0.15	(0.09)	0.24	(0.13)	-0.34	(0.16)	-0.16	(0.17)	0.11	(0.11)	-0.08	(0.17)	-0.21	(0.15)
	Fédération de Russie	-0.20	(0.08)	0.38	(0.11)	-0.13	(0.08)	-0.37	(0.12)	-0.09	(0.08)	0.12	(0.19)	0.07	(0.09)
	Shanghai (Chine)	0.03	(0.09)	0.28	(0.09)	-0.24	(0.13)	-0.60	(0.18)	-0.12	(0.17)	0.36	(0.11)	0.18	(0.11)

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

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 3/3]

Performance des élèves en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit, selon leurs sources d'argent

Tableau VI.4.7 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Ampleur de l'effet : différence de performance des élèves en mathématiques imputable à l'obtention de leur argent d'une source donnée, divisée par la variation des scores dans chaque pays/économie (écart-type), après contrôle de l'indice SESC ¹													
		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche pour des corvées régulières à la maison (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche sans avoir besoin de faire des corvées (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent en dehors du temps scolaire (ex. : job de vacances, job à temps partiel) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail dans l'entreprise familiale (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail occasionnel (ex : baby-sitting, jardinage) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de cadeau de la part d'amis ou de relations (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent en vendant des affaires (ex : vide grenier ou eBay) (oui vs. non)	
		Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.
OCDE	Australie	-0.16	(0.05)	-0.14	(0.06)	-0.20	(0.06)	-0.04	(0.07)	-0.01	(0.06)	0.12	(0.08)	-0.20	(0.06)
	Belgique (Fl.)	-0.34	(0.10)	-0.00	(0.11)	-0.16	(0.09)	-0.08	(0.13)	0.19	(0.10)	0.44	(0.16)	-0.05	(0.09)
	République tchèque	-0.15	(0.10)	0.07	(0.11)	-0.03	(0.10)	-0.25	(0.17)	-0.17	(0.11)	-0.06	(0.17)	-0.07	(0.11)
	Estonie	-0.21	(0.15)	0.04	(0.11)	-0.03	(0.13)	-0.09	(0.21)	0.03	(0.10)	0.18	(0.20)	-0.09	(0.11)
	France	0.13	(0.08)	-0.00	(0.08)	-0.24	(0.10)	-0.42	(0.15)	0.24	(0.08)	0.19	(0.14)	0.28	(0.09)
	Israël	-0.63	(0.11)	-0.30	(0.09)	-0.17	(0.12)	-0.24	(0.16)	0.00	(0.08)	0.24	(0.08)	-0.19	(0.18)
	Italie	-0.17	(0.06)	-0.08	(0.05)	-0.21	(0.07)	-0.17	(0.06)	-0.03	(0.07)	0.28	(0.06)	0.03	(0.06)
	Nouvelle-Zélande	-0.16	(0.08)	-0.25	(0.10)	0.03	(0.10)	0.02	(0.15)	0.04	(0.10)	0.24	(0.14)	0.04	(0.09)
	Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	République slovaque	-0.25	(0.09)	0.00	(0.08)	-0.12	(0.09)	-0.27	(0.11)	-0.15	(0.08)	0.30	(0.16)	0.05	(0.10)
	Slovénie	-0.26	(0.09)	-0.01	(0.09)	-0.11	(0.09)	-0.18	(0.14)	0.02	(0.09)	0.33	(0.13)	-0.12	(0.08)
	Espagne	0.05	(0.11)	0.07	(0.09)	0.02	(0.13)	-0.25	(0.14)	-0.21	(0.13)	0.40	(0.15)	0.08	(0.09)
	États-Unis	0.02	(0.09)	-0.11	(0.08)	0.13	(0.09)	-0.23	(0.13)	-0.01	(0.08)	0.23	(0.14)	-0.18	(0.08)
Moyenne OCDE-13*	-0.17	(0.03)	-0.06	(0.03)	-0.09	(0.03)	-0.18	(0.04)	-0.00	(0.03)	0.24	(0.04)	-0.03	(0.03)	
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	-0.28	(0.10)	-0.02	(0.11)	-0.21	(0.11)	-0.34	(0.15)	-0.03	(0.12)	0.32	(0.14)	0.10	(0.12)
	Lettonie	-0.11	(0.11)	0.11	(0.11)	-0.15	(0.16)	-0.25	(0.16)	-0.04	(0.11)	-0.03	(0.18)	-0.10	(0.13)
	Fédération de Russie	-0.16	(0.08)	0.34	(0.12)	-0.13	(0.08)	-0.36	(0.14)	-0.06	(0.09)	-0.04	(0.25)	0.17	(0.08)
	Shanghai (Chine)	0.09	(0.09)	0.27	(0.10)	-0.25	(0.15)	-0.55	(0.21)	-0.13	(0.15)	0.25	(0.11)	0.14	(0.11)


Ampleur de l'effet : différence de performance des élèves en compréhension de l'écrit imputable à l'obtention de leur argent d'une source donnée, divisée par la variation des scores dans chaque pays/économie (écart-type), après contrôle de l'indice SESC

		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche pour des corvées régulières à la maison (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche sans avoir besoin de faire des corvées (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail régulier en dehors du temps scolaire (ex. : job de vacances, job à temps partiel) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail dans l'entreprise familiale (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent d'un travail occasionnel (ex : baby-sitting, jardinage) (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent sous forme de cadeau de la part d'amis ou de relations (oui vs. non)		Élèves obtenant de l'argent en vendant des affaires (ex : vide grenier ou eBay) (oui vs. non)	
		Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.	Ampleur de l'effet	Er.-T.
OCDE	Australie	-0.17	(0.05)	-0.06	(0.06)	-0.15	(0.06)	-0.18	(0.07)	0.04	(0.06)	0.25	(0.08)	-0.27	(0.07)
	Belgique (Fl.)	-0.33	(0.10)	0.11	(0.10)	-0.14	(0.09)	-0.15	(0.13)	0.22	(0.10)	0.51	(0.19)	-0.17	(0.09)
	République tchèque	-0.29	(0.10)	-0.00	(0.11)	-0.06	(0.11)	-0.34	(0.18)	-0.17	(0.12)	0.17	(0.13)	-0.10	(0.11)
	Estonie	-0.41	(0.16)	0.01	(0.12)	-0.15	(0.13)	-0.10	(0.20)	-0.05	(0.11)	0.18	(0.18)	-0.17	(0.12)
	France	-0.01	(0.09)	0.05	(0.09)	-0.30	(0.10)	-0.41	(0.17)	0.24	(0.09)	0.35	(0.14)	0.22	(0.09)
	Israël	-0.64	(0.12)	-0.21	(0.09)	-0.29	(0.13)	-0.32	(0.15)	0.20	(0.10)	0.27	(0.08)	-0.27	(0.16)
	Italie	-0.17	(0.05)	-0.25	(0.05)	-0.33	(0.06)	-0.16	(0.06)	0.08	(0.05)	0.35	(0.06)	-0.17	(0.06)
	Nouvelle-Zélande	-0.11	(0.08)	-0.12	(0.09)	-0.06	(0.10)	-0.19	(0.15)	0.10	(0.09)	0.22	(0.14)	-0.09	(0.09)
	Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	République slovaque	-0.28	(0.08)	-0.03	(0.08)	-0.20	(0.09)	-0.18	(0.11)	-0.04	(0.08)	0.38	(0.15)	-0.13	(0.10)
	Slovénie	-0.42	(0.08)	-0.05	(0.08)	-0.15	(0.07)	-0.22	(0.10)	-0.06	(0.09)	0.12	(0.14)	-0.17	(0.08)
	Espagne	0.08	(0.11)	0.12	(0.10)	-0.07	(0.14)	-0.40	(0.15)	-0.10	(0.14)	0.50	(0.14)	-0.18	(0.10)
	États-Unis	0.03	(0.09)	-0.06	(0.08)	-0.06	(0.11)	-0.31	(0.12)	0.08	(0.09)	0.37	(0.16)	-0.20	(0.08)
Moyenne OCDE-13*	-0.23	(0.03)	-0.04	(0.03)	-0.16	(0.03)	-0.25	(0.04)	0.05	(0.03)	0.31	(0.04)	-0.14	(0.03)	
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	-0.41	(0.10)	0.03	(0.10)	-0.29	(0.09)	-0.14	(0.14)	-0.05	(0.13)	0.57	(0.14)	-0.21	(0.11)
	Lettonie	-0.06	(0.10)	0.09	(0.10)	-0.41	(0.17)	-0.28	(0.14)	0.02	(0.11)	0.04	(0.17)	-0.29	(0.13)
	Fédération de Russie	-0.24	(0.08)	0.33	(0.12)	-0.08	(0.07)	-0.34	(0.12)	-0.18	(0.08)	0.19	(0.16)	0.03	(0.08)
	Shanghai (Chine)	0.07	(0.09)	0.26	(0.09)	-0.28	(0.15)	-0.60	(0.23)	-0.06	(0.17)	0.37	(0.11)	0.12	(0.10)

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

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 2/2]


Sources d'argent des élèves, selon leur sexe

Tableau VI.4.8 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves obtenant de l'argent d'un travail occasionnel (ex : baby-sitting, jardinage)						Pourcentage d'élèves obtenant de l'argent sous forme de cadeau de la part d'amis ou de relations						Pourcentage d'élèves obtenant de l'argent en vendant des affaires (ex : vide grenier ou eBay)					
	Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.
OCDE																		
Australie	40.1	(2.2)	50.6	(2.3)	-10.5	(3.1)	86.8	(1.5)	90.9	(1.1)	-4.1	(1.8)	31.1	(1.8)	22.8	(1.5)	8.3	(2.5)
Belgique (Fl.)	49.0	(2.9)	58.8	(3.4)	-9.8	(4.2)	92.1	(1.9)	94.8	(1.4)	-2.7	(2.3)	36.3	(2.8)	21.4	(2.5)	14.9	(4.1)
République tchèque	43.4	(4.0)	39.8	(3.4)	3.6	(5.2)	86.5	(2.5)	91.5	(1.6)	-5.1	(3.2)	33.4	(3.4)	22.2	(2.6)	11.3	(4.6)
Estonie	49.3	(3.4)	42.7	(3.1)	6.7	(4.5)	92.5	(1.9)	90.7	(2.0)	1.9	(2.7)	32.5	(3.5)	26.2	(2.7)	6.3	(4.0)
France	49.4	(3.1)	57.9	(3.4)	-8.5	(4.7)	80.5	(2.4)	89.7	(1.6)	-9.1	(3.0)	64.4	(3.0)	59.6	(3.0)	4.8	(4.1)
Israël	35.2	(3.3)	55.7	(3.4)	-20.6	(4.7)	56.2	(3.2)	68.6	(3.0)	-12.5	(4.3)	19.9	(2.4)	6.8	(1.8)	13.1	(3.0)
Italie	27.1	(1.4)	30.8	(1.7)	-3.7	(2.0)	70.9	(1.8)	78.4	(1.2)	-7.5	(2.2)	32.5	(1.5)	14.6	(1.1)	17.8	(1.8)
Nouvelle-Zélande	54.7	(3.4)	61.4	(3.0)	-6.7	(4.8)	n	n	n	n	n	n	49.0	(3.5)	34.4	(2.8)	14.6	(4.6)
Pologne	n	n	n	n	n	n	78.3	(2.8)	85.7	(2.3)	-7.3	(3.6)	n	n	n	n	n	n
République slovaque	n	n	n	n	n	n	77.4	(3.3)	87.5	(2.7)	-10.1	(3.9)	45.1	(3.2)	18.0	(2.6)	27.1	(4.3)
Slovénie	36.4	(3.0)	34.5	(3.4)	1.9	(4.3)	87.1	(1.9)	88.8	(2.1)	-1.7	(2.6)	41.5	(3.1)	12.8	(2.1)	28.7	(3.5)
Espagne	25.7	(2.7)	25.7	(2.9)	-0.0	(4.2)	82.8	(2.5)	84.1	(2.5)	-1.3	(3.3)	35.0	(3.5)	17.0	(2.8)	18.0	(4.6)
États-Unis	52.8	(3.4)	60.0	(2.8)	-7.2	(4.6)	86.8	(2.2)	93.2	(1.6)	-6.4	(2.0)	46.8	(3.2)	27.9	(2.6)	18.8	(4.2)
Moyenne OCDE-13*	42.1	(0.9)	47.1	(0.9)	-5.0	(1.3)	81.5	(0.7)	87.0	(0.6)	-5.5	(0.9)	39.0	(0.9)	23.6	(0.7)	15.3	(1.1)
Partenaires																		
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	16.1	(2.3)	14.8	(2.2)	1.3	(3.1)	83.1	(2.3)	87.5	(2.1)	-4.4	(3.3)	26.2	(2.7)	8.1	(1.6)	18.1	(3.1)
Lettonie	47.7	(4.2)	57.0	(3.5)	-9.3	(5.3)	83.3	(3.7)	93.1	(2.2)	-9.7	(4.7)	37.1	(4.0)	11.0	(2.3)	26.0	(4.5)
Fédération de Russie	43.1	(3.5)	32.5	(3.5)	10.6	(5.3)	91.9	(1.6)	93.1	(2.1)	-1.2	(2.5)	29.0	(3.1)	14.3	(2.2)	14.8	(4.0)
Shanghai (Chine)	7.3	(1.5)	7.6	(1.6)	-0.3	(2.4)	79.3	(2.3)	86.3	(2.0)	-7.0	(3.2)	25.0	(2.3)	16.8	(2.1)	8.2	(3.3)

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 1/2]

Sources d'argent des élèves, selon leur milieu socio-économique


Tableau VI.4.9 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche pour des corvées régulières à la maison						Pourcentage d'élèves obtenant de l'argent sous forme de rétribution ou d'argent de poche sans avoir besoin de faire des corvées					
	Quartile supérieur de l'indice SESC ¹		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.
OCDE												
Australie	43.5	(3.1)	42.5	(2.8)	1.0	(4.3)	33.2	(3.3)	32.7	(2.8)	0.5	(3.9)
Belgique (Fl.)	36.8	(4.2)	39.8	(4.8)	-3.1	(6.5)	88.3	(2.6)	84.5	(3.1)	3.7	(4.1)
République tchèque	41.1	(4.3)	40.5	(5.6)	0.7	(7.5)	67.9	(4.7)	54.4	(5.0)	13.5	(6.0)
Estonie	18.1	(3.5)	18.5	(3.9)	-0.4	(5.0)	69.7	(3.8)	64.2	(5.4)	5.5	(7.0)
France	55.7	(4.6)	45.6	(4.5)	10.1	(6.7)	73.0	(4.1)	57.3	(4.4)	15.7	(6.2)
Israël	18.8	(3.5)	23.3	(4.7)	-4.6	(5.5)	62.5	(4.5)	67.8	(5.3)	-5.3	(7.0)
Italie	35.6	(2.4)	46.2	(2.7)	-10.6	(3.5)	33.5	(2.3)	33.9	(2.8)	-0.4	(3.9)
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
République slovaque	35.4	(4.5)	49.3	(4.8)	-13.9	(6.4)	n	n	n	n	n	n
Slovénie	41.7	(3.9)	37.0	(5.0)	4.7	(6.9)	56.9	(4.1)	30.5	(4.1)	26.4	(6.0)
Espagne	24.4	(3.9)	28.3	(4.6)	-3.9	(5.7)	48.0	(5.3)	29.7	(4.0)	18.4	(6.1)
États-Unis	45.6	(4.6)	33.8	(4.7)	11.9	(6.5)	38.3	(4.2)	35.7	(4.2)	2.6	(5.4)
Moyenne OCDE-13*	36.1	(1.2)	36.8	(1.3)	-0.7	(1.8)	57.1	(1.3)	49.1	(1.3)	8.1	(1.8)
Partenaires												
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	24.8	(4.0)	23.2	(3.8)	1.6	(5.5)	78.8	(3.3)	75.1	(3.9)	3.7	(5.5)
Lettonie	52.6	(5.1)	60.2	(6.1)	-7.6	(8.1)	75.2	(4.1)	50.1	(6.5)	25.1	(6.9)
Fédération de Russie	31.9	(3.6)	34.1	(5.0)	-2.2	(6.3)	78.7	(3.9)	65.8	(4.9)	12.9	(6.2)
Shanghai (Chine)	52.0	(3.7)	39.6	(4.2)	12.4	(5.8)	79.4	(2.8)	70.1	(3.5)	9.3	(4.4)

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

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>



[Partie 2/2]

Sources d'argent des élèves, selon leur niveau socio-économique

Tableau VI.4.9 Résultats fondés sur les déclarations des élèves


	Pourcentage d'élèves obtenant de l'argent d'un travail régulier en dehors du temps scolaire (ex. : job de vacances, job à temps partiel)						Pourcentage d'élèves obtenant de l'argent d'un travail dans l'entreprise familiale							
	Quartile supérieur de l'indice SESC ¹		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)			
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.		
OCDE														
Australie	54.0	(2.7)	48.3	(3.3)	5.7	(4.1)	10.9	(1.9)	16.5	(2.2)	-5.6	(3.2)		
Belgique (Fl.)	39.7	(4.9)	45.5	(4.0)	-5.8	(6.5)	7.8	(2.5)	8.4	(3.2)	-0.6	(4.0)		
République tchèque	46.5	(5.3)	51.7	(5.3)	-5.2	(8.0)	13.0	(3.6)	16.7	(4.0)	-3.7	(6.1)		
Estonie	26.9	(3.6)	46.6	(3.9)	-19.8	(5.4)	11.5	(2.9)	4.8	(2.0)	6.7	(3.5)		
France	26.8	(3.9)	32.2	(4.6)	-5.4	(6.2)	13.9	(2.8)	16.6	(3.4)	-2.7	(4.7)		
Israël	44.7	(5.6)	47.5	(6.3)	-2.8	(9.1)	21.4	(3.6)	18.7	(4.9)	2.7	(5.8)		
Italie	21.0	(2.2)	35.9	(2.4)	-14.9	(3.2)	n	n	n	n	n	n		
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		
Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		
Slovénie	44.8	(4.4)	53.9	(5.2)	-9.1	(6.7)	27.3	(4.1)	21.2	(4.7)	6.1	(6.7)		
Espagne	19.4	(3.8)	24.7	(4.5)	-5.3	(6.1)	7.6	(3.0)	23.4	(4.3)	-15.8	(5.3)		
États-Unis	34.7	(5.1)	29.2	(4.2)	5.5	(6.3)	11.4	(3.6)	12.3	(3.2)	-0.9	(5.0)		
Moyenne OCDE-13*	35.8	(1.4)	41.5	(1.4)	-5.7	(2.0)	13.9	(1.1)	15.4	(1.2)	-1.5	(1.7)		
Partenaires														
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		
Croatie	21.9	(3.5)	32.8	(4.6)	-10.9	(5.8)	9.1	(2.2)	10.4	(2.9)	-1.2	(3.7)		
Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		
Fédération de Russie	44.2	(5.5)	53.2	(5.2)	-9.0	(7.5)	22.9	(5.0)	21.3	(3.8)	1.6	(6.8)		
Shanghai (Chine)	13.1	(3.3)	16.6	(2.8)	-3.5	(4.3)	5.7	(1.9)	4.2	(1.6)	1.5	(2.5)		

	Pourcentage d'élèves obtenant de l'argent d'un travail occasionnel (ex : baby-sitting, jardinage)						Pourcentage d'élèves obtenant de l'argent sous forme de cadeau de un travail d'amis ou de relations						Pourcentage d'élèves obtenant de l'argent en vendant des affaires (ex : vide grenier ou eBay)						
	Quartile supérieur de l'indice SESC ¹		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	
OCDE																			
Australie	52.4	(2.7)	42.4	(3.6)	10.0	(4.5)	93.4	(1.4)	81.6	(2.4)	11.8	(2.6)	27.3	(2.7)	24.8	(2.4)	2.5	(3.7)	
Belgique (Fl.)	61.3	(3.2)	48.8	(5.0)	12.4	(5.7)	97.2	(1.4)	92.4	(2.4)	4.8	(2.6)	29.1	(3.7)	29.3	(4.2)	-0.2	(5.7)	
République tchèque	45.0	(4.5)	36.0	(5.3)	9.0	(6.7)	92.7	(2.8)	86.7	(4.1)	6.0	(5.8)	28.4	(3.6)	26.9	(5.4)	1.5	(6.7)	
Estonie	41.0	(4.6)	54.3	(4.9)	-13.3	(6.6)	91.7	(2.7)	86.8	(3.7)	4.8	(4.5)	29.0	(4.2)	30.8	(5.1)	-1.8	(6.8)	
France	64.1	(4.4)	44.9	(4.6)	19.2	(6.6)	92.3	(2.3)	77.2	(3.6)	15.1	(4.0)	61.8	(4.2)	57.1	(4.5)	4.7	(6.0)	
Israël	46.7	(4.6)	32.8	(4.5)	13.9	(6.7)	69.0	(3.7)	49.4	(5.6)	19.7	(6.1)	18.6	(3.1)	10.0	(3.1)	8.6	(4.1)	
Italie	n	n	n	n	n	n	80.6	(1.9)	65.2	(2.4)	15.4	(2.9)	n	n	n	n	n	n	
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Slovénie	29.2	(4.3)	35.8	(5.0)	-6.7	(6.3)	85.6	(3.0)	88.1	(2.8)	-2.5	(4.2)	25.6	(3.8)	24.6	(3.8)	1.0	(5.4)	
Espagne	25.2	(4.1)	22.0	(3.8)	3.2	(5.6)	89.9	(2.8)	75.4	(4.0)	14.5	(5.0)	25.6	(4.5)	22.4	(3.7)	3.2	(5.3)	
États-Unis	67.2	(4.2)	45.3	(4.5)	21.9	(6.6)	96.0	(1.9)	79.0	(4.6)	17.0	(4.9)	38.5	(4.7)	38.3	(4.2)	0.2	(6.4)	
Moyenne OCDE-13*	48.0	(1.4)	40.3	(1.5)	7.7	(2.1)	88.9	(0.8)	78.2	(1.2)	10.7	(1.4)	31.5	(1.3)	29.3	(1.4)	2.2	(1.9)	
Partenaires																			
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Croatie	15.7	(3.0)	19.9	(3.7)	-4.3	(4.6)	90.6	(2.7)	83.0	(3.9)	7.6	(5.0)	20.7	(3.7)	10.5	(2.5)	10.2	(4.4)	
Lettonie	48.8	(4.8)	60.6	(6.3)	-11.8	(8.3)	87.6	(3.9)	87.8	(4.3)	-0.2	(5.2)	n	n	n	n	n	n	
Fédération de Russie	38.7	(5.2)	36.1	(5.2)	2.6	(6.7)	93.8	(1.8)	93.3	(2.8)	0.5	(2.8)	27.6	(4.9)	18.4	(3.7)	9.2	(5.2)	
Shanghai (Chine)	8.4	(2.5)	9.1	(2.6)	-0.7	(3.5)	82.6	(2.5)	78.1	(3.0)	4.4	(3.9)	25.1	(3.1)	13.0	(2.9)	12.1	(4.4)	

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

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 1/1]


Attitudes et performance des élèves en culture financière

Tableau VI.4.10 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Différence de score associée aux attitudes des élèves											
		Persévérance (« Face à un problème à résoudre, j'abandonne facilement ») : élèves ayant répondu « Tout à fait comme moi/Presque tout comme moi/Un peu comme moi » moins élèves ayant répondu « Pas vraiment comme moi/Pas du tout comme moi »											
		Culture financière											
		Avant contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit		Après contrôle de la performance en mathématiques		Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit		Après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit		Mathématiques		Compréhension de l'écrit	
		Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	Australie	-51	(5.3)	-4	(2.7)	-14	(2.4)	-5	(2.1)	-47	(4.8)	-39	(5.4)
	Belgique (Fl.)	-21	(8.4)	0	(3.7)	-4	(4.2)	0	(3.2)	-23	(8.5)	-17	(6.6)
	République tchèque	-37	(8.9)	-5	(3.9)	-5	(4.3)	-3	(3.4)	-38	(9.5)	-30	(8.2)
	Estonie	-16	(6.9)	-4	(4.5)	-7	(4.4)	-4	(4.0)	-17	(7.9)	-14	(8.6)
	France	-60	(6.6)	12	(3.5)	-2	(4.0)	10	(3.3)	-76	(6.3)	-60	(7.7)
	Israël	-43	(11.2)	0	(6.6)	-4	(7.4)	0	(6.4)	-47	(10.3)	-43	(10.3)
	Italie	-37	(3.7)	-8	(2.2)	-15	(2.2)	-9	(1.9)	-39	(4.2)	-28	(4.3)
	Nouvelle-Zélande	-78	(10.6)	-10	(5.5)	-10	(5.7)	-4	(4.6)	-66	(8.0)	-69	(8.9)
	Pologne	-31	(7.5)	1	(4.3)	-6	(4.1)	1	(3.8)	-37	(8.7)	-29	(8.7)
	République slovaque	-39	(7.5)	2	(3.9)	0	(4.1)	4	(3.6)	-43	(8.2)	-40	(8.3)
	Slovénie	-44	(8.3)	-13	(4.0)	-16	(3.1)	-12	(2.9)	-34	(7.7)	-25	(8.6)
	Espagne	-42	(6.4)	-5	(3.9)	-14	(4.9)	-5	(4.0)	-41	(6.8)	-43	(7.3)
	États-Unis	-78	(8.3)	-13	(4.6)	-13	(4.4)	-7	(3.8)	-64	(6.7)	-68	(8.1)
	Moyenne OCDE-13	-44	(2.2)	-4	(1.2)	-9	(1.2)	-3	(1.0)	-44	(2.1)	-39	(2.2)
Partenaires	Colombie	-57	(9.6)	-23	(8.2)	-16	(8.2)	-17	(8.1)	-36	(7.7)	-46	(9.4)
	Croatie	-24	(7.3)	-8	(3.4)	-5	(4.1)	-5	(3.0)	-16	(7.3)	-25	(7.8)
	Lettonie	-25	(6.9)	-8	(5.5)	-11	(5.2)	-7	(4.5)	-25	(8.9)	-18	(10.0)
	Fédération de Russie	-26	(7.7)	-4	(6.4)	-8	(6.1)	-4	(6.1)	-27	(8.5)	-20	(9.4)
	Shanghai (Chine)	-21	(6.8)	-3	(2.8)	-5	(3.3)	-3	(2.6)	-23	(8.3)	-11	(6.5)

		Différence de score associée aux attitudes des élèves											
		Ouverture à la résolution de problèmes (« J'aime bien résoudre des problèmes complexes ») : élèves ayant répondu « Tout à fait comme moi/Presque tout comme moi/Un peu comme moi » moins élèves ayant répondu « Pas vraiment comme moi/Pas du tout comme moi »											
		Culture financière											
		Avant contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit		Après contrôle de la performance en mathématiques		Après contrôle de la performance en compréhension de l'écrit		Après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit		Mathématiques		Compréhension de l'écrit	
		Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	Australie	39	(5.4)	1	(2.4)	11	(2.5)	2	(2.0)	43	(4.5)	25	(4.5)
	Belgique (Fl.)	24	(6.5)	3	(3.2)	10	(3.8)	4	(3.0)	27	(7.5)	13	(6.1)
	République tchèque	12	(8.1)	-5	(3.4)	13	(4.6)	0	(3.2)	27	(10.5)	6	(8.4)
	Estonie	40	(7.6)	5	(3.4)	10	(3.3)	4	(3.2)	49	(8.2)	34	(7.5)
	France	43	(7.8)	5	(4.5)	21	(4.9)	9	(4.4)	52	(7.2)	31	(7.7)
	Israël	20	(9.4)	-2	(4.4)	12	(5.1)	0	(4.4)	30	(9.6)	18	(11.6)
	Italie	28	(3.4)	10	(2.6)	14	(2.3)	10	(2.2)	28	(5.2)	17	(3.7)
	Nouvelle-Zélande	44	(9.3)	4	(4.0)	10	(4.5)	3	(3.5)	41	(7.6)	35	(8.6)
	Pologne	12	(7.5)	5	(2.7)	5	(3.1)	4	(2.5)	19	(7.5)	14	(8.3)
	République slovaque	29	(8.3)	6	(3.4)	12	(3.9)	7	(3.1)	30	(9.5)	19	(8.4)
	Slovénie	41	(9.2)	5	(3.8)	11	(3.6)	5	(3.0)	43	(7.2)	29	(9.4)
	Espagne	32	(7.7)	5	(4.0)	15	(5.2)	5	(4.0)	40	(8.0)	17	(9.4)
	États-Unis	41	(8.1)	5	(3.3)	9	(3.9)	4	(3.3)	34	(7.3)	25	(7.1)
	Moyenne OCDE-13	31	(2.1)	4	(1.0)	12	(1.1)	4	(0.9)	36	(2.2)	22	(2.2)
Partenaires	Colombie	-1	(10.0)	12	(6.7)	18	(6.9)	13	(6.7)	24	(8.5)	18	(10.8)
	Croatie	28	(6.5)	4	(2.7)	8	(2.8)	3	(2.4)	33	(6.5)	19	(7.1)
	Lettonie	31	(7.3)	5	(5.0)	8	(4.1)	5	(4.1)	30	(9.5)	25	(8.1)
	Fédération de Russie	36	(8.2)	12	(3.6)	14	(3.9)	11	(3.2)	33	(6.4)	27	(7.7)
	Shanghai (Chine)	26	(6.2)	2	(2.5)	14	(3.2)	5	(2.4)	36	(7.8)	15	(5.9)

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>



[Partie 1/1]


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 préférerez-vous faire ? »

Tableau VI.4.11

		Pourcentage d'élèves qui adopteraient les comportements suivants s'ils n'avaient pas assez d'argent pour s'acheter ce qu'ils veulent									
		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		Ne pas l'acheter	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE	Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Belgique (Fl.)	6.2	(1.3)	15.4	(1.8)	4.2	(1.0)	59.3	(2.5)	14.9	(1.8)
	République tchèque	4.4	(1.0)	15.7	(2.0)	1.3	(0.5)	67.2	(2.6)	11.4	(1.7)
	Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Israël	4.2	(1.0)	22.1	(2.2)	0.8	(0.4)	60.7	(2.5)	12.1	(1.4)
	Italie	4.5	(0.6)	23.6	(1.2)	1.6	(0.3)	60.1	(1.5)	10.2	(0.8)
	Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Pologne	9.5	(1.5)	13.4	(1.7)	1.3	(0.5)	64.0	(2.6)	11.8	(1.3)
	République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Slovénie	4.3	(0.9)	22.8	(2.4)	2.2	(0.9)	57.1	(2.9)	13.5	(2.6)
	Espagne	5.0	(1.1)	14.2	(1.6)	2.3	(0.7)	71.1	(2.4)	7.5	(1.4)
	États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Moyenne OCDE-13*	5.5	(0.4)	18.2	(0.7)	2.0	(0.3)	62.8	(0.9)	11.6	(0.6)
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	3.8	(0.9)	12.4	(1.3)	1.1	(0.4)	74.9	(2.0)	7.7	(1.4)
	Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Shanghai (Chine)	7.3	(1.1)	10.1	(1.3)	3.0	(0.6)	70.1	(2.1)	9.4	(1.2)

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 1/1]

Performance des élèves en culture financière, selon leur comportement en matière de dépenses, avant et après contrôle de leur milieu socio-économique
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 ? »


Tableau VI.4.12

		Performance des élèves en culture financière selon le comportement qu'ils adopteraient s'ils n'avaient pas assez d'argent pour s'acheter ce qu'ils veulent									
		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		Ne pas l'acheter	
		Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.
OCDE	Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Belgique (Fl.)	c	c	534	(13.2)	c	c	552	(6.2)	564	(11.3)
	République tchèque	c	c	513	(13.9)	c	c	520	(5.7)	534	(12.2)
	Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Israël	c	c	486	(9.7)	c	c	496	(7.5)	494	(13.3)
	Italie	436	(12.3)	480	(4.6)	405	(18.3)	480	(3.2)	464	(5.8)
	Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Pologne	473	(18.5)	532	(11.9)	c	c	511	(5.6)	508	(11.4)
	République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Slovénie	443	(16.1)	512	(11.0)	c	c	492	(7.5)	470	(25.6)
	Espagne	c	c	493	(11.8)	c	c	493	(4.9)	466	(19.5)
	États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Moyenne OCDE-13*	451	(9.1)	507	(4.3)	405	(18.3)	506	(2.3)	500	(5.8)	
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	c	c	485	(10.7)	c	c	486	(4.8)	473	(17.2)
	Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Shanghai (Chine)	637	(13.5)	631	(12.6)	c	c	599	(4.8)	604	(10.8)

		Performance des élèves en culture financière selon le comportement qu'ils adopteraient s'ils n'avaient pas assez d'argent pour s'acheter ce qu'ils veulent, après contrôle de leur milieu socio-économique									
		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		Ne pas l'acheter	
		Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.
OCDE	Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Belgique (Fl.)	c	c	526	(13.2)	c	c	546	(6.0)	561	(10.3)
	République tchèque	c	c	514	(14.1)	c	c	521	(5.6)	528	(11.7)
	Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Israël	c	c	477	(10.4)	c	c	484	(6.8)	482	(12.6)
	Italie	436	(12.3)	480	(4.7)	412	(17.4)	480	(3.0)	468	(5.8)
	Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Pologne	473	(18.4)	529	(9.3)	c	c	519	(5.7)	524	(9.9)
	République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Slovénie	440	(14.9)	495	(7.7)	c	c	492	(7.2)	493	(14.7)
	Espagne	c	c	494	(11.6)	c	c	499	(4.5)	477	(19.6)
	États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Moyenne OCDE-13*	450	(8.9)	502	(4.0)	412	(17.4)	506	(2.2)	505	(4.8)	
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	c	c	489	(10.9)	c	c	499	(4.8)	477	(18.8)
	Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Shanghai (Chine)	636	(12.3)	630	(12.0)	c	c	613	(4.7)	615	(10.9)

Remarque : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives à l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>



[Partie 1/2]

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 ? »

Tableau VI.4.13


		Différence de score en culture financière par rapport à l'affirmation « L'acheter avec l'argent qui était prévu pour autre chose » - AVANT contrôle de l'indice SESC ¹ et des attitudes							
		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		Ne pas l'acheter	
		Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	Australie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Belgique (Fl.)	c	c	c	c	c	c	c	c
	République tchèque	c	c	c	c	c	c	c	c
	Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n
	France	n	n	n	n	n	n	n	n
	Israël	c	c	c	c	c	c	c	c
	Italie	48	(18.3)	-44	(25.0)	45	(16.7)	36	(18.3)
	Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n
	Pologne	39	(27.8)	c	c	11	(24.2)	13	(26.1)
	République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n
	Slovénie	73	(20.9)	c	c	48	(22.7)	24	(36.0)
	Espagne	c	c	c	c	c	c	c	c
	États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n
	Moyenne OCDE-13*	53	(13.1)	-44	(25.0)	35	(12.4)	24	(16.0)
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	c	c	c	c	c	c	c	c
	Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Shanghai (Chine)	-12	(20.7)	c	c	-39	(14.7)	-25	(21.1)

		Différence de score en culture financière par rapport à l'affirmation « L'acheter avec l'argent qui était prévu pour autre chose » - APRÈS contrôle de l'indice SESC ¹							
		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		Ne pas l'acheter	
		Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	Australie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Belgique (Fl.)	c	c	c	c	c	c	c	c
	République tchèque	c	c	c	c	c	c	c	c
	Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n
	France	n	n	n	n	n	n	n	n
	Israël	c	c	c	c	c	c	c	c
	Italie	49	(18.8)	-34	(25.2)	45	(17.3)	39	(18.5)
	Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n
	Pologne	39	(28.3)	c	c	21	(25.0)	32	(26.6)
	République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n
	Slovénie	63	(21.1)	c	c	57	(21.0)	46	(26.8)
	Espagne	c	c	c	c	c	c	c	c
	États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n
	Moyenne OCDE-13*	50	(13.3)	-34	(25.2)	41	(12.3)	39	(14.0)
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	c	c	c	c	c	c	c	c
	Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Shanghai (Chine)	-13	(19.4)	c	c	-27	(13.3)	-13	(21.1)

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

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 2/2]

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 ? »


Tableau VI.4.13

		Différence de score en culture financière par rapport à l'affirmation « L'acheter avec l'argent qui était prévu pour autre chose » - APRÈS contrôle de l'indice SESC ¹ et des attitudes							
		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		Ne pas l'acheter	
		Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	Australie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Belgique (Fl.)	c	c	c	c	c	c	c	c
	République tchèque	c	c	c	c	c	c	c	c
	Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n
	France	n	n	n	n	n	n	n	n
	Israël	c	c	c	c	c	c	c	c
	Italie	54	(19.2)	-27	(26.3)	46	(17.7)	40	(19.0)
	Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n
	Pologne	44	(26.8)	c	c	20	(24.2)	29	(25.0)
	République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n
	Slovénie	57	(21.6)	c	c	49	(21.9)	50	(26.5)
	Espagne	c	c	c	c	c	c	c	c
	États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n
	Moyenne OCDE-13*	51	(13.1)	-27	(26.3)	38	(12.4)	39	(13.7)
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	c	c	c	c	c	c	c	c
	Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n
	Shanghai (Chine)	-15	(19.8)	c	c	-33	(14.2)	-10	(20.0)

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

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>



[Partie 1/1]

Comportement des élèves en matière de dépenses, selon leur sexe

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 ? »


Tableau VI.4.14

	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											
	Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)			
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.		
OCDE																				
Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Belgique (Fl.)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
République tchèque	3.1	(1.1)	6.2	(2.0)	-3.1	(2.4)	13.9	(2.6)	17.8	(2.8)	-3.9	(3.7)	2.0	(0.9)	0.4	(0.4)	1.6	(0.9)		
Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Israël	5.2	(1.7)	3.3	(1.2)	1.9	(2.1)	19.4	(3.4)	24.9	(3.1)	-5.5	(4.8)	1.6	(0.8)	0.0	c	1.6	(0.8)		
Italie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Pologne	8.5	(2.0)	10.5	(2.0)	-2.0	(2.8)	13.2	(2.3)	13.5	(2.2)	-0.4	(3.0)	1.6	(0.8)	1.0	(0.7)	0.6	(1.0)		
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Moyenne OCDE-13*	5.6	(0.9)	6.6	(1.0)	-1.1	(1.4)	15.5	(1.6)	18.8	(1.6)	-3.2	(2.3)	1.7	(0.5)	0.5	(0.3)	1.3	(0.5)		
Partenaires																				
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Croatie	4.2	(1.2)	3.4	(1.2)	0.8	(1.6)	13.5	(2.2)	11.4	(1.9)	2.0	(3.2)	1.7	(0.8)	0.4	(0.4)	1.3	(0.9)		
Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Shanghai (Chine)	9.4	(1.5)	5.1	(1.5)	4.3	(2.2)	11.1	(1.9)	9.0	(1.6)	2.1	(2.4)	5.6	(1.1)	0.4	(0.4)	5.2	(1.2)		

	Épargner pour l'acheter						Ne pas l'acheter					
	Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.
OCDE												
Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Belgique (Fl.)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
République tchèque	68.8	(3.6)	65.2	(3.7)	3.7	(5.0)	12.2	(2.3)	10.4	(2.3)	1.8	(3.3)
Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Israël	62.6	(3.9)	58.7	(3.3)	3.8	(5.2)	11.2	(2.1)	13.1	(2.1)	-1.9	(3.0)
Italie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Pologne	65.3	(3.6)	62.8	(3.3)	2.6	(4.6)	11.4	(1.9)	12.2	(1.7)	-0.8	(2.5)
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Moyenne OCDE-13*	65.6	(2.1)	62.2	(2.0)	3.4	(2.9)	11.6	(1.2)	11.9	(1.2)	-0.3	(1.7)
Partenaires												
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Croatie	73.3	(3.0)	76.6	(2.7)	-3.3	(4.0)	7.3	(1.8)	8.1	(2.1)	-0.8	(2.8)
Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Shanghai (Chine)	65.6	(2.8)	75.0	(2.7)	-9.4	(3.4)	8.3	(1.4)	10.5	(1.8)	-2.2	(2.2)

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 1/1]

Comportement des élèves en matière de dépenses, selon leur milieu socio-économique

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 ? »

Tableau VI.4.15


	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					
	Quartile supérieur de l'indice SESC ¹		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.
OCDE	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Belgique (Fl.)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
République tchèque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Israël	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Italie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pologne	13.1	(3.4)	3.7	(2.1)	9.4	(4.0)	17.2	(3.9)	11.2	(2.8)	6.0	(4.8)	1.6	(1.4)	0.9	(0.9)	0.7	(1.7)
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Moyenne OCDE-13*	13.1	(3.4)	3.7	(2.1)	9.4	(4.0)	17.2	(3.9)	11.2	(2.8)	6.0	(4.8)	1.6	(1.4)	0.9	(0.9)	0.7	(1.7)
Partenaires	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Shanghai (Chine)	15.4	(3.5)	6.5	(2.2)	9.0	(4.3)	14.7	(3.0)	3.8	(1.5)	10.9	(3.2)	0.8	(0.6)	3.2	(1.5)	-2.4	(1.6)

	Épargner pour l'acheter						Ne pas l'acheter					
	Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.
OCDE	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Belgique (Fl.)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
République tchèque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Israël	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Italie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pologne	55.9	(4.9)	63.0	(4.2)	-7.1	(5.9)	12.1	(3.2)	21.2	(3.0)	-9.1	(4.4)
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Moyenne OCDE-13*	55.9	(4.9)	63.0	(4.2)	-7.1	(5.9)	12.1	(3.2)	21.2	(3.0)	-9.1	(4.4)
Partenaires	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Shanghai (Chine)	62.7	(4.6)	76.5	(3.1)	-13.8	(5.4)	6.4	(2.4)	10.1	(2.7)	-3.7	(3.8)

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

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>




[Partie 1/1]

Comportement des élèves en matière d'épargne

Tableau VI.4.16 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves											
	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		Je n'ai pas d'argent donc je n'économise rien	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE												
Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Belgique (Fl.)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
République tchèque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Israël	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Italie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Moyenne OCDE-13*	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Partenaires												
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Shanghai (Chine)	18.5	(1.6)	37.9	(2.0)	17.3	(1.8)	15.5	(1.5)	7.7	(1.0)	3.0	(0.7)

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 1/1]

Performance des élèves en culture financière, selon leur comportement en matière d'épargne, avant et après contrôle de leur milieu socio-économique


Tableau VI.4.17 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

		Performance en culture financière, selon le comportement en matière d'épargne											
		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		Je n'ai pas d'argent donc je n'économise rien	
		Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.
OCDE	Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Belgique (Fl.)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	République tchèque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Israël	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Italie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Moyenne OCDE-13*	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Shanghai (Chine)	609	(7.4)	617	(5.6)	616	(7.5)	577	(9.8)	584	(17.5)	c	c

		Performance en culture financière, selon le comportement en matière d'épargne, après contrôle du milieu socio-économique											
		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		Je n'ai pas d'argent donc je n'économise rien	
		Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.
OCDE	Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Belgique (Fl.)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	République tchèque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Israël	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Italie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Moyenne OCDE-13*	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Partenaires	Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Croatie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Shanghai (Chine)	613	(7.4)	623	(6.2)	631	(7.0)	595	(12.5)	601	(13.9)	c	c

Remarque : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives à l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>



[Partie 1/1]

Performance des élèves en culture financière, selon leur comportement en matière d'épargne, avant et après contrôle de leur milieu socio-économique et de leurs attitudes

Tableau VI.4.18 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Différence de score en culture financière, selon le comportement en matière d'épargne, Shanghai (Chine)											
	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		Je n'ai pas d'argent donc je n'économise rien	
	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
	Différence de score en culture financière entre chaque catégorie de comportement en matière d'épargne et la catégorie « Je n'économise jamais d'argent »											
Avant contrôle du milieu socio-économique	25	(18.8)	33	(18.6)	33	(19.0)	-7	(19.9)	Cat. de comparaison	31	(27.0)	
Après contrôle du milieu socio-économique	19	(16.6)	29	(16.5)	33	(16.5)	1	(18.0)	Cat. de comparaison	30	(26.5)	
	Différence de score en culture financière entre chaque catégorie de comportement en matière d'épargne et la catégorie « J'économise de l'argent uniquement quand je veux faire un achat »											
Avant contrôle du milieu socio-économique	32	(12.5)	40	(10.9)	40	(12.2)	Cat. de comparaison	7	(19.9)	38	(23.8)	
Après contrôle du milieu socio-économique	18	(12.2)	28	(10.0)	32	(11.2)	Cat. de comparaison	-1	(18.0)	28	(24.0)	

Remarques : le calcul des valeurs présentées dans ce tableau ne se fonde que sur les élèves pour lesquels on dispose de données relatives à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>

[Partie 1/1]

Comportement des élèves en matière d'épargne, selon leur sexe


Tableau VI.4.19 Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	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						
	Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)		
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	
OCDE																			
Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Belgique (Fl.)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
République tchèque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Israël	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Italie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Moyenne OCDE-13*	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Partenaires																			
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Croatie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Shanghai (Chine)	19.0	(2.6)	18.2	(2.1)	0.9	(3.3)	36.2	(2.4)	39.3	(2.8)	-3.0	(3.3)	14.9	(2.1)	19.3	(2.8)	-4.3	(3.4)	

	J'économise de l'argent uniquement quand je veux faire un achat						Je n'économise jamais d'argent						Je n'ai pas d'argent donc je n'économise rien					
	Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.
OCDE																		
Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Belgique (Fl.)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
République tchèque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Israël	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Italie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Moyenne OCDE-13*	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Partenaires																		
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Shanghai (Chine)	15.9	(2.3)	15.2	(1.9)	0.7	(3.0)	10.5	(1.7)	5.5	(1.2)	5.0	(2.2)	3.4	(1.0)	2.6	(0.9)	0.8	(1.3)

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>



[Partie 1/1]

Comportement des élèves en matière d'épargne, selon leur milieu socio-économique

Tableau VI.4.20 Résultats fondés sur les déclarations des élèves


	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						
	Quartile supérieur de l'indice SESC ¹		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	
OCDE																			
Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Belgique (Fl.)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
République tchèque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Israël	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Italie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Moyenne OCDE-13*	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Partenaires																			
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Croatie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Shanghai (Chine)	22.0	(3.2)	15.2	(3.0)	6.9	(4.5)	43.1	(4.3)	32.5	(3.6)	10.6	(5.2)	15.2	(2.6)	18.9	(3.3)	-3.6	(3.8)	

	J'économise de l'argent uniquement quand je veux faire un achat						Je n'économise jamais d'argent						Je n'ai pas d'argent donc je n'économise rien					
	Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)		Quartile supérieur de l'indice SESC		Quartile inférieur de l'indice SESC		Différence (quartile supérieur - quartile inférieur)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.
OCDE																		
Australie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Belgique (Fl.)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
République tchèque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Estonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
France	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Israël	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Italie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pologne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
République slovaque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
États-Unis	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Moyenne OCDE-13*	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Partenaires																		
Colombie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Croatie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Lettonie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Shanghai (Chine)	8.5	(2.3)	24.1	(3.2)	-15.5	(3.9)	8.0	(2.0)	6.9	(1.8)	1.1	(3.0)	3.1	(1.5)	2.5	(1.3)	0.6	(2.1)

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

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

* La moyenne OCDE-13 est calculée sur la base des pays et économies pour lesquels on dispose de données.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933095020>



Annexe C

DÉVELOPPEMENT ET MISE EN ŒUVRE DE PISA –
UNE INITIATIVE CONCERTÉE



Le programme PISA est le fruit d'un effort concerté. Il met en synergie l'expertise scientifique des pays participants et les gouvernements de ces pays le dirigent conjointement en fonction de préoccupations communes en matière d'action publique

Un Conseil directeur PISA, au sein duquel chaque pays est représenté, définit, dans le contexte des objectifs de l'OCDE, les priorités d'action concernant le programme PISA, et veille au respect de ces priorités au cours de la mise en œuvre du programme. Il est chargé de déterminer les priorités en ce qui concerne l'élaboration d'indicateurs, la mise au point des instruments d'évaluation et la présentation des résultats.

Des experts des pays participants sont également membres de groupes de travail chargés d'établir un lien entre les objectifs d'action de l'enquête PISA et les meilleures compétences techniques disponibles au niveau international. En collaborant aux travaux de ces groupes d'experts, les pays veillent à ce que les instruments d'évaluation utilisés dans le cadre de l'enquête PISA soient valides au plan international et prennent en compte le contexte culturel et éducatif des pays de l'OCDE et des pays et économies partenaires, à ce qu'ils se fondent sur des méthodes de mesure rigoureuses et à ce qu'ils mettent l'accent sur la fidélité des données et leur validité sur le plan éducatif.

Par l'intermédiaire des Directeurs nationaux de projet, les pays et économies participants mettent en œuvre le projet PISA à l'échelle nationale dans le cadre des procédures d'exécution convenues. Les Directeurs nationaux de projet ont un rôle de premier plan à jouer pour garantir la bonne qualité de l'exécution de l'enquête et pour contrôler et évaluer les résultats de l'enquête, ainsi que les analyses, les rapports et les publications.

La conception et l'exécution des enquêtes, à l'intérieur du cadre défini par le Conseil directeur PISA, relèvent de la responsabilité de contractants externes. Lors de l'enquête PISA 2012, l'élaboration et la mise en œuvre des questionnaires et des évaluations cognitives, ainsi que des options internationales, ont été confiées à un consortium dirigé par l'Australian Council for Educational Research (ACER). Les autres membres du Consortium sont cApStAn Linguistic Quality Control (Belgique), le Centre de recherche public Henri Tudor (CRP-HT, Luxembourg), le Department for Teacher Education and School Research (ILS, Département de formation des enseignants et du développement scolaire, université d'Oslo, Norvège), le Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPIF, Allemagne), l'Educational Testing Service (ETS, États-Unis), le Leibniz Institute for Science and Mathematics Education (IPN, Institut Leibniz pour l'enseignement des sciences et des mathématiques, Allemagne), le National Institute for Educational Policy Research in Japan (NIER, Institut national de la recherche en politique d'éducation, Japon), l'Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe) de l'université de Liège (Belgique) et WESTAT (États-Unis), ainsi que des consultants individuels de différents pays. ACER a également collaboré avec Achieve, Inc. (États-Unis) pour le développement du cadre d'évaluation des mathématiques de l'enquête PISA 2012.

Le Secrétariat de l'OCDE est responsable de la gestion globale du programme. Il suit la mise en œuvre de ce dernier au jour le jour, assure le secrétariat du Conseil directeur PISA, facilite la recherche de consensus entre les pays participants, et sert d'interlocuteur entre le Conseil directeur PISA et le consortium international chargé de la mise en œuvre des activités. Le Secrétariat de l'OCDE produit également les indicateurs et les analyses, et prépare les publications et les rapports internationaux conjointement avec le Consortium PISA et en consultation étroite avec les pays membres de l'OCDE et les pays et économies partenaires, tant sur le plan des orientations politiques (par l'entremise du Conseil directeur PISA) que sur celui de la réalisation (par l'intermédiaire des Directeurs nationaux de projet).

Conseil directeur PISA

Présidente du Conseil directeur PISA : Lorna Bertrand

Pays membres de l'OCDE

Allemagne : Elfriede Ohrnberger et Susanne von Below

Australie : Tony Zanderigo

Autriche : Mark Nemet

Belgique : Christiane Blondin et Isabelle Erauw

Canada : Pierre Brochu, Patrick Bussiere et Tomasz Gluszynski

Chili : Leonor Cariola Huerta

Corée : Sungsook Kim et Keunwoo Lee

Danemark : Tine Bak et Elsebeth Aller

Estonie : Maie Kitsing

Espagne : Ismael Sanz Labrador

États-Unis : Jack Buckley, Dana Kelly et Daniel McGrath

Finlande : Tommi Karjalainen

France : Bruno Trosseille

Grèce : Vassilia Hatzinikita et Chryssa Sofianopoulou

Hongrie : Benő Csapó

Irlande : Jude Cosgrove et Gerry Shiel

Islande : Júlíus Björnsson

Israël : Michal Beller et Hagit Glickman

Italie : Paolo Sestito

Japon : Ryo Watanabe

Luxembourg : Amina Kafai

Mexique : Francisco Ciscomani et Eduardo Backhoff Escudero

Norvège : Anne-Berit Kavli et Alette Schreiner

Nouvelle-Zélande : Lynne Whitney

Pays-Bas : Paul van Oijen

Pologne : Stanislaw Drzazdzewski et Hania Bouacid

Portugal : Luisa Canto et Castro Loura

République slovaque : Romana Kanovska et Paulina Korsnakova

République tchèque : Jana Paleckova

Royaume-Uni : Lorna Bertrand et Jonathan Wright

Slovénie : Andreja Barle Lakota

Suède : Anita Wester

Suisse : Vera Husfeldt et Claudia Zahner Rossier

Turquie : Nurcan Devici et Mustafa Nadir Çalis

**Observateurs**

Albanie : Ermal Elezi
Argentine : Liliana Pascual
Brésil : Luiz Claudio Costa
Bulgarie : Neda Kristanova
Colombie : Adriana Molina
Costa Rica : Leonardo Garnier Rimolo
Croatie : Michelle Bras Roth
Émirats arabes unis : Moza al Ghufly et Ayesha G. Khalfan Almerri
Fédération de Russie : Isak Froumin et Galina Kovaleva
Hong-Kong (Chine) : Esther Sui-chu Ho
Indonésie : Khairil Anwar Notodiputro
Jordanie : Khattab Mohammad Abulibdeh
Kazakhstan : Almagul Kultumanova
Lettonie : Andris Kangro, Ennata Kivrina et Dita Traidas
Lituanie : Rita Dukynaite
Macao (Chine) : Leong Lai
Monténégro : Zeljko Jacimovic
Panama : Arturo Rivera
Pérou : Liliana Miranda Molina
Qatar : Hamda Al Sulaiti
Roumanie : Roxana Mihail
Serbie : Dragica Pavlovic-Babic
Shanghai (Chine) : Minxuan Zhang
Singapour : Khah Gek Low
Tapei chinois : Gwo-Dong Chen et Chih-Wei Hue
Thaïlande : Precharn Dechsi
Uruguay : Andrés Peri et Maria Helvecia Sanchez Nunez
Viêtnam : Le Thi My Ha

Directeurs nationaux de projet pour PISA 2012

Albanie : Alfonso Harizaj
Allemagne : Christine Sälzer et Manfred Prenzel
Argentine : Liliana Pascual
Australie : Sue Thomson
Autriche : Ursula Schwantner
Belgique : Inge De Meyer et Ariane Baye
Brésil : João Galvão Bacchetto
Bulgarie : Svetla Petrova
Canada : Pierre Brochu et Tamara Knighton
Chili : Ema Lagos Campos
Colombie : Francisco Reyes
Corée : Ji-Min Cho et Mi-Young Song
Costa Rica : Lilliam Mora
Croatie : Michelle Bras Roth
Danemark : Niels Egelund
Écosse : Rebecca Wheeler
Émirats arabes unis : Moza al Ghufly
Espagne : Lis Cercadillo Pérez
Estonie : Gunda Tire
États-Unis : Dana Kelly et Holly Xie
Fédération de Russie : Galina Kovaleva

Finlande : Jouni Välijärvi
France : Ginette Bourny
Grèce : Vassilia Hatzinikita
Hong-Kong (Chine) : Esther Sui-chu Ho
Hongrie : Ildikó Balazsi
Indonésie : Yulia Wardhani Nugaan et Hari Setiadi
Irlande : Gerry Shiel et Rachel Perkins
Islande : Almar Midvík Halldorsson
Israël : Joel Rapp et Inbal Ron-Kaplan
Italie : Carlo Di Chiacchio
Japon : Ryo Watanabe
Jordanie : Khattab Mohammad Abulibdeh
Kazakhstan : Gulmira Berdibayeva et Zhannur Azmagambetova
Lettonie : Andris Kangro
Liechtenstein : Christian Nidegger
Lituanie : Mindaugas Stundza
Luxembourg : Bettina Boehm
Macao (Chine) : Kwok Cheung Cheung
Malaisie : Ihsan Ismail et Muhamad Zaini Md Zain
Mexique : María Antonieta Díaz Gutierrez
Monténégro : Divna Paljevic Sturm
Norvège : Marit Kjaernsli
Nouvelle-Zélande : Kate Lang et Steven May
Pays-Bas : Jesse Koops
Pérou : Liliana Miranda Molina
Pologne : Michal Federowicz
Portugal : Ana Sousa Ferreira
Qatar : Aysha Al-Hashemi et Assad Tounakti
République slovaque : Julia Miklovicova et Jana Ferencova
République tchèque : Jana Paleckova
Roumanie : Silviu Cristian Mirescu
Royaume-Uni : Rebecca Wheeler
Serbie : Dragica Pavlovic-Babic
Shanghai (Chine) : Jing Lu et Minxuan Zhang
Singapour : Chew Leng Poon et Sean Tan
Slovénie : Mojca Straus
Suède : Magnus Oskarsson
Suisse : Christian Nidegger
Tapei chinois : Pi-Hsia Hung
Thaïlande : Sunee Klainin
Tunisie : Mohamed Kamel Essid
Turquie : Serdar Aztekin
Uruguay : Maria Helvecia Sánchez Nunez
Viêtnam : Thi My Ha Le

Secrétariat de l'OCDE

Andreas Schleicher (développement stratégique)
Marilyn Achiron (assistance éditoriale)
Francesco Avvisati (analyse des données)
Brigitte Beyeler (assistance administrative)
Simone Bloem (analyse des données)
Marika Boiron (assistance à la traduction)



Francesca Borgonovi (analyse des données)
 Jenny Bradshaw (gestion du projet)
 Celia Braga-Schich (assistance à la production)
 Claire Chetcuti (assistance administrative)
 Michael Davidson (gestion du projet et analyse des données)
 Cassandra Davis (coordination de la dissémination)
 Elizabeth del Bourgo (assistance à la production)
 Juliet Evans (administration et coordination des relations entre pays membres et pays et économies partenaires)
 Tue Halgreen (gestion du projet)
 Miyako Ikeda (analyse des données)
 Tadakazu Miki (analyse des données)
 Guillermo Montt (analyse des données)
 Giannina Rech (analyse des données)
 Diana Tramontano (administration)
 Sophie Vayssettes (analyse des données)
 Élisabeth Villoutreix (coordination de la production)
 Pablo Zoido (analyse des données)

Groupe d'experts en charge des mathématiques pour l'enquête PISA 2012

Kaye Stacey (présidente) (University of Melbourne, Australie)
 Caroline Bardini (University of Melbourne, Australie)
 Werner Blum (Université de Kassel, Allemagne)
 Joan Ferrini-Mundy (Michigan State University, États-Unis)
 Solomon Garfunkel (COMAP, États-Unis)
 Toshikazu Ikeda (Université nationale de Yokohama, Japon)
 Zbigniew Marciniak (Université de Varsovie, Pologne)
 Mogens Niss (Université de Roskilde, Danemark)
 Martin Ripley (World Class Arena Limited, Royaume-Uni)
 William Schmidt (Michigan State University, États-Unis)

Groupe d'experts en charge de la résolution de problèmes pour l'enquête PISA 2012

Joachim Funke (président) (Université de Heidelberg, Allemagne)
 Benő Csapó (Université de Szeged, Hongrie)
 John Dossey (Illinois State University, États-Unis)
 Arthur Graesser (The University of Memphis, États-Unis)
 Detlev Leutner (Université de Duisburg-Essen, Allemagne)
 Romain Martin (Université de Luxembourg FLSHASE, Luxembourg)
 Richard Mayer (University of California, États-Unis)
 Ming Ming Tan (ministère de l'Éducation, Singapour)

Groupe d'experts en charge de la culture financière pour l'enquête PISA 2012

AJean-Pierre Boisivon (Université de Paris II Panthéon-Assas, France)
 Diana Crossan (Commission for Financial Literacy and Retirement Income, Nouvelle-Zélande)
 Peter Czuzner (Australian Securities and Investments Commission, Australie)
 Jeanne Hogarth (Federal Reserve System, États-Unis)
 Dušan Hradil (ministère des Finances, République tchèque)
 Stan Jones (consultant, Canada)
 Sue Lewis (consultante, Royaume-Uni)

Groupe d'experts en charge des questionnaires pour l'enquête PISA 2012

Eckhard Klieme (président) (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF], Allemagne)
 Eduardo Backhoff (University of Baja California at the Institute of Educational Research and Development, Mexique)
 Ying-yi Hong (Nanyang Business School of Nanyang Technological University, Singapour)
 David Kaplan (University of Wisconsin – Madison, États-Unis)
 Henry Levin (Columbia University, États-Unis)
 Jaap Scheerens (Université de Twente, Pays-Bas)
 William Schmidt (Michigan State University, États-Unis)
 Fons van de Vijver (Université de Tilburg, Pays-Bas)

Groupe consultatif technique

Keith Rust (président) (Westat, États-Unis)
 Ray Adams (ACER, Australie)
 Cees Glas (Université de Twente, Pays-Bas)
 John de Jong (Language Testing Services, Pays-Bas)
 David Kaplan (University of Wisconsin – Madison, États-Unis)
 Christian Monseur (Université de Liège, Belgique)
 Sophia Rabe-Hesketh (University of California – Berkeley, États-Unis)
 Thierry Rocher (ministère de l'Éducation, France)
 Norman Verhelst (CITO, Pays-Bas)
 Kentaro Yamamoto (ETS, États-Unis)
 Rebecca Zwick (University of California, États-Unis)

Consortium PISA 2012

Australian Council for Educational Research

Ray Adams (Directeur de projet international)
 Susan Bates (administration de projet)
 Alla Berezner (gestion et analyse des données)
 Yan Bibby (traitement et analyse des données)
 Phillippe Bickham (services IT)
 Esther Brakey (assistance administrative)
 Robin Buckley (services IT)
 Mark Butler (développement des instruments et des évaluations de culture financière)
 Wei Buttress (administration de projet et contrôle qualité)
 Renee Chow (traitement et analyse des données)
 John Cresswell (rapports et dissémination)
 Alex Daraganov (traitement et analyse des données)
 Jorge Fallas (traitement et analyse des données)
 Kate Fitzgerald (traitement des données et échantillonnage)
 Kim Fitzgerald (services IT)
 Paul Golden (assistance technique et IT)
 Jennifer Hong (traitement des données et échantillonnage)
 Nora Kovarcikova (enquêtes)
 Winson Lam (services IT)
 Petra Lietz (développement des questionnaires)
 Tom Lumley (développement des instruments et des évaluations de compréhension de l'écrit)
 Greg Macaskill (gestion et traitement des données, et échantillonnage)



Ron Martin (développement des instruments et des évaluations de sciences)

Barry McCrae (développement des instruments et des évaluations de résolution de problèmes et de sciences)

Louise McDonald (graphisme)

Juliette Mendelovits (développement des instruments et des évaluations de compréhension de l'écrit et de culture financière)

Martin Murphy (opérations de terrain et échantillonnage)

Thoa Nguyen (traitement et analyse des données)

Stephen Oakes (gestion et assistance IT)

Elizabeth O'Grady (développement des questionnaires et soutien au projet)

Penny Pearson (assistance administrative)

Ray Peck (développement des instruments et des évaluations de mathématiques et de culture financière)

Fei Peng (contrôle qualité et soutien au projet)

Ray Philpot (développement des instruments et des évaluations de résolution de problèmes)

Anna Plotka (graphisme)

Dara Ramalingam (développement des instruments et des évaluations de compréhension de l'écrit)

Sima Rodrigues (traitement et analyse des données)

Alla Routitsky (gestion et traitement des données)

James Spithill (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Rachel Stanyon (soutien au projet)

Naoko Tabata (enquêtes)

Stephanie Templeton (administration et soutien au projet)

Mollie Tobin (développement des questionnaires et soutien au projet)

David Tout (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Ross Turner (gestion, développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Maryanne Van Grunsven (soutien au projet)

Charlotte Waters (administration du projet, traitement et analyse des données)

Maurice Walker (gestion, évaluation informatisée)

Louise Wenn (traitement et analyse des données)

Yan Wiwecka (services IT)

cApStAn Linguistic Quality Control (BELGIQUE)

Raphael Choppinet (gestion de la révision informatisée)

Steve Dept (services de traduction et de révision)

Andrea Ferrari (assurance de la qualité linguistique et contrôle qualité)

Musab Hayatli (scripts droite-gauche, adaptations culturelles)

Elica Krajceva (coordination de la révision des questionnaires)

Shinoh Lee (coordination de la révision des tests cognitifs)

Irene Liberati (coordination de la révision des manuels)

Laura Wayrynen (formation des réviseurs et procédures de révision)

Educational Testing Service (ETS)

Jonas Bertling (développement des instruments des questionnaires et des évaluations)

Irwin Kirsch (composantes de compréhension de l'écrit)

Patricia Klag (développement des instruments et des évaluations de résolution de problèmes)

Patrick Kyllonen (développement des instruments des questionnaires et des évaluations)

Marylou Lennon (développement des instruments des questionnaires et des évaluations)

Richard Roberts (développement des instruments des questionnaires et des évaluations)

Matthias von Davier (développement des instruments des questionnaires et des évaluations)

Kentaro Yamamoto (TAG, développement des instruments et des évaluations de résolution de problèmes)

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, ALLEMAGNE)

Frank Goldhammer (développement des évaluations, résolution de problèmes)

Eckhard Klieme (président du groupe d'experts en charge des questionnaires)

Silke Hertel (développement des questionnaires)

Jean-Paul Reef (consultant international)

Heiko Rolke (conception logicielle et gestion du développement logiciel [système d'administration, système de traduction])

Brigitte Steinert (développement des questionnaires)

Svenja Vieluf (développement des questionnaires)

Institutt for Lærerutdanning Og Skoleutvikling (ILS, NORVÈGE)

Bjornar Alseth (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Ole Kristian Bergem (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Knut Skrindo (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Rolf V. Olsen (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Arne Hole (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Therese Hopfenbeck (développement des instruments et des évaluations de résolution de problèmes)

Leibniz Institute for Science and Mathematics Education (IPN, ALLEMAGNE)

Christoph Duchhardt (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Aiso Heinze (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Eva Knopp (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Martin Senkbeil (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

National Institute for Educational Policy Research (NIER, JAPON)

Keiichi Nishimura (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Yuji Surata (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)



Initiative TAO : Centre de recherché public Henry Tudor, Université de Luxembourg (LUXEMBOURG)

Joel Billard (ingénieur logiciel, questionnaire Établissement)
 Marilyn Binkley (consultante projet, experte en évaluation)
 Jerome Bogaerts (ingénieur logiciel, plateforme TAO)
 Gilbert Busana (instruments électroniques, ergonomie)
 Christophe Henry (ingénieur système, questionnaire Établissement et hébergement)
 Raynald Jadoul (direction technique, questionnaire Établissement et instruments électroniques)
 Isabelle Jars (chef de projet)
 Vincent Koenig (instruments électroniques, ergonomie)
 Thibaud Latour (chef de projet, plateforme TAO)
 Lionel Lecaque (ingénieur logiciel, qualité)
 Primaël Lorbat (ingénieur logiciel, instruments électroniques)
 Romain Martin (membre du groupe d'experts en charge de la résolution de problèmes)
 Matteo Melis (ingénieur logiciel, questionnaire Établissement)
 Patrick Plichart (architecte logiciel, plateforme TAO)
 Vincent Porro (ingénieur logiciel, instruments électroniques)
 Igor Ribassin (ingénieur logiciel, instruments électroniques)
 Somsack Sipasseuth (ingénieur logiciel, instruments électroniques)

Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (ASPE, BELGIQUE)

Isabelle Demonty (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)
 Annick Fagnant (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)
 Anne Matoul (développement des sources françaises)
 Christian Monseur (membre du groupe consultatif technique)

WESTAT

Susan Fuss (échantillonnage et pondération)
 Amita Gopinath (pondération)
 Jing Kang (échantillonnage et pondération)
 Sheila Krawchuk (échantillonnage, pondération et contrôle de la qualité)
 Thanh Le (échantillonnage, pondération et contrôle de la qualité)
 John Lopdell (échantillonnage et pondération)
 Keith Rust (Directeur du Consortium PISA pour l'échantillonnage et la pondération)
 Erin Willey (échantillonnage et pondération)
 Shawn Lu (pondération)
 Teresa Strickler (pondération)
 Yumiko Sugawara (pondération)
 Joel Wakesberg (échantillonnage et pondération)
 Sergey Yagodin (pondération)

Achieve Inc.

Michael Cohen (développement du cadre d'évaluation des mathématiques)
 Kaye Forgione (développement du cadre d'évaluation des mathématiques)

Morgan Saxby (développement du cadre d'évaluation des mathématiques)

Laura Slover (développement du cadre d'évaluation des mathématiques)

Bonnie Verrico (soutien au projet)

HallStat SPRL

Béatrice Halleux (consultante, arbitrage des révisions/traductions, développement des sources françaises)

Université de Heidelberg

Joachim Funke (président, groupe d'experts en charge de la résolution de problèmes)

Samuel Greiff (développement des instruments et des évaluations de résolution de problèmes)

University of Melbourne

Caroline Bardini (membre du groupe d'experts en charge des mathématiques)

John Dowsey (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Derek Holton (développement des instruments et des évaluations de mathématiques)

Kaye Stacey (président, groupe d'experts en charge des mathématiques)

Autres experts

Michael Besser (développement des instruments et des évaluations de mathématiques, Université de Kassel, Allemagne)

Khurram Jehangir (analyse des données TAG, Université de Twente, Pays-Bas)

Kees Lagerwaard (développement des instruments et des évaluations de mathématiques, Institute for Educational Measurement of Netherlands, Pays-Bas)

Dominik Leiss (développement des instruments et des évaluations de mathématiques, Université de Kassel, Allemagne)

Anne-Laure Monnier (consultante, développement des sources françaises, France)

Hanako Senuma (développement des instruments et des évaluations de mathématiques, Université de Tamagawa, Japon)

Mise en pages

Fung Kwan Tam

Traduction française

BranTra

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Résultats du PISA 2012 : Les élèves et l'argent

LES COMPÉTENCES EN CULTURE FINANCIÈRE AU XXI^e SIÈCLE VOLUME VI

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) analyse non seulement les savoirs des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, mais également leur savoir-faire. Vous avez entre les mains l'un des six volumes qui présentent les résultats de l'enquête PISA 2012, la cinquième édition de cette évaluation triennale.

Le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, présente les résultats des élèves aux épreuves PISA 2012.

Le volume II, *L'équité au service de l'excellence : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, définit et mesure l'équité en matière d'éducation, et examine comment l'équité a évolué depuis l'enquête PISA 2003.

Le volume III, *Des élèves prêts à apprendre : Engagement, motivation et image de soi*, passe en revue l'engagement des élèves par rapport à l'école, leur motivation à réussir et leur perception par rapport à l'apprentissage des mathématiques.

Le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*, analyse la corrélation entre les résultats des élèves et les caractéristiques des établissements et des systèmes d'éducation.

Le volume V, *Trouver des solutions créatives : Compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle*, présente les résultats des élèves aux épreuves PISA 2012 de résolution de problèmes, qui cherchent à mesurer leur capacité à réagir face à des situations inhabituelles.

Le volume VI, *Les élèves et l'argent : Les compétences en culture financière au XXI^e siècle*, examine l'expérience et les connaissances des élèves en matière d'argent.

Sommaire de ce volume

Chapitre 1. L'évaluation de la culture financière lors de l'enquête PISA 2012

Chapitre 2. Performance des élèves en culture financière

Chapitre 3. Relation entre la culture financière des élèves et leur milieu

Chapitre 4. L'expérience, les attitudes et le comportement des élèves et leur performance en culture financière

Chapitre 5. Implications de l'évaluation de la culture financière en termes de politiques et pratiques

Veillez consulter cet ouvrage en ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264243385-fr>

Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.

Rendez-vous sur le site www.oecd-ilibrary.org et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

2015