



5

Cadre d'évaluation de la culture financière de l'enquête PISA 2015

Ce chapitre décrit les fondements de l'évaluation de la culture financière des jeunes de 15 ans dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Il définit la culture financière, explique les contenus, les processus et les contextes retenus dans les problèmes constituant les épreuves, et décrit la façon dont le niveau de compétences des élèves en culture financière est évalué et présenté.



L'enquête PISA 2012 a été la première étude internationale à grande échelle à évaluer la culture financière chez les jeunes. Elle a révélé une forte variation du niveau de compétences entre les pays et au sein même de ceux-ci. Les épreuves de 2015 fournissent des informations sur l'évolution des tendances, ainsi que des données pour les pays qui n'avaient pas administré auparavant cette évaluation facultative.

Le présent cadre s'inspire de celui élaboré en vue de l'évaluation de 2012. Il explique comment les items de culture financière ont été conçus et présente la terminologie employée pour décrire le niveau de compétences des élèves. Il propose une définition de la culture financière et articule le domaine d'évaluation autour des contenus, processus et contextes qui sont pertinents pour l'évaluer chez les élèves de 15 ans. Les contenus décrits dans ce cadre sont *l'argent et les transactions, la planification et la gestion des finances, le risque et le rendement, et le paysage financier*. Le cadre reprend quelques-uns des processus associés à la culture financière, à savoir *identifier des informations financières, analyser des informations dans un contexte financier, évaluer des questions financières, et appliquer des notions financières connues et comprises*. Les items se situent dans des contextes *scolaires et professionnels, ménagers et familiaux, individuels et sociétaux*. De plus, le cadre étudie la relation de la culture financière avec des compétences non cognitives ainsi qu'avec la culture mathématique et la compréhension de l'écrit. Enfin, il explique la façon d'évaluer les expériences et les comportements des élèves dans des matières financières.

INTÉRÊT DE LA CULTURE FINANCIÈRE POUR L'ACTION PUBLIQUE

Depuis quelques années, les pays et économies développés ou émergents se préoccupent de plus en plus du niveau de culture financière de leurs citoyens, en raison de la contraction des systèmes publics et privés d'aides, de l'évolution démographique, notamment du vieillissement de la population, et des développements importants intervenus sur les marchés financiers. Le manque de culture financière compte parmi les facteurs qui amènent les citoyens à prendre des décisions financières en mauvaise connaissance de cause, ce qui est extrêmement lourd de conséquences sur le plan personnel et, à terme, pour les finances mondiales (OCDE/INFE, 2009 ; OCDE, 2009a ; voir également Gerardi et al., 2010 pour une analyse empirique de la culture financière et de la défaillance sur les prêts hypothécaires). Dans ce contexte, la culture financière est désormais considérée dans le monde comme un facteur important de développement et de stabilité économique et financière, comme en témoignent l'adoption par le G20 des « Principes de haut niveau sur les stratégies nationales d'éducation financière » du Réseau international de l'OCDE sur l'éducation financière (G20, 2012 ; OCDE/INFE, 2012), ainsi que le manuel du même réseau sur les stratégies nationales d'éducation financière et les compétences de base associées à la culture financière chez les jeunes, et sa déclaration à l'appui d'une utilisation à grande échelle des instruments conçus pour mesurer la culture financière, notamment ceux élaborés dans le cadre de l'enquête PISA (G20, 2013 ; OCDE/INFE, 2015b, 2015c).

Évolution démographique et culturelle

La longévité augmente dans la plupart des pays et le taux de natalité diminue dans bon nombre d'entre eux. Parallèlement, de plus en plus de femmes travaillent et les individus sont plus nombreux à entamer des études supérieures, tandis qu'une fois qu'ils ont grandi, les enfants sont moins susceptibles que par le passé de côtoyer les membres plus âgés de leur famille. Avec ces changements, des mesures supplémentaires s'imposeront vraisemblablement pour garantir la sécurité financière des retraités et l'encadrement professionnel des aînés, ce qui entraînera une augmentation des dépenses sociales (Colombo et al., 2011). On pourrait donc attendre des adultes en âge de travailler non seulement qu'ils financent ce surcroît de dépenses, mais aussi qu'ils se constituent une épargne pour leurs vieux jours, alors qu'ils peuvent déjà avoir à rembourser leur prêt d'études et à faire face à des parcours professionnels de plus en plus variés qui peuvent impliquer des périodes d'inactivité, d'activité indépendante et/ou de recyclage.

Déplacement du risque et responsabilité individuelle

Le risque s'est massivement déplacé des pouvoirs publics et des employeurs vers les individus. De nombreux individus s'exposent désormais aux risques financiers associés à la longévité, à l'investissement et au crédit, ainsi qu'aux soins de santé et à l'accompagnement de longue durée qu'ils doivent financer eux-mêmes. Les individus doivent prendre de plus en plus de décisions financières qui sont de plus en plus importantes à cause de l'évolution des marchés et de l'économie. L'augmentation de l'espérance de vie implique, par exemple, que les individus doivent se constituer une épargne qui couvrira une période de retraite nettement plus longue que pour les générations précédentes, alors que l'âge légal de départ à la retraite augmente dans de nombreux pays. Aux régimes traditionnels de retraite par répartition viennent s'ajouter de nouveaux régimes privés dans lesquels les individus peuvent être responsables de décisions d'investissement, notamment du taux de cotisation, du portefeuille d'investissement et du type de produit. De plus, des régimes de retraite à cotisations définies remplacent rapidement des régimes à prestations définies, ce qui déplace le risque de l'incertitude des rendements des investissements et de l'allongement de l'espérance de vie, et le met à charge des individus.



Même lorsque les individus recourent aux services de conseillers ou d'intermédiaires financiers, ils doivent avoir un certain niveau de culture financière pour comprendre ce qui leur est proposé ou conseillé, et pour gérer les produits qu'ils choisissent. Ils doivent aussi être conscients que le conflit d'intérêts guette certains conseillers. Selon le cadre juridique national du conseil financier, les individus peuvent être totalement responsables du produit financier qu'ils décident d'acheter, auquel cas ils doivent assumer toutes les conséquences directes de leur choix.

Des enquêtes montrent qu'une majorité des travailleurs ne sont pas conscients des risques auxquels ils sont exposés et qu'ils manquent des connaissances et compétences requises pour bien gérer ces risques, même lorsqu'ils savent qu'ils existent (OCDE, 2008 ; Money and Pensions Panel, 2013 ; Barrett et al., 2013).

Élargissement de l'offre de produits et services financiers

En outre, dans tous les pays, un nombre croissant de consommateurs ont accès à un large éventail de produits et services financiers fournis par différents opérateurs via divers canaux¹. L'amélioration de l'inclusion financière dans les économies émergentes, le progrès technologique et la dérégulation ont entraîné l'élargissement de l'accès à toutes sortes de produits financiers, des comptes courants aux crédits renouvelables, en passant par les transferts et les portefeuilles d'actions. Les produits deviennent aussi de plus en plus complexes, et les individus doivent comparer un certain nombre de facteurs, tels que les frais, les taux d'intérêt applicables, la durée des contrats et le degré d'exposition au risque. Ils doivent aussi identifier des prestataires et des canaux appropriés dans le large éventail d'options, notamment les associations communautaires, les institutions financières traditionnelles, les banques en ligne et les opérateurs de téléphonie mobile.

Accroissement de la demande de produits et services financiers

L'évolution économique et technologique a entraîné l'amélioration de la connectivité mondiale et a conduit à d'énormes changements dans les communications et les transactions financières, ainsi que dans les interactions sociales et le comportement des consommateurs. Avec ces mutations, il est plus important que les individus soient capables d'entrer en interaction avec les prestataires de services financiers et leurs intermédiaires. Souvent, les consommateurs doivent avoir accès aux prestataires (les banques ainsi que d'autres opérateurs comme La Poste) pour faire et recevoir des paiements (salaires, virements, transactions en ligne), mais aussi pour faire des transactions directes avec des entreprises qui n'apprécient plus guère le liquide et les chèques. Toutes ces tendances ont transféré la responsabilité de décisions financières majeures aux individus. Parallèlement, elles ont élargi l'éventail d'options à la disposition de la majorité des individus (y compris les nouveaux consommateurs financiers) et ont accru la complexité à laquelle ils doivent faire face. Dans ce contexte, on attend des individus qu'ils aient un niveau suffisant de culture financière pour prendre les mesures qui s'imposent pour se protéger, eux et leurs proches, et assurer leur bien-être financier.

Avantages à attendre de l'éducation financière et de l'amélioration du niveau de culture financière

Il ressort d'éléments empiriques que les jeunes et les adultes qui ont reçu une éducation financière sont par la suite plus susceptibles que d'autres de prévoir, d'épargner et d'adopter d'autres comportements financiers responsables, tant dans les économies développées que dans les économies émergentes (Bernheim et al., 2001 ; Cole et al., 2011 ; Lusardi, 2009 ; Atkinson et al., 2015 ; Bruhn et al., 2013 ; Miller et al., 2014). Ces éléments suggèrent l'existence d'une relation causale entre l'éducation financière et ces résultats, et donnent à penser que l'amélioration du niveau de culture financière peut entraîner un changement positif de comportement.

D'autres études ont identifié un certain nombre d'avantages potentiels de la culture financière. De plus en plus d'éléments montrent que dans les pays développés, les individus possédant un niveau plus élevé de culture financière sont plus à même de gérer leur argent et plus susceptibles d'investir sur les marchés boursiers, de tirer un meilleur rendement de leur portefeuille et de choisir des fonds communs de placement dont les commissions sont moins élevées (Hastings et Tejada-Ashton, 2008 ; Hilgert et al., 2003 ; Lusardi et Mitchell, 2008, 2011 ; Stango et Zinman, 2009 ; van Rooij et al., 2011 ; Yoong, 2011). Dans les économies émergentes, la culture financière est en corrélation avec le fait d'utiliser des produits financiers de base, par exemple un compte bancaire, et de souscrire une assurance (OCDE/INFE, 2013 ; Xu et Zia, 2012). De même, les élèves de 15 ans titulaires d'un compte bancaire affichent une meilleure culture financière que ceux qui n'en ont pas, selon la moyenne calculée sur la base des pays qui ont administré les épreuves PISA de culture financière en 2012 (OCDE, 2014c). En outre, les individus possédant de meilleures connaissances financières sont plus susceptibles d'accumuler davantage de richesses (Lusardi et Mitchell, 2011).



Il est établi que l'élévation du niveau de culture financière est en corrélation non seulement avec la constitution d'actifs, mais aussi avec l'endettement et sa gestion : les individus dont le niveau de culture financière est plus élevé optent pour des emprunts immobiliers moins chers et évitent de payer des taux d'intérêt élevés et des frais supplémentaires (Gerardi et al., 2010 ; Lusardi et Tufano, 2009a, 2009b ; Moore et al., 2003).

La culture financière procure non seulement des avantages aux individus, mais elle peut aussi contribuer à la stabilité économique et financière à plusieurs égards (OCDE, 2005). Les consommateurs possédant une certaine culture financière peuvent prendre des décisions en meilleure connaissance de cause et exiger des services de qualité supérieure, ce qui peut attiser la concurrence et doper l'innovation sur le marché. Comme les individus plus cultivés sur le plan financier peuvent mieux se protéger contre les aléas en matière de revenus et de dépenses, et sont moins susceptibles de ne pas respecter leurs échéances, ils sont moins ébranlés en cas de crise macro-économique. Ils sont aussi moins susceptibles de réagir de façon imprévisible aux conditions commerciales et de faire des réclamations sans fondements, et plus susceptibles de prendre les mesures qui conviennent pour gérer les risques qui leur ont été délégués. Tous ces facteurs se conjuguent pour améliorer l'efficacité du secteur des services financiers et peuvent aussi contribuer à réduire le budget que les pouvoirs publics consacrent à aider ceux qui ont pris de mauvaises décisions financières ou qui n'en ont pas pris du tout.

Encadré 5.1 **Activités de l'OCDE en rapport avec l'éducation financière**

En 2002, l'OCDE a lancé un vaste projet d'éducation financière en réponse à l'inquiétude grandissante des gouvernements au sujet des conséquences possibles de niveaux peu élevés de culture financière. Ce projet est géré par le Comité des assurances et des pensions privées (CAPP) et le Comité des marchés financiers (CMF) de l'OCDE, en coordination avec d'autres instances concernées, notamment le Comité des politiques d'éducation (CPE). C'est une approche holistique qui a été retenue concernant les questions de consommation financière dans le cadre de ce projet qui consiste à montrer en quoi l'éducation financière peut contribuer à promouvoir la culture financière parallèlement à l'amélioration de l'accès aux services financiers et à l'adoption de cadres adéquats en matière de régulation et de protection des consommateurs.

L'une des premières étapes du projet d'éducation financière a été l'adoption de la *Recommandation sur les principes et les bonnes pratiques relatifs à la sensibilisation et l'éducation financières* par le Conseil de l'OCDE (OCDE, 2005a). Parallèlement aux recommandations, la publication *Pour une meilleure éducation financière : Enjeux et initiatives* explique pourquoi il est important de se concentrer sur l'éducation financière et propose un premier aperçu international des travaux menés en la matière dans divers pays (OCDE, 2005b). Cet ouvrage présente également des principes et bonnes pratiques pour éclairer les responsables politiques et d'autres parties prenantes désireux d'améliorer le niveau de culture financière dans leur pays. Il est complété par un centre mondial d'information sur l'éducation financière, l'International Gateway for Financial Education de l'OCDE (www.financial-education.org/home.html), qui compile les données, les ressources, les études et les actualités concernant l'éducation financière et les programmes menés dans ce domaine à travers le monde.

Consciente de la nature de plus en plus internationale des questions d'éducation et de culture financières, l'OCDE a créé en 2008 le Réseau international sur l'éducation financière (*International Network on Financial Education* [INFE]) pour regrouper et mettre à profit l'expérience et l'expertise d'économies développées et émergentes. À ce jour, plus de 240 institutions publiques de plus de 110 pays ont rallié l'INFE (chiffres de 2015). Les membres du réseau se rencontrent deux fois par an pour évoquer les derniers développements dans leur pays et recueillir des données, élaborer des études comparatives et analytiques, des méthodologies, des bonnes pratiques, des instruments au service de l'action publique et des orientations concrètes dans des domaines de première importance.

Éducation financière des jeunes et en milieu scolaire

En 2005, l'OCDE formulait déjà la recommandation suivante : « L'éducation financière doit commencer à l'école. La population doit être formée aux questions financières à un stade aussi précoce que possible dans la vie » (OCDE, 2005a). Deux raisons majeures sous-tendent cette recommandation : l'importance de cibler les jeunes pour qu'ils acquièrent des compétences indispensables dans la vie avant de devenir des consommateurs actifs de produits financiers ; et l'efficacité de l'éducation financière en milieu scolaire, par comparaison avec celle de mesures de réparation ciblant les adultes.

...



Au moment où l'OCDE a publié cette recommandation, il n'y avait guère d'orientations sur les initiatives à prendre en milieu scolaire pour améliorer la culture financière des jeunes. L'OCDE et l'INFE ont créé par la suite un sous-groupe d'experts chargé d'élaborer une série de politiques et pratiques. Ces travaux ont abouti à un ouvrage salué par les chefs d'État et de gouvernement du G20 en septembre 2013 (OCDE, 2014b). Cet ouvrage propose des lignes directrices sur l'éducation financière en milieu scolaire et des cadres d'éducation financière, qui ont reçu le soutien des ministres des Finances de l'Association de coopération économique Asie-Pacifique (APEC) en août 2012.

L'on considère de plus en plus qu'il est important de cibler les jeunes dans les initiatives d'éducation financière. Selon une enquête sur les programmes d'éducation financière financée par la Commission européenne (Habschick et al., 2007), la plupart des programmes d'éducation financière s'adressent aux enfants et aux jeunes. Il ressort par ailleurs d'un large inventaire lancé par le sous-groupe de l'INFE en charge de l'éducation financière en milieu scolaire que de nombreux pays membres ou non membres de l'OCDE ont élaboré ou élaborent des programmes d'éducation financière (OCDE 2014b ; Messy et Monticone, 2016a, à paraître, 2016b).

Remarque : La déclaration conjointe du Conseil des ministres des Finances de l'APEC de 2012 est accessible à l'adresse suivante : <http://mddb.apec.org> (en anglais).

Cibler la jeunesse

Les individus prennent des habitudes et adoptent des comportements dès leur plus jeune âge au contact de leurs parents et de leurs proches. C'est la raison pour laquelle il est important d'intervenir de façon précoce pour les aider à adopter des comportements et des attitudes bénéfiques (Whitebread et Bingham, 2013). Les jeunes doivent comprendre des pratiques et des principes financiers fondamentaux à un jeune âge pour évoluer dans le paysage financier complexe qui les attend, souvent avant qu'ils n'atteignent l'âge adulte. Les générations plus jeunes sont non seulement susceptibles d'être confrontées à la complexité croissante des produits, des services et des marchés financiers, mais elles sont aussi plus susceptibles que les générations plus âgées de s'exposer à des risques financiers plus importants à l'âge adulte. Elles sont en particulier plus susceptibles d'avoir à assumer une plus grande part de responsabilité dans la planification de leur épargne et de leurs investissements en vue de leur retraite, ainsi que dans le financement de leurs soins de santé ; elles auront en outre affaire à des produits financiers plus diversifiés et plus complexes.

Les jeunes peuvent apprendre de bons comportements au contact de leurs parents et de leurs amis, par exemple hiérarchiser leurs dépenses ou mettre de l'argent de côté pour les « mauvais jours » ; mais en raison de l'évolution des marchés et des systèmes de protection sociale, il est peu probable qu'ils puissent acquérir les connaissances ou trouver les informations dont ils ont besoin sur ces systèmes s'ils ne travaillent pas dans des domaines en rapport avec ces matières². La majorité des jeunes devront utiliser leurs compétences pour trouver des informations, résoudre leurs problèmes et savoir à quel moment suivre de façon avisée les conseils financiers prodigués par des professionnels. Le manque d'exposition précoce des individus à l'éducation financière et la méconnaissance des avantages à poursuivre leur éducation financière peuvent compromettre gravement les efforts consentis pour améliorer les connaissances financières sur le lieu de travail ou dans d'autres environnements. Dans ce contexte, il est important d'offrir aux individus la possibilité de jeter les bases de leur culture financière le plus tôt possible.

L'éducation financière auprès des jeunes et en milieu scolaire permet non seulement de préparer les jeunes à vivre leur vie d'adulte, mais également de les aider à résoudre des problèmes financiers qu'ils rencontrent dès à présent. Les enfants consomment souvent des services financiers dès leur plus jeune âge. Il ressort ainsi des résultats des épreuves de culture financière administrées lors de l'enquête PISA 2012 que dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants, près de 60 % des élèves de 15 ans sont titulaires d'un compte bancaire (OCDE, 2014c). De plus, il n'est pas rare de voir des enfants être titulaires d'un compte bancaire leur permettant de faire des transactions en ligne ou utiliser des téléphones mobiles (avec diverses options de paiement), et ce même avant l'adolescence. Des compétences financières leur seraient de toute évidence utiles dans ce cadre. Les jeunes encore scolarisés peuvent en outre avoir à prendre des décisions dans divers domaines, par exemple choisir une police d'assurance pour leur véhicule ou des produits d'épargne, ou gérer leur découvert bancaire.

Dans de nombreux pays, les adolescents (soit les jeunes âgés de 15 à 18 ans environ) doivent prendre avec leurs parents l'une des décisions financières les plus importantes de leur vie : décider d'investir ou non dans des études supérieures.



L'écart salarial entre les travailleurs selon qu'ils sont ou non diplômés de l'enseignement tertiaire s'est creusé dans de nombreuses économies (OCDE, 2014a). Parallèlement, le coût des études à charge des étudiants et de leur famille a augmenté, ce qui les oblige souvent à se tourner vers un crédit et à assumer le remboursement de prêts d'études importants (Bradley, 2012 ; OCDE, 2014b ; Ratcliffe et McKernan, 2013 ; Smithers, 2010).

L'efficacité de l'éducation financière en milieu scolaire

Des études donnent à penser qu'il existe un lien entre d'une part, la culture financière des individus, et d'autre part, le niveau de formation et le statut économique de leurs parents. Les individus ayant une plus grande culture financière sont en effet plus nombreux à être nés de parents très instruits qui utilisent un large éventail de produits financiers (Lusardi et al., 2010). Il ressort ainsi des résultats aux épreuves de culture financière de l'enquête PISA 2012 qu'en moyenne, dans les pays et économies participants de l'OCDE, 14 % de la variation de la performance des élèves est associée au milieu socio-économique de leur famille et que les élèves dont au moins l'un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire sont en moyenne plus performants que les autres élèves (OCDE, 2014c). Pour parvenir à l'égalité des chances pour tous, il est important de dispenser une éducation financière à ceux qui n'y auraient autrement pas accès. Les établissements d'enseignement sont en bonne position pour améliorer la culture financière dans tous les groupes de la population et réduire les écarts de culture financière, y compris entre les générations.

Conscients de l'importance de la culture financière pour les jeunes et du potentiel unique des programmes scolaires permettant d'améliorer les connaissances et les compétences des générations futures, de plus en plus de pays ont commencé à élaborer des programmes d'éducation financière pour enfants et adolescents. Ces programmes s'adressent à tous les jeunes en général ou aux jeunes scolarisés (ou à une partie d'entre eux), et sont dispensés à l'échelle nationale, régionale ou locale, voire à titre expérimental.

Nécessité de recueillir des données

Les responsables politiques, les professionnels de l'éducation et les chercheurs ont besoin de données de qualité sur le niveau de culture financière leur permettant d'identifier les priorités et de mesurer l'évolution au fil du temps dans le but d'éclairer les stratégies d'éducation financière et de mettre sur pied des programmes d'éducation financière en milieu scolaire.

Plusieurs pays ont mené des enquêtes nationales pour évaluer la culture financière de leur population adulte et l'OCDE a récemment testé un questionnaire permettant de déterminer le niveau de culture financière des adultes à l'échelle internationale. Ce questionnaire a été administré pour la première fois à titre expérimental en 2010 et est maintenant utilisé dans le cadre d'une deuxième étude comparative internationale (Atkinson et Messy, 2012 ; OCDE/INFE, 2011 ; OCDE/INFE, 2015a). Toutefois, avant les épreuves PISA de culture financière administrées en 2012, il n'y avait que peu d'initiatives visant à évaluer la culture financière des individus de moins de 18 ans, et aucune n'était comparable entre les pays.

L'évaluation probante de la culture financière des jeunes fournit à l'échelle nationale 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 former les jeunes, de manière appropriée et équitable, et faire en sorte qu'ils 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.

Une étude internationale a d'autres avantages pour les responsables politiques et autres parties prenantes. La comparaison du niveau de culture financière entre les pays permet de découvrir les pays où ce niveau est le plus élevé et de commencer à identifier tant les bonnes pratiques que les stratégies nationales qui se révèlent particulièrement efficaces. Cette approche permet aussi de déceler des problèmes communs et d'étudier la possibilité de trouver des solutions internationales pour les résoudre.

La collecte de données fiables et comparables à l'échelle internationale sur la culture financière des effectifs scolarisés fournit ainsi aux responsables politiques, aux professionnels de l'éducation, aux concepteurs des programmes de cours, aux chercheurs et autres :

- des informations sur la répartition des jeunes entre les niveaux de l'échelle de culture financière, qui peuvent être utilisées pour concevoir des politiques et des programmes plus ciblés
- un moyen de comparer les stratégies d'éducation financière entre les pays et d'explorer les bonnes pratiques
- et, en fin de compte, la possibilité de comparer les données dans le temps pour suivre l'évolution des tendances en matière de culture financière et d'évaluer l'association entre la culture financière et les programmes scolaires d'éducation financière.



De plus, l'élaboration d'un cadre d'évaluation de la culture financière applicable à tous les pays permet de proposer aux autorités nationales des lignes directrices détaillées sur la portée et la définition opérationnelle de la culture financière sans qu'elles aient à financer des études à l'échelle de leur pays. Comme le souligne l'article « Financial Literacy and Education Research Priorities », le manque de données dans la littérature sur la culture financière s'explique notamment par le fait que les chercheurs ne s'accordent pas sur la façon de définir et d'évaluer l'efficacité des programmes. Les chercheurs doivent s'accorder sur une définition sans équivoque de ce que signifie la « culture financière » (Schuchardt et al., 2009).

Évaluation de la culture financière dans l'enquête PISA

C'est en 2012, dans le cadre du programme PISA, que la culture financière des jeunes a été évaluée pour la première fois dans une enquête internationale à grande échelle. L'enquête PISA détermine dans quelle mesure les jeunes qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire sont préparés à relever les défis que l'avenir leur réserve – en particulier leur capacité à utiliser leurs savoirs et savoir-faire – en recueillant et en analysant des données cognitives et autres sur les jeunes de 15 ans dans de nombreux pays et économies.

Les données PISA sur la culture financière constituent un riche ensemble de données comparatives que les responsables politiques et autres parties prenantes peuvent utiliser pour prendre des décisions en toute connaissance de cause. Les données sur la culture financière 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 de nouveaux systèmes financiers qui se mondialisent et deviennent de plus en plus complexes ? » ou « Qui sont les jeunes qui possèdent la plus grande culture financière ? ».

Comme dans les domaines principaux d'évaluation PISA, à savoir la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique, la priorité des épreuves PISA de culture financière est de déterminer dans quelle mesure les élèves de 15 ans sont capables d'appliquer leurs savoirs et savoir-faire dans ce domaine. Et 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.

Élaboré en 2012, le cadre d'évaluation PISA de la culture financière (OCDE, 2013) a été la première étape sur la voie de la conception d'une évaluation répondant à ces trois grands critères. Le développement d'un cadre d'évaluation présente avant tout l'avantage d'améliorer la précision de la mesure, car il permet de concevoir un plan en fonction duquel élaborer chaque item et créer l'instrument qui sera utilisé pour évaluer le domaine. Autre avantage, le cadre d'évaluation propose un langage commun, permettant ainsi de mieux comprendre ce qui est évalué. Il a également le mérite de promouvoir l'analyse des savoirs et savoir-faire associés à la culture financière, ce qui permet d'étayer la ou les échelles de culture financière qui seront utilisées pour interpréter les résultats.

L'élaboration des cadres d'évaluation PISA s'inscrit dans un processus au cours duquel les six étapes suivantes s'enchaînent :

- L'élaboration d'une définition opérationnelle du domaine d'évaluation et la description des hypothèses qui sous-tendent cette définition.
- L'identification d'une série de caractéristiques majeures à prendre en considération lors de la conception d'épreuves administrées à l'échelle internationale.
- L'opérationnalisation des caractéristiques majeures qui seront utilisées pour concevoir les épreuves, sur la base de définitions de la littérature et d'expériences dans l'administration d'évaluations à grande échelle.
- L'analyse de l'organisation des tâches pour rendre compte aux responsables politiques et aux chercheurs de la performance des élèves de 15 ans dans chaque domaine d'évaluation dans les pays participants.
- La validation des variables et l'évaluation de la contribution de chacune d'entre elles à la compréhension de la difficulté des tâches dans les pays participants.
- La préparation de l'échelle de compétences permettant de décrire les résultats.

Dans le cadre d'évaluation de 2015, la définition de la culture financière est la même qu'en 2012, mais l'opérationnalisation du domaine a été revue pour refléter l'évolution des marchés financiers et les progrès de la recherche depuis lors.

DÉFINITION DE LA CULTURE FINANCIÈRE

Lors de l'élaboration d'une définition opérationnelle de la culture financière qui puisse être utilisée pour préparer une évaluation internationale de la culture financière, le groupe d'experts a étudié à ma fois les définitions retenues dans les autres domaines d'évaluation PISA et les aspects s'articulant autour de l'éducation financière.



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. L'enquête PISA est prospective puisqu'elle cherche à déterminer dans quelle mesure les jeunes sont capables d'appliquer leurs connaissances et compétences pour relever des défis qui se présentent au quotidien, et non à évaluer simplement s'ils maîtrisent telle ou telle matière du programme de cours (OCDE, 2010a).

Dans sa *Recommandation sur les principes et les bonnes pratiques relatifs à la sensibilisation et l'éducation financières*, 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, 2005a).

Le groupe d'experts chargé de l'éducation financière a recueilli un consensus au sujet des termes « connaissance » et « compétences », et de la notion d'utilisation des connaissances et des compétences (« initiatives efficaces »), qui sont des éléments majeurs de cette définition. Il a toutefois reconnu que la définition de l'éducation financière décrivait un processus – l'éducation – plutôt qu'un résultat. Or le cadre d'évaluation requiert une définition incluant le résultat de ce processus en termes de compétences ou de « culture ».

La définition PISA de la culture financière est présentée dans l'encadré 5.2.

Encadré 5.2 **La définition de la culture financière dans l'enquête PISA 2015**

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 d'évaluation PISA. La première partie renvoie au type de raisonnement et de comportement caractérisant le domaine, et la seconde, aux finalités sous-tendant le développement de cette culture particulière.

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

La culture financière...

Le terme « culture » est considéré 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 dans le 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. L'évaluation PISA 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 à 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. Selon toute vraisemblance, les jeunes 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. À cet âge, ils sont tous 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 des compétences élémentaires en mathématiques, par exemple la faculté de calculer un pourcentage ou de convertir un montant dans une autre devise, ainsi que des 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 enseigner des savoirs et 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 de transférer et d'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 adolescents, mais également avec les étapes qu'ils sont susceptibles de franchir dans un avenir proche, en tant qu'adultes. Les jeunes sont ainsi 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 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. 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 possédant une grande culture financière sont mieux armés pour prendre des décisions dans leur intérêt, ainsi que pour soutenir activement et critiquer le monde économique dans lequel ils vivent.

ORGANISATION DU DOMAINE DE LA CULTURE FINANCIÈRE

La façon dont le domaine se conçoit et s'organise détermine la structure de l'évaluation, dont l'élaboration des items, et, en fin de compte, les éléments qui peuvent être recueillis et présentés au sujet de la performance des élèves. La culture financière comporte de nombreux aspects qui ne peuvent pas tous être pris en considération dans une évaluation telle que celle proposée dans l'enquête PISA. Dans ce contexte, il convient de sélectionner les aspects les plus appropriés pour concevoir une évaluation qui contienne des tâches dont le degré de difficulté varie et qui couvre largement le domaine défini.



L'analyse des approches et principes retenus dans des enquêtes antérieures à grande échelle, en particulier dans l'enquête PISA, montre que ce sont les contenus, les processus et les contextes qui priment la plupart du temps, car ces aspects spécifient ce qui est évalué. Les contenus, les processus et les contextes peuvent être considérés comme trois perspectives différentes au sujet du domaine d'évaluation.

- Les *contenus* renvoient à ce qu'il est essentiel de connaître et de comprendre dans le domaine d'évaluation.
- Les *processus* décrivent les approches ou stratégies mentales à adopter pour aborder les tâches et les mener à bien.
- Les *contextes* désignent les situations dans lesquelles les savoirs et les savoir-faire sont appliqués. Les situations vont de la sphère personnelle à la sphère mondiale.

Pour construire l'évaluation, les différentes catégories sont identifiées et pondérées dans chacune de ces perspectives, puis les tâches sont élaborées compte tenu de ces catégories. Les trois perspectives sont également utiles pour réfléchir à la manière de rendre compte de la performance des élèves.

La section suivante décrit les trois perspectives et leur répartition entre les catégories du cadre d'évaluation. Des exemples d'items tirés des épreuves administrées lors de l'essai de terrain de l'enquête PISA 2012 sont proposés pour illustrer les trois perspectives différentes dans le *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012* (OCDE, 2013) et sur le site Internet de l'enquête PISA (www.oecd.org/pisa/). Ces items n'ont pas été administrés lors de la campagne définitive, mais sont représentatifs de ceux qui l'ont été : seuls des items non publiés sont administrés pour protéger l'intégrité des données recueillies pour évaluer la performance des élèves.

Contenus

Les contenus associés à la culture financière renvoient à ce que les élèves doivent connaître et comprendre pour mener à bien une tâche particulière. L'analyse des contenus retenus dans les cadres de culture financière d'un grand nombre de pays (l'Afrique du Sud, l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie, le Brésil, l'Écosse (Royaume-Uni), les États-Unis, l'Irlande du Nord (Royaume-Uni), le Japon, la Malaisie, la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas) révèle l'existence d'un consensus au sujet des contenus associés à la culture financière (OCDE, 2014b). Les données analysées montrent en particulier que les contenus des programmes d'éducation financière dispensés en milieu scolaire sont relativement similaires – même s'il existe des différences culturelles – et qu'il est possible d'identifier une série de thématiques souvent retenues dans ces cadres. Ces thématiques sont les quatre contenus de la culture financière dans l'enquête PISA : *l'argent et les transactions, la planification et la gestion des finances, le risque et le rendement, et le paysage financier*. Les travaux menés par le Réseau international de l'OCDE sur l'éducation financière en vue d'élaborer un cadre de compétences de base applicables aux jeunes fournissent des directives supplémentaires sur l'organisation de ces contenus en fonction des résultats voulus (OCDE/INFE, 2015c).

L'argent et les transactions

Cette catégorie inclut le fait de connaître les différentes formes et finalités de l'argent, et de savoir effectuer des transactions monétaires simples, par exemple faire un paiement ou une dépense, connaître la valeur de l'argent et utiliser les cartes bancaires, les chèques, les comptes bancaires et les devises. D'autres pratiques en relèvent également, par exemple prendre soin de liquidités et d'autres valeurs, calculer la valeur de l'argent, et remplir des documents et des reçus.

Dans les tâches associées à cette catégorie, les élèves peuvent être amenés à montrer :

- Qu'ils connaissent les différentes formes et finalités de l'argent, c'est-à-dire :
 - reconnaître les billets et les pièces de monnaie
 - comprendre que l'argent peut être échangé contre des biens et services
 - identifier différentes façons de payer des articles, en personne ou à distance (si les articles sont achetés sur catalogue ou en ligne par exemple)
 - savoir qu'il existe différentes façons de recevoir de l'argent d'autrui et de transférer de l'argent entre personnes ou organisations, par exemple en espèces, par chèque, par carte de crédit (en personne ou en ligne), par transfert électronique en ligne ou par SMS
 - comprendre que l'argent peut s'emprunter ou se prêter et connaître l'objet des intérêts financiers (sachant que certaines religions interdisent de payer ou de recevoir des intérêts).



- Qu'ils sont capables de gérer et de suivre des transactions, et qu'ils sont confiants en leur capacité d'y parvenir, c'est-à-dire :
 - utiliser du liquide, des cartes bancaires et d'autres moyens de paiement pour faire des achats
 - utiliser des distributeurs automatiques pour retirer du liquide ou obtenir le solde d'un compte
 - calculer correctement le montant à rendre
 - identifier parmi deux articles de taille différente lequel est meilleur marché, compte tenu des spécificités de situations et besoins individuels
 - vérifier des transactions reprises sur un extrait de compte et relever toute irrégularité.

Planification et gestion des finances

Il faut planifier et gérer ses revenus, ses dépenses et sa richesse à court et long termes. Ce contenu renvoie aux processus permettant de gérer, de planifier et de suivre revenus et dépenses, et de comprendre comment s'enrichir et améliorer son bien-être financier. Ce contenu porte sur l'utilisation des crédits ainsi que sur l'épargne et la création de richesses.

Dans les tâches associées à cette catégorie, les élèves peuvent être amenés à montrer qu'ils ont les connaissances et les compétences requises pour :

- Suivre et contrôler les revenus et les dépenses, c'est-à-dire :
 - identifier divers types de revenus (prestations, salaires, commissions, avantages, etc.) et les façons de parler des revenus (salaire horaire, revenus annuels nets et bruts, etc.)
 - établir un budget pour planifier le financement de dépenses régulières et l'épargne, et le respecter.
- Utiliser des revenus et d'autres ressources à court et long termes pour garantir le bien-être financier, c'est-à-dire :
 - comprendre comment manipuler divers éléments d'un budget, par exemple identifier des priorités si les revenus sont inférieurs aux dépenses prévues, ou trouver des solutions pour réduire les dépenses ou accroître les revenus pour augmenter l'épargne
 - évaluer l'impact de différents projets de dépenses et être capable d'identifier des priorités en matière de dépense à court et long termes
 - planifier des dépenses futures, par exemple calculer combien il faut épargner chaque mois pour financer un achat donné ou payer une facture
 - comprendre les raisons de contracter un emprunt et la façon dont les dépenses peuvent être étalées dans le temps au travers de l'emprunt ou de l'épargne
 - comprendre l'idée de se constituer un patrimoine, l'impact de l'intérêt composé sur l'épargne et les avantages et inconvénients des produits d'investissement
 - comprendre les avantages de l'épargne pour réaliser des objectifs à long terme ou anticiper des changements de situation (le fait de commencer à vivre seul)
 - comprendre l'impact de la fiscalité et des prestations sociales sur la planification et la gestion des finances.

Risque et rendement

Le contenu *Le risque et le rendement* est un contenu majeur de la culture financière. Il renvoie à la capacité des individus d'identifier des moyens pour gérer, compenser et couvrir des risques, et gérer leur situation financière dans l'incertitude, et à leur compréhension du potentiel de perte ou de gain financier dans divers contextes financiers. Il existe deux types de risques très importants dans ce domaine. Le premier a trait aux pertes financières qu'un individu ne peut assumer, à cause de coûts considérables ou répétés, par exemple, et le second, au risque inhérent aux produits financiers (les crédits à taux d'intérêt variable, par exemple) ou aux produits d'investissement. Ce contenu renvoie à la connaissance des types de produits grâce auxquels les individus peuvent se protéger des conséquences d'événements négatifs, par exemple les assurances et l'épargne, et à la capacité d'évaluer le niveau de risque et de rendement associé à des différents produits, achats, comportements ou facteurs externes.

Dans les tâches relevant de ce contenu, les élèves peuvent être amenés à montrer :

- Qu'ils comprennent que certains processus, comme l'épargne, et produits financiers, dont des produits d'assurance, peuvent être utilisés pour gérer et réduire divers risques qui varient selon les besoins et la situation, et qu'ils savent comment évaluer si une assurance peut être utile.



- Qu'ils comprennent les avantages de la prévoyance et de la diversification, et le danger des défauts de paiement de facture ou de crédit, et qu'ils savent appliquer ces connaissances pour prendre des décisions concernant :
 - la limitation du risque au capital personnel
 - les divers types d'investissement et d'épargne, notamment les produits financiers et d'assurance formels le cas échéant
 - les divers types de crédit, y compris le crédit formel ou informel, garanti ou non garanti, rotatif ou à durée fixe, et à taux d'intérêt variable ou non.
- Qu'ils comprennent et savent gérer les risques et avantages associés à des événements de la vie, à l'économie et à d'autres facteurs externes, notamment l'impact potentiel :
 - de la perte ou du vol d'objets personnels, du licenciement, de la naissance ou de l'adoption d'un enfant, ou encore de la dégradation de l'état de santé ou de la mobilité
 - de la fluctuation des taux d'intérêt et de change
 - d'autres variations sur le marché.
- Qu'ils connaissent les risques et avantages associés à des substituts de produits financiers, par exemple :
 - épargner de l'argent ou acheter des biens immobiliers, du bétail ou de l'or pour constituer un patrimoine
 - contracter un emprunt ou emprunter de l'argent à des prêteurs informels.
- Qu'ils comprennent que de nouveaux produits financiers peuvent comporter des risques et des avantages inconnus (citons la nouvelle finance numérique ou le *crowdfunding*, sachant toutefois qu'une telle liste est par définition appelée à évoluer au fil du temps).

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 le rôle de la réglementation et de la protection des consommateurs, 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. Les sources d'information sont également des thématiques qui s'inscrivent dans cette catégorie de contenu. Au sens le plus large, connaître le *paysage financier*, c'est aussi comprendre les conséquences, pour les individus, les ménages et la société, des changements dans la conjoncture économique et dans l'action des pouvoirs publics, par exemple la variation des taux d'intérêt, l'inflation, la fiscalité et les prestations sociales.

Dans les tâches associées à ce contenu, les élèves peuvent être amenés à montrer :

- Qu'ils connaissent le rôle de la réglementation et de la protection des consommateurs.
- Qu'ils connaissent les droits et les devoirs. Les élèves peuvent :
 - comprendre que les vendeurs et les acheteurs ont des droits et peuvent notamment demander réparation ;
 - comprendre que les vendeurs et les acheteurs ont des responsabilités, par exemple celles de fournir des informations exactes lorsqu'ils sollicitent des produits financiers (consommateurs et investisseurs) et de divulguer toutes les informations factuelles (opérateurs) ; et comprendre les conséquences que peut avoir le non-respect des droits et devoirs dans le chef de l'une des deux parties (consommateurs et investisseurs) ;
 - reconnaître l'importance de la documentation officielle fournie lors de l'achat de produits ou services financiers, et de la nécessité d'en comprendre le contenu.
- Qu'ils comprennent l'environnement financier. Les élèves :
 - peuvent identifier les opérateurs dignes de confiance ainsi que les produits et services protégés par la réglementation ou la législation relative à la protection des consommateurs
 - savent à qui s'adresser pour se faire conseiller lors du choix de produits financiers ou pour obtenir de l'aide sur des sujets financiers
 - ont connaissance des délits financiers, tels que l'usurpation d'identité et l'escroquerie, savent quelles sont les précautions appropriées pour protéger leurs données personnelles et se prémunir des courriels frauduleux et connaissent leurs droits et responsabilités s'ils en sont victimes
 - sont conscients de l'existence de nouvelles formes de délits financiers et des risques.



- Qu'ils connaissent et comprennent l'impact de leurs propres décisions financières sur eux-mêmes et sur autrui. Les élèves :
 - comprennent que les individus ont le choix en matière de dépense et d'épargne, et ont conscience que tout acte a des conséquences pour les individus et la société
 - reconnaissent que des habitudes, des décisions et des actes financiers ont un impact à l'échelle individuelle, communautaire, nationale et internationale.
- Qu'ils comprennent l'influence de facteurs économiques et de facteurs externes. Les élèves :
 - sont conscients de la conjoncture économique et comprennent l'impact de la réorientation de l'action publique, par exemple d'une réforme concernant le financement de la formation postsecondaire ou de l'instauration d'un régime d'épargne obligatoire en vue de la retraite
 - comprennent en quoi la capacité de s'enrichir ou d'accéder au crédit dépend de facteurs économiques tels que les taux d'intérêt, l'inflation et la solvabilité
 - comprennent qu'un certain nombre de facteurs externes, tels que la publicité et la pression des pairs, peuvent influencer sur la situation et les choix financiers des individus.

Processus

Les catégories de processus portent sur les processus cognitifs. Elles servent à décrire la capacité des élèves à reconnaître et appliquer des concepts pertinents, et leur faculté de comprendre, d'analyser, de raisonner, d'évaluer et de proposer des solutions. L'enquête PISA définit quatre catégories de processus dans le domaine de la culture financière : *identifier des informations financières*, *analyser des informations dans un contexte financier*, *évaluer des questions financières*, et *appliquer des notions financières connues et comprises*. Les verbes employés ici ressemblent jusqu'à un certain point à la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom (Bloom, 1956), mais une distinction importante est à souligner : les processus du *construct* de la culture financière ne sont pas opérationnalisés comme une hiérarchie de compétences. Au contraire, ils sont considérés comme des approches cognitives fondamentales parallèles, qui font toutes partie du bagage des individus « cultivés ». L'ordre dans lequel les processus sont présentés est celui dans lequel s'enchaînent typiquement les raisonnements et les actes ; il ne correspond pas à une gradation de la difficulté. Dans le même esprit, il est établi que dans les matières financières, les raisonnements, les décisions et les actes dépendent le plus souvent d'un enchaînement récursif et interactif des processus décrits dans cette section. Dans l'évaluation, chaque tâche est associée au processus dont on estime qu'il intervient le plus.

Identifier des informations financières

Les individus s'engagent dans ce processus lorsqu'ils cherchent des informations financières, y accèdent et identifient ou reconnaissent leur pertinence. Dans l'enquête PISA 2015, les informations sont présentées sous la forme de textes, notamment des contrats, des publicités, des graphiques, des tableaux, des formulaires ou des instructions à l'écran. Parmi les tâches typiques de ce processus, citons celles qui demandent aux élèves d'identifier les caractéristiques d'une facture ou de repérer le solde sur un extrait de compte. Dans les tâches plus difficiles, les élèves peuvent avoir à parcourir un contrat rédigé dans un langage juridique complexe pour y repérer des informations qui expliquent les conséquences d'un défaut de paiement des échéances d'un crédit. Cette catégorie de processus est également celle à laquelle font appel les tâches qui consistent à reconnaître la terminologie financière, par exemple comprendre que le terme « inflation » désigne l'augmentation des prix au fil du temps.

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. Il consiste essentiellement à reconnaître quelque chose qui n'est pas explicite : identifier des implications ou des hypothèses sous-jacentes au sujet d'une question qui s'inscrit dans un contexte financier. Les tâches relevant de cette catégorie peuvent par exemple demander aux élèves de comparer les conditions proposées dans différents contrats de téléphonie mobile ou de déterminer si une publicité pour un prêt est susceptible de passer sous silence certaines conditions.

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. Le raisonnement critique intervient dans ce processus lorsque les élèves



doivent utiliser leurs connaissances et raisonner de manière logique et plausible pour dégager du sens d'un problème financier et s'en faire une idée. Les informations requises pour résoudre ce type de problèmes peuvent être fournies en partie dans le stimulus, mais les élèves doivent établir un lien entre ces informations et des notions qu'ils connaissent et comprennent déjà.

Dans l'enquête PISA, toutes les informations requises pour comprendre un problème sont censées être connues des élèves de 15 ans – qu'ils les aient acquises par l'expérience directe ou qu'ils puissent facilement se les imaginer ou les comprendre. On peut ainsi supposer que les jeunes de 15 ans sont capables d'identifier par expérience des besoins qu'il n'est pas essentiel de satisfaire (acheter une nouvelle chaîne stéréo ou une nouvelle console de jeux, par exemple). Une tâche basée sur ce type de scénario pourrait consister à demander aux élèves d'indiquer les facteurs à prendre en considération pour décider de faire un achat ou de le reporter dans des conditions financières particulières.

Appliquer des notions financières connues et comprises

Le quatrième processus s'inspire d'un passage de la définition de la culture financière : « [] pour utiliser cette connaissance et cette compréhension [de notions financières] ». 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. Il intervient dans les tâches qui demandent aux élèves de faire des calculs et de résoudre des problèmes, souvent compte tenu de plusieurs conditions, par exemple de calculer les intérêts à verser pour un prêt sur deux ans. Ce processus est également à l'œuvre dans les tâches dans lesquelles les élèves doivent comprendre la pertinence de connaissances antérieures dans un contexte spécifique, par exemple réaliser que le pouvoir d'achat varie à la hausse ou à la baisse au fil du temps en fonction du taux d'évolution des prix, auquel cas ils doivent appliquer leurs connaissances par rapport à l'inflation.

Contextes

Les décisions à propos de questions financières dépendent souvent des contextes ou situations dans lesquels elles sont présentées. Le fait de situer les tâches dans divers contextes offre la possibilité d'aborder le plus grand nombre possible de centres d'intérêt dans un éventail de situations que les individus rencontrent au XXI^e siècle.

Certaines situations sont plus familières que d'autres pour les jeunes de 15 ans. Dans l'enquête PISA, les tâches se situent dans des situations de la vie courante, notamment, mais pas uniquement dans le cadre scolaire. Les situations peuvent se rapporter à la vie des individus, de leur famille ou de leurs semblables, à leur communauté et même au monde.

Le groupe d'experts chargé de la culture financière a commencé par analyser les contextes retenus dans le cadre d'évaluation du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC) : *l'éducation et le travail, la vie privée et familiale, les loisirs et le divertissement*, et enfin, *la communauté et la citoyenneté* (PIAAC Literacy Expert Group, 2009). Dans le cadre de la culture financière, *les loisirs et le divertissement* ont été remplacés par les contextes *individuels* pour refléter le fait que de nombreuses interactions financières des jeunes sont en rapport avec leur statut de consommateurs. Ces interactions peuvent relever des loisirs et du divertissement, mais ne s'y limitent pas. Il a été décidé de remplacer *la communauté et la citoyenneté* par les situations *sociétales*. Les contextes en rapport avec *la communauté et la citoyenneté* dénotent une perspective plus large que la perspective individuelle, mais il a été jugé que le terme « communauté » ne reflétait pas une perspective assez vaste.

Les contextes *sociétaux* impliquent au contraire les situations nationales et mondiales, ainsi que les situations plus locales, ce qui est plus approprié à la portée potentielle de la culture financière. Les contextes retenus dans l'évaluation PISA de la culture financière sont donc les suivants : les contextes *scolaires et professionnels, ménagers et familiaux, individuels et sociétaux*.

Contextes scolaires et professionnels

Les contextes *scolaires et professionnels* sont très importants pour les jeunes. La quasi-totalité des jeunes de 15 ans commencent ainsi à réfléchir à des questions financières en rapport avec les études ou le travail, que ce soit pour décider comment dépenser leur épargne, envisager les possibilités qui s'offrent à eux pour poursuivre leurs études ou entrer dans le monde du travail.

Les contextes scolaires sont de toute évidence pertinents pour la population cible de l'enquête PISA, puisque les échantillons sont prélevés parmi les effectifs scolarisés. Bon nombre des élèves de 15 ans poursuivront leurs études ou leur formation pendant un certain temps. Toutefois, comme beaucoup d'élèves de 15 ans travaillent occasionnellement



en dehors de leurs heures de cours, les contextes professionnels sont tout aussi pertinents. De plus, ils seront nombreux à quitter l'école et à entrer dans la vie active, peut-être comme indépendants, avant d'avoir atteint la vingtaine.

Les tâches typiques de cette catégorie de contextes consistent à comprendre un bulletin de salaire, à faire des économies pour financer des études tertiaires, à analyser les avantages et les risques d'un prêt d'études, ou encore à participer à un programme d'épargne dans le cadre professionnel.

Contextes ménagers et familiaux

Les contextes *ménagers et familiaux* concernent des sujets financiers en rapport avec la gestion d'un ménage. Selon toute vraisemblance, les jeunes 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. Les tâches qui s'inscrivent dans ce contexte consistent à acheter des articles ménagers ou des produits d'épicerie, à tenir les comptes du ménage, à organiser des événements familiaux, etc. Les décisions relatives à l'établissement d'un budget ou à la hiérarchisation de priorités peuvent également s'inscrire dans cette catégorie de contextes.

Contextes individuels

Les contextes *individuels* sont importants dans le cadre des finances personnelles, car parmi les décisions prises par les individus, nombreuses sont celles qui concernent totalement leur avantage personnel. Qui plus est, les individus doivent supporter de nombreux risques et responsabilités. Ces décisions portent sur des besoins personnels essentiels ainsi que sur des loisirs. Parmi les décisions relevant de cette catégorie de contextes, citons celles qui consistent à choisir des produits et services personnels (habillement, coiffure, etc.), à acheter des biens de consommation (des appareils électroniques ou des équipements de sport) ou à prendre des engagements à plus long terme (s'abonner aux matches d'une saison ou s'inscrire dans une salle de sport). Cette catégorie vise aussi le processus de prise de décisions personnelles et le fait qu'il est important pour les individus de veiller à leur sécurité financière, par exemple de protéger leurs données personnelles et de se méfier des produits qu'ils ne connaissent pas.

Les individus peuvent subir des influences sociales ou familiales lorsqu'ils prennent des décisions (qui peuvent en fin de compte affecter la société), mais ce sont eux qui doivent assumer la responsabilité de leurs décisions lorsqu'il s'agit d'ouvrir un compte bancaire ou de contracter un emprunt. Les contextes *individuels* incluent donc les tâches en rapport avec les conditions contractuelles d'actes tels que l'ouverture d'un compte en banque, l'achat de biens de consommation, le financement d'activités de loisirs ou le choix de services financiers pertinents souvent associés à des aspects plus larges de la consommation, comme le crédit et l'assurance.

Contextes sociétaux

L'environnement dans lequel les jeunes évoluent se caractérise par le changement, la complexité et l'interdépendance. La mondialisation crée de nouvelles formes d'interdépendance, où les actes dépendent de facteurs économiques et ont des conséquences qui vont bien au-delà de l'individu et de la communauté locale. Le domaine d'évaluation de la culture financière cible les finances personnelles, mais l'inclusion de contextes *sociétaux* est un moyen de reconnaître que le bien-être financier individuel ne peut être totalement isolé du reste de la société. Le bien-être financier individuel affecte la communauté locale, nationale et même mondiale, et en subit l'influence. Les items qui se situent dans ces contextes portent sur diverses questions, par exemple le fait d'être informé sur les droits et devoirs des consommateurs, de comprendre l'objet de la fiscalité locale et nationale ou les intérêts commerciaux, ou de tenir compte du rôle du pouvoir d'achat. Ils s'étendent aussi à des choix financiers, par exemple la décision de faire un don à des organisations sans but lucratif ou à des œuvres de bienfaisance.

Facteurs non cognitifs

Dans l'enquête PISA, la définition opérationnelle de la culture financière inclut des facteurs non cognitifs en rapport avec la *motivation* et la *confiance*, des attitudes qui, d'après certains, ont un impact sur les comportements en matière de gestion financière (Johnson et Staten, 2010). Dans l'enquête PISA, les attitudes et les comportements relatifs aux matières financières sont considérés en soi comme des aspects de la culture financière. Les attitudes et les comportements sont également intéressants du point de vue de leurs interactions avec les éléments cognitifs de la culture financière. Les informations recueillies au sujet des attitudes et des comportements financiers des jeunes de 15 ans devraient en outre permettre de constituer une base de données de référence pour mener des études longitudinales de la culture financière des adultes, y compris de leurs comportements financiers.



Le groupe d'experts chargé de la culture financière a identifié quatre facteurs non cognitifs à inclure dans le cadre d'évaluation : *l'accès à l'éducation et à l'information, l'accès à l'argent et aux produits financiers, les attitudes à l'égard des matières financières et la confiance en soi dans ce domaine, et enfin, les comportements en matière de dépense et d'épargne.*

L'accès à l'éducation et à l'information

Les élèves peuvent avoir diverses sources d'éducation et d'information financières, notamment leurs amis, leurs parents ou d'autres membres de leur famille. Ils peuvent parler de finances de manière informelle avec leurs proches, s'informer auprès de professionnels de la finance ou s'instruire dans cette matière dans le cadre scolaire. La littérature fait souvent référence au processus de « socialisation financière », que l'on peut considérer comme le processus mis en œuvre pour acquérir une culture financière. Les parents ont un rôle majeur à jouer dans la socialisation financière de leurs enfants, mais comme nous l'avons vu ci-avant, ils n'ont pas nécessairement été exposés à toutes les situations et décisions financières que leurs enfants doivent affronter (Gudmondson et Danes, 2011 ; Otto, 2013). Parler de comportements financiers avec des amis et reproduire leurs comportements est une autre source de socialisation dont la qualité et la fiabilité peuvent toutefois varier. À ce sujet, une étude récemment menée au Royaume-Uni montre d'ailleurs que l'on parle rarement d'argent en toute honnêteté (Money Advice Service, 2014). De plus, l'offre institutionnelle d'éducation à l'argent et à la gestion financière individuelle varie en termes qualitatifs et quantitatifs, tant entre les pays qu'au sein même de ceux-ci (OCDE, 2014b, 2014c).

Les données sur l'accès des élèves à l'information et à l'éducation financière peuvent être recueillies dans les questionnaires « Élève » et « Établissement ». Dans le questionnaire « Élève », on peut demander aux élèves quelles sont leurs sources typiques d'information pour analyser la relation de chaque source avec leur culture financière. Cette approche permettra de décrire les principales sources de socialisation financière des élèves, au lieu de déterminer dans quelle mesure ils comprennent l'importance du choix de sources appropriées d'information ou de conseil, une thématique abordée dans les épreuves cognitives. On peut aussi demander aux élèves à quel type de tâches ils sont confrontés et à quels concepts financiers ils sont exposés en classe. Dans le questionnaire « Établissement », on peut demander aux chefs d'établissement de donner des informations sur l'éducation financière dispensée dans leur établissement, à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif. Savoir s'il existe un lien entre les niveaux de culture financière et l'éducation financière dispensée en milieu scolaire et ailleurs devrait être particulièrement utile pour concevoir des programmes éducatifs pour améliorer la culture financière.

L'accès à l'argent et aux produits financiers

Les résultats des épreuves PISA de culture financière administrées en 2012 montrent qu'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 de meilleurs résultats que les élèves issus du même milieu socio-économique qui n'en sont pas titulaires (OCDE, 2014c). Cela ne signifie pas qu'il existe une relation causale, certes, mais montre qu'une hypothèse est plausible : le fait d'utiliser des produits financiers au quotidien pourrait influencer sur la culture financière des jeunes, et inversement. Les individus acquièrent cette expérience en utilisant des produits financiers tels que les cartes de paiement, en entrant en interaction avec le système bancaire ou en travaillant occasionnellement en dehors de la journée de classe, par exemple.

Les élèves qui ont une plus grande expérience personnelle des questions financières parce qu'ils gagnent ou reçoivent de l'argent sont plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats aux épreuves cognitives que ceux qui n'ont pas d'expérience en la matière. Toutefois, une étude récente suggère que le facteur clé n'est pas nécessairement l'expérience, mais la mesure dans laquelle les parents participent aux décisions de leurs enfants en matière de dépenses, et que les enfants dont les parents sont plus impliqués dans ce domaine affichent une plus grande culture financière (Drever et al., 2015). Le cadre d'évaluation de 2015 reconnaît à quel point il est important de savoir si les élèves ont accès à l'argent et aux produits financiers.

Les attitudes à l'égard des matières financières et la confiance en soi dans ce domaine

La définition PISA de la culture financière souligne l'importance du rôle des attitudes. Les préférences individuelles sont des facteurs déterminants du comportement financier et affectent la façon dont les connaissances financières sont utilisées. L'enquête PISA 2012 a montré que la persévérance des élèves et leur ouverture à la résolution de problèmes étaient en forte corrélation avec leurs résultats aux épreuves de culture financière (OCDE, 2014c). De plus, la mesure dans laquelle les élèves estiment maîtriser leur avenir et leur préférence en matière de consommation immédiate peuvent



influencer sur leurs décisions financières, leur indépendance et leur propension à apprendre à prévoir leur propre sécurité financière (Golsteyn et al., 2013 ; Lee et Mortimer, 2009 ; Meier et Sprenger, 2013).

La confiance en soi, en sa capacité de prendre une décision financière, pourrait aussi être un facteur déterminant pour décrire le profil de ceux qui peuvent aller au bout de problèmes financiers complexes ou choisir entre plusieurs produits possibles. Toutefois, l'excès de confiance en soi peut aussi se traduire par une propension à prendre des décisions trop risquées et à faire des erreurs. Le cadre d'évaluation de 2015 reconnaît l'importance de la perception qu'ont les élèves de leurs propres connaissances et compétences financières.

Les comportements en matière de dépense et d'épargne

Les items des épreuves cognitives servent à évaluer la capacité des élèves à prendre des décisions de dépense et d'épargne, certes, mais il est également utile de mieux cerner leurs comportements en matière de dépense et d'épargne dans la vie réelle. L'évaluation PISA de la culture financière offre la possibilité d'analyser la relation potentielle entre d'une part, les comportements des jeunes de 15 ans en matière de dépense et d'épargne, et d'autre part, leurs résultats aux épreuves cognitives de culture financière.

L'ÉVALUATION DE LA CULTURE FINANCIÈRE

Structure de l'évaluation

En 2012, des épreuves de culture financière d'une heure ont été administrées sur papier, en plus d'épreuves d'une heure dans d'autres domaines cognitifs. Elles étaient constituées de 40 items répartis en deux blocs, choisis parmi les 75 items administrés lors de l'essai de terrain. Les items ont été choisis sur la base de leurs propriétés psychométriques, l'objectif étant notamment de s'assurer que chaque item permettait de faire la distinction entre les élèves très performants et peu performants.

En 2015, les items ont été transposés sur une plateforme numérique. De nouveaux items ont été conçus pour ce mode d'administration, afin de remplacer les items rendus publics dans le rapport sur les résultats des épreuves de 2012. Les épreuves PISA de culture financière conçues pour 2015 représentent une heure de test et sont constituées de 43 items répartis en deux blocs.

Comme dans les autres domaines PISA, les items de culture financière sont regroupés par unité d'un ou deux items autour d'un stimulus commun. La batterie d'items comporte des stimuli d'ordre financier sous divers formats, notamment sous la forme de textes, de diagrammes, de tableaux et d'illustrations. Les épreuves de culture scientifique sont constituées d'un large éventail d'items dont le degré de difficulté varie fortement, ce qui permet d'évaluer et de décrire les points forts et les points faibles des élèves et des sous-groupes d'élèves.

Formats de réponse et codage

Certains items PISA appellent soit de brèves réponses descriptives, soit des réponses plus directes d'une ou deux phrases ou un calcul, alors que d'autres demandent simplement aux élèves de cocher une case. Les décisions à propos des formats de réponse se basent sur ce qui est jugé approprié compte tenu du type d'informations à recueillir, ainsi que sur des considérations techniques et pragmatiques. Dans les épreuves de culture financière ainsi que dans les autres épreuves PISA, deux grands types d'items sont utilisés : les items à réponse construite et les items à choix multiple.

Les items à réponse construite demandent aux élèves de produire leur réponse. Cette dernière peut se résumer à un terme ou à un chiffre, mais peut aussi être plus longue et comporter plusieurs phrases ou un calcul développé. Les items à réponse construite qui appellent une réponse plus élaborée sont idéaux pour recueillir des données à propos de la capacité des élèves à expliquer leurs décisions ou à se livrer à un processus d'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 choisissent 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 celles qui leur sont proposées (au nombre de quatre, en général).

Autre type d'items, les items à choix multiple complexe, dans lesquels les élèves doivent répondre à une série de questions par l'affirmative ou la négative. Ce type d'items est généralement considéré comme le plus approprié dans les tâches qui consistent à identifier et à reconnaître des informations, mais 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.



Bien que certains formats d'items se prêtent à des types spécifiques de questions, il faut veiller à ce que le format de l'item n'affecte pas l'interprétation des résultats. Des recherches donnent à penser que des groupes différents (les filles et les garçons, les élèves de pays différents, etc.) ne réagissent pas de la même façon aux divers formats d'items. Plusieurs études effectuées à propos des effets des formats de réponse sur la base des données PISA fournissent des arguments convaincants à l'appui d'un mélange d'items à choix multiple et d'items à réponse construite. Dans leur étude comparée de l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit et de l'*IEA Reading Literacy Study* (IEARLS), Lafontaine et Monseur (2006) ont établi que le format de réponse avait un impact significatif sur la performance selon le sexe. Une autre étude a établi la variation du degré de difficulté des items de compréhension de l'écrit entre les formats (Grisay et Monseur, 2007). Ce constat s'explique peut-être par le fait que des formats d'items sont plus familiers aux élèves dans certains pays que dans d'autres. En résumé, les épreuves PISA de culture financière sont constituées d'items de formats différents pour réduire le risque que le format d'item influe sur la performance des élèves. Cette influence serait extrinsèque à l'objet de l'évaluation, en l'espèce la culture financière.

S'agissant de la répartition des items entre les formats, le problème des ressources doit être pris en considération, tout comme les questions d'équité évoquées dans les paragraphes ci-dessus. Tous les items, sauf les items à réponse construite les plus simples, sont codés par des correcteurs spécialisés qui doivent être formés et encadrés. Les items à choix multiple et à réponse construite « fermée » brève mobilisent moins de ressources, car ils ne requièrent pas l'intervention d'un correcteur.

Les pourcentages d'items à choix multiple et à réponse construite sont calculés compte tenu de toutes ces considérations. La majorité des items constituant les épreuves administrées lors de la campagne définitive de l'enquête PISA 2015 ne requièrent pas l'intervention d'un correcteur.

La plupart des items font 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 du score

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 répartition du score entre les catégories de contenus de culture financière est indiquée dans le tableau 5.1. On a préféré utiliser le terme de « score » plutôt que celui d'« item » à cause des items à crédit partiel. La répartition est indiquée en plages, qui montrent la pondération approximative des diverses catégories. Les épreuves sont constituées d'une série d'items originaux conçus pour les évaluations de 2012 et de 2015.

Cette répartition montre que la catégorie *L'argent et les transactions* est jugée la plus immédiatement pertinente pour les jeunes de 15 ans.

Le tableau 5.2 montre la répartition du score entre les quatre processus.

Cette répartition montre qu'une plus grande importance est accordée aux catégories *évaluer des questions financières* et *appliquer des notions financières connues et comprises*.

Le tableau 5.3 montre la répartition du score entre les quatre catégories de contextes.

Tableau 5.1 Répartition approximative du score en culture financière entre les contenus

L'argent et les transactions	La planification et la gestion des finances	Le risque et le rendement	Le paysage financier	Total
30 % – 40 %	25 % – 35 %	15 % – 25 %	10 % – 20 %	100 %

Tableau 5.2 Répartition approximative du score en culture financière entre les processus

Identifier des informations financières	Analyser des informations dans un contexte financier	Évaluer des questions financières	Appliquer des notions financières connues et comprises	Total
15 % – 25 %	15 % – 25 %	25 % – 35 %	25 % – 35 %	100 %



Tableau 5.3 Répartition approximative du score en culture financière entre les catégories de contextes

Contextes scolaires et professionnels	Contextes ménagers et familiaux	Contextes individuels	Contextes sociétaux	Total
10 % – 20 %	30 % – 40 %	35 % – 45 %	5 % – 15 %	100 %

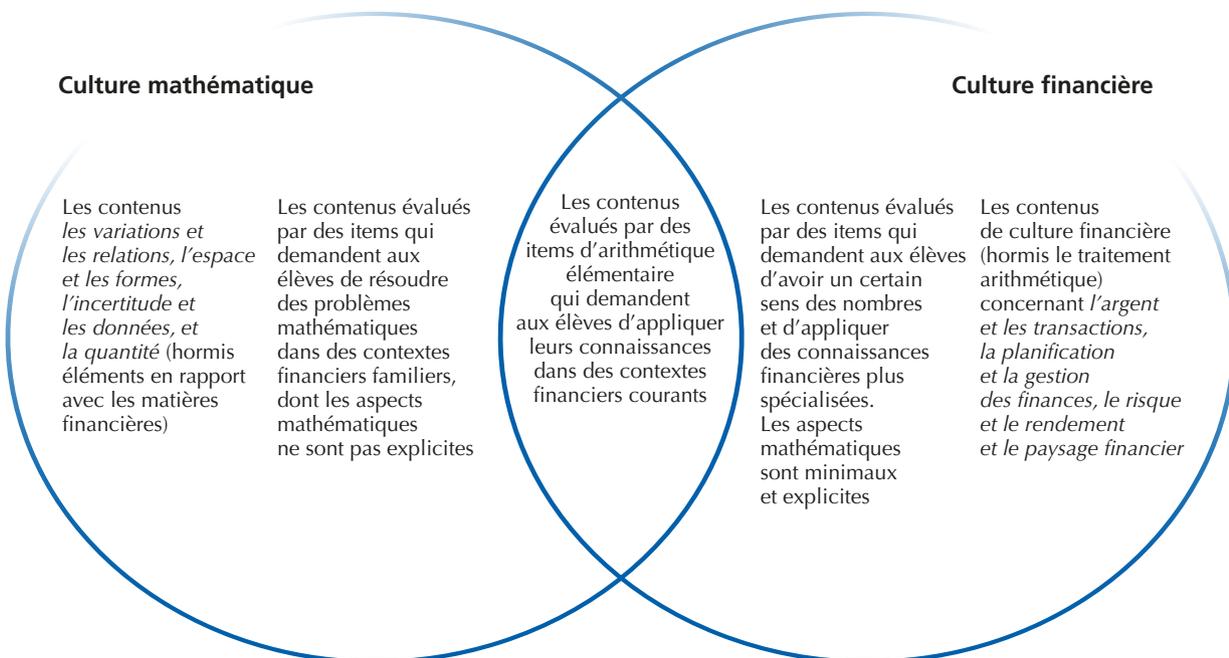
Comme l'évaluation PISA cherche à mesurer la culture financière individuelle des jeunes de 15 ans, la pondération est nettement favorable aux contextes *individuels* ainsi qu'aux intérêts financiers ménagers et familiaux. Les contextes *scolaires et professionnels* et les contextes *sociétaux* sont moins bien représentés, mais ils sont inclus car ils constituent des éléments importants de l'expérience financière.

L'IMPACT DES CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DANS D'AUTRES DOMAINES SUR LA CULTURE FINANCIÈRE

Un certain niveau de numératie (ou de culture mathématique) est indispensable à la culture financière. Huston (2010) affirme que « si un individu éprouve des difficultés en arithmétique, cela aura un impact sur sa culture financière. Toutefois, des outils (une calculatrice, par exemple) peuvent compenser ces déficiences ; les informations en rapport direct avec la gestion des finances personnelles sont plus appropriées que les compétences en calcul pour évaluer la culture financière ». Certaines compétences en mathématiques, notamment avoir le sens des nombres, être familiarisé avec de nombreuses représentations des nombres et posséder des compétences en calcul mental, des facultés d'estimation et la capacité d'évaluer la plausibilité des résultats, font partie intégrante de certains aspects de la culture financière.

Par ailleurs, les contenus des mathématiques et de la culture financière ne se chevauchent pas du tout à maints égards. La définition de la culture mathématique retenue à l'occasion de l'enquête PISA 2012 vise quatre catégories de contenus : *les variations et les relations, l'espace et les formes, la quantité, et l'incertitude et les données*. De ces quatre contenus, seul celui de *la quantité* chevauche directement les contenus de l'évaluation PISA de la culture financière. Contrairement au contenu de culture mathématique *l'incertitude et les données*, où les élèves sont amenés à utiliser des probabilités et des statistiques, le contenu de culture financière *le risque et le rendement* leur demande de comprendre les caractéristiques d'une situation ou d'un produit qui dénotent un risque de perdre de l'argent ou (parfois) une possibilité d'en gagner. C'est une appréciation non numérique de l'impact que l'aléatoire peut avoir sur le bien-être financier et une prise de conscience de la nécessité de protéger les produits et actions du risque de perte.

Graphique 5.1 ■ **Relation entre les contenus de culture mathématique et de culture financière dans l'enquête PISA**





Dans les épreuves de culture financière, les compétences en matière de quantité évoquées ci-dessus peuvent être appliquées dans des problèmes qui requièrent plus de connaissances financières que ceux proposés dans les épreuves de culture mathématique. De même, les connaissances dans les matières financières et la capacité d'appliquer ces connaissances et de se livrer à un raisonnement dans des contextes financiers (en l'absence de contenu mathématique spécifique) caractérisent les quatre contenus de culture financière, à savoir *l'argent et les transactions, la planification et la gestion des finances, le risque et le rendement, et le paysage financier*. La figure 5.1 montre la relation entre les contenus de culture mathématique et de culture financière dans l'enquête PISA.

Concrètement, il y a peu d'items qui se classent dans la partie du diagramme où les deux cercles se chevauchent. Dans l'évaluation de la culture financière, l'arithmétique élémentaire est en principe le seul domaine de culture mathématique à intervenir : les quatre opérations (addition, soustraction, multiplication et division) sur la base de nombres entiers ou décimaux et de pourcentages courants. Cet aspect arithmétique est une composante intrinsèque de la culture financière, qui permet d'exploiter les connaissances dans les matières financières.

Les items où des compétences sont requises en arithmétique font appel à des notions de base en mathématiques, à la portée de la plupart des jeunes de 15 ans. L'utilisation de formules financières (qui requiert des compétences en algèbre) n'est pas jugée appropriée. La dépendance des tâches au calcul est minimisée ; les tâches sont conçues pour ne pas impliquer de calculs nombreux ou répétitifs. Les élèves peuvent utiliser la calculatrice d'usage en classe et dans les épreuves de culture mathématique pour répondre aux épreuves de culture financière, mais la réussite de celles-ci ne dépend pas de l'utilisation d'une calculatrice.

Le même raisonnement vaut pour les compétences en compréhension de l'écrit. On part de l'hypothèse que tous les élèves passant les épreuves de culture financière possèdent un certain niveau en compréhension de l'écrit, même si l'on sait, à la lumière des enquêtes PISA précédentes, que leur niveau de compétences en la matière varie fortement entre les pays et au sein même de ceux-ci (OCDE, 2010b). Pour minimiser le niveau requis en compréhension de l'écrit, les stimuli et les énoncés sont formulés de la façon la plus claire, la plus simple et la plus brève possible. Dans certains cas, les stimuli sont cependant formulés à dessein dans un langage complexe ou assez technique, car la capacité à lire et interpréter le langage de documents financiers ou pseudo-financiers est considérée comme faisant partie de la culture financière.

La terminologie financière très technique n'est pas de mise. Le groupe d'experts en charge de la culture financière a donné des conseils sur les termes que les jeunes de 15 ans sont susceptibles de comprendre. Certains de ces termes sont parfois l'élément central des items.

Concrètement, les résultats aux épreuves PISA de culture financière administrées en 2012 ont permis de mesurer avec plus de précision la performance des élèves en culture financière par rapport à leur performance en compréhension de l'écrit et en culture mathématique. Il en ressort que les scores de 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.

La corrélation qui s'observe entre la culture financière et d'autres domaines d'évaluation indique qu'en général, les élèves plus 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 compétences en culture mathématique et en compréhension de l'écrit, ce qui signifie que les compétences évaluées dans les épreuves de culture financière étaient en deçà ou allaient au-delà de la capacité des élèves à utiliser des connaissances qu'ils ont acquises dans des matières enseignées durant la scolarité obligatoire. En culture financière, les élèves ont par exemple obtenu de meilleurs scores en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Fédération de Russie, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque que les élèves aussi performants qu'eux en culture mathématique et en compréhension de l'écrit dans d'autres pays et économies participants, tandis qu'ils ont obtenu de moins bons scores en France, en Italie et en Slovaquie que les élèves aussi performants qu'eux en compréhension de l'écrit et en culture mathématique dans d'autres pays et économies participants (OCDE, 2014c).

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN CULTURE FINANCIÈRE

Les résultats des épreuves PISA de culture financière de 2012 sont enregistrés dans une base de données distincte de la base de données principale. Les résultats de 2015 sont présentés ensemble, dans tous les domaines. La base de données inclut, au sujet des élèves échantillonnés, leurs résultats aux épreuves cognitives de culture financière, de culture mathématique et de compréhension de l'écrit, et les informations sur leur comportement provenant du bref questionnaire sur la culture financière ; y figurent également des données générales recueillies dans les questionnaires « Élève » et « Établissement ».



Lors de chaque enquête PISA, les résultats de culture financière sont présentés à part ainsi qu'en comparaison avec les résultats dans d'autres domaines, le comportement financier et quelques variables contextuelles, telles que le milieu socio-économique et le statut au regard de l'immigration. Ces données permettent de poursuivre les travaux entrepris dans le cadre du projet de l'OCDE sur l'éducation financière.

Les données cognitives sur la culture financière sont mises à l'échelle selon une méthode similaire à celle s'appliquant aux autres données PISA. La technique de modélisation utilisée pour la mise à l'échelle est décrite en détail dans le rapport technique sur l'enquête PISA 2012, *PISA 2012 Technical Report* (OCDE, 2014d).

Chaque item se situe à un endroit précis de l'échelle PISA de culture financière en fonction de sa difficulté et chaque élève se situe à un endroit précis de cette échelle en fonction de l'estimation de sa performance.

Comme dans les autres domaines d'évaluation PISA, la difficulté relative des tâches est estimée sur la base du pourcentage d'élèves qui y répondent correctement. La performance relative des élèves soumis à une épreuve est estimée sur la base du pourcentage d'items auxquels ils répondent correctement. Une échelle continue montrant la relation entre la difficulté des items et la performance des élèves a été élaborée.

À partir de l'évaluation de 2012, l'échelle a été divisée en niveaux sur la base d'une série de principes statistiques. Ces niveaux ont ensuite été décrits en fonction des tâches qui y sont associées pour montrer le type de connaissances et de compétences requises pour les mener à bien. L'échelle et ses niveaux décrits constituent ce que l'on appelle une échelle de compétences.

Le calibrage du degré de difficulté des items permet d'estimer le niveau de culture financière que les items dénotent. Le fait de situer les élèves sur la même échelle permet de décrire leur niveau de culture financière. L'échelle de culture financière aide à interpréter le score des élèves.

Comme le veut l'usage dans l'enquête PISA, la moyenne de l'échelle de compétences est fixée à 500 points, et son écart-type, à 100 points (sur la base des pays de l'OCDE participants). Cinq niveaux de compétences sont décrits en culture financière, une première étape sur la voie de la description du développement de la culture financière. L'échelle de culture financière permet de comparer la performance des élèves entre les pays et économies participants, et au sein même de ceux-ci (OCDE, 2014c, chapitre 2).



Notes

1. L'inclusion financière a augmenté : le pourcentage d'adultes disposant d'un compte dans une institution financière ou auprès d'un opérateur de téléphonie mobile est ainsi passé de 51 % en 2011 à 62 % en 2014. Toutefois, deux milliards d'adultes n'ont pas de compte bancaire (Demirguc-Kunt et al., 2015).

2. Il ressort de l'enquête PISA 2012 que les jeunes dont un parent travaille dans les services financiers affichent dans l'ensemble une meilleure culture financière, même si les données sur lesquelles se base ce constat ne concernent qu'un nombre limité de pays.

Références

Atkinson, A. et al. (2015), « Financial Education for Long-term Savings and Investments: Review of Research and Literature », *Documents de travail de l'OCDE sur la finance, l'assurance et les pensions privées*, n° 39, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jrtgzfl6g9w-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/10.1787/5k9csfs90fr4-en>.

Barrett, A., I. Mosca et B.J. Whelan (2013), « (Lack of) Pension knowledge », *IZA Discussion Paper*, n° 7596, août.

Bernheim, D., D. Garrett et D. Maki (2001), « Education and saving: The long-term effects of high school financial curriculum mandates », *Journal of Public Economics*, n° 85, pp. 435-565.

Bloom, B.S. (éd.) (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, David McKay, New York.

Bradley, L. (2012), *Young People and Savings: A Route to Improved Resilience*, Institute for Public Policy Research, Londres.

Bruhn, M. et al. (2013), « The impact of high school financial education: Experimental evidence from Brazil », *Policy Research Working Paper*, n° WPS 6723, Impact Evaluation Series n° IE 109, Groupe de la Banque mondiale, Washington, DC, <http://documents.worldbank.org/curated/en/2013/12/18640673/impact-high-school-financial-education-experimental-evidence-brazil>.

Cole, S., T. Sampson et B. Zia (2011), « Prices or knowledge? What drives demand for financial services in emerging markets? », *The Journal of Finance*, vol. 66/6, pp. 1933-1967.

Colombo, F. et al. (2011), *Besoin d'aide ? La prestation de services et le financement de la dépendance*, Études de l'OCDE sur les politiques de santé, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097766-fr>.

Demirguc-Kunt, A. et al. (2015), « The Global Findex Database 2014: Measuring financial inclusion around the world », *Policy Research Working Paper*, n° 7255, Banque mondiale, Washington, DC.

Drever, A.I. et al. (2015), « Foundation of financial well-being: Insights into the role of executive function, financial socialization and experience-based learning in childhood and youth », *Journal of Consumer Affairs*, vol. 49/1, Spring, pp. 13-38.

G20 (2013), « Déclaration des chefs d'État et de gouvernement du G20 », Saint Pétersbourg, www.tresor.economie.gouv.fr/File/390095.

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.

Gerardi, K., L. Goette et S. Meier (2010), « Financial literacy and subprime mortgage delinquency: Evidence from a survey matched to administrative data », *Working Paper Series*, n° 2010-10, Federal Reserve Bank of Atlanta, Atlanta, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1600905>.

Golsteyn, B., B.H. Grönqvist et L. Lindahl (2013), « Time preferences and lifetime outcomes », *IZA Discussion Paper*, n° 7165, <http://ssrn.com/abstract=2210825>.

Grisay, A. et C. Monseur (2007), « Measuring the equivalence of item difficulty in the various versions of an international test », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 33/1, pp. 69-86.

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.

Habschick, M., B. Seidl et J. Evers (2007), *Survey of Financial Literacy Schemes in the EU27*, Evers Jung, Hambourg.

Hastings, J. et L. Tejada-Ashton (2008), « Financial literacy, information, and demand elasticity: Survey and experimental evidence from Mexico », *NBER Working Paper*, n° 14538, Cambridge, MA.

Hilgert, M.A., J.M. Hogarth et S.G. Beverly (2003), « Household financial management: The connection between knowledge and behavior », *Federal Reserve Bulletin*, vol. 89/7, pp. 309-322.

Huston, S.J. (2010), « Measuring financial literacy », *The Journal of Consumer Affairs*, vol. 44/2, pp. 296-316.



Johnson, C. et M. Staten (2010), « Do inter-temporal preferences trump financial education courses in driving borrowing and payment behaviour? », document présenté lors de la 1^{re} conférence annuelle de Boulder sur la prise de décisions financières par les consommateurs, 27-29 juin, Boulder, CO.

Lafontaine, D. et C. Monseur (2006), « Impact of Test Characteristics on Gender Equity Indicators in the Assessment of Reading Comprehension », Université de Liège, Liège.

Lee, J.C. et J.T. Mortimer (2009), « Family socialization, economic self-efficacy, and the attainment of financial independence in early adulthood », *Longitudinal and Life Course Studies*, vol. 1/1, pp. 45-62.

Lusardi, A. (2009), « Household savings behavior in the United States: The role of literacy, information, and financial education programs », in C. Foote, L. Goette et S. Meier (éd.), *Policymaking Insights from Behavioral Economics*, Federal Reserve Bank of Boston, pp. 109-149.

Lusardi, A. et O.S. Mitchell (2011), « Financial literacy and planning: Implications for retirement wellbeing », in A. Lusardi et O.S. Mitchell (éd.), *Financial Literacy: Implications for Retirement Security and the Financial Marketplace*, Oxford University Press, Oxford.

Lusardi, A. et O.S. Mitchell (2008), « Planning and financial literacy: How do women fare? », *American Economic Review*, vol. 98/2, pp. 413-417.

Lusardi, A. et P. Tufano (2009a), « Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness », *NBER Working Paper*, n° 14808, Cambridge, MA.

Lusardi, A. et P. Tufano (2009b), « Teach workers about the perils of debt », *Harvard Business Review*, novembre, pp. 22-24.

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

Meier, S. et C.D. Sprenger (2013), « Discounting financial literacy: Time preferences and participation in financial education programs », *Journal of Economic Behavior and Organization*, vol. 95, novembre, pp. 159-174, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jebo.2012.02.024>.

Messy, F.A. et C. Monticone (2016a, à paraître), « Trends and recent developments on financial education in Europe », *Documents de travail de l'OCDE sur la finance, l'assurance et les pensions privées*, Éditions OCDE, Paris, France, à paraître.

Messy, F.A. et C. Monticone (2016b), « Financial education policies in Asia and Pacific », *Documents de travail de l'OCDE sur la finance, l'assurance et les pensions privées*, n° 40, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jm5b32v5vvc-en>.

Miller, M. et al. (2014), « Can you help someone become financially capable? A meta-analysis of the literature », *Policy Research Working Paper*, n° WPS 6745, Groupe de la Banque mondiale, Washington, DC.

Money Advice Service, (2014), « It's time to talk: Young people and money regrets », The Money Advice Service, Londres.

Money and Pensions Panel (2013), « Basic pension: The default option for labour-market pensions », rapport du Committee of the Money and Pension Panel, Parlement danois, Copenhague.

Moore, D. et al (2003), *Survey of Financial Literacy in Washington State: Knowledge, Behavior, Attitudes, and Experiences*, Technical Report 03-39, (Social and Economic Sciences Research Center, Washington State University), Washington State Department of Financial Institutions, Olympia, Washington.

OCDE (2014a), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr>.

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

OCDE (2014c), *Résultats du PISA 2012 : Les élèves et l'argent (Volume VI) : Les compétences en culture financière au XXI^e siècle*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264243385-fr>.

OCDE (2014d), *PISA 2012 Technical Report*, OCDE, Paris, www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf.

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>.

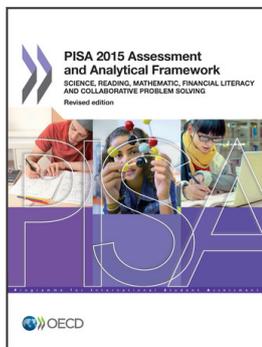
OCDE (2010a), *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264075474-fr>.

OCDE (2010b), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>.

OCDE (2009a), *Culture financière et protection des consommateurs : Les oubliés de la crise*, Recommandation de l'OCDE sur les bonnes pratiques de sensibilisation et d'éducation aux questions financières dans le domaine du crédit, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/finances/education-financiere/43140001.pdf.



- OCDE (2009b), *PISA 2006 Technical Report*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264048096-en>.
- OCDE (2008), *Améliorer l'éducation financière et la sensibilisation aux questions d'assurance et de pensions privées*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046412-fr>.
- OCDE (2005a), *Les principes et les bonnes pratiques relatifs à la sensibilisation et l'éducation financières*, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/fr/finances/education-financiere/35108663.pdf>.
- OCDE (2005b), *Pour une meilleure éducation financière : Enjeux et initiatives*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264012592-fr>.
- OCDE/INFE (2015a), *2015 OECD/INFE Toolkit for Measuring Financial Literacy and Financial Inclusion*, OCDE, Paris, www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2015_OECD_INFE_Toolkit_Measuring_Financial_Literacy.pdf.
- OCDE/INFE (2015b), *National Strategies for Financial Education: OECD/INFE Policy Handbook*, OCDE, Paris, www.oecd.org/daf/fin/financial-education/National-Strategies-Financial-Education-Policy-Handbook.pdf.
- OCDE/INFE (2015c), *OECD/INFE Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth*, OCDE, Paris, www.oecd.org/finance/Core-Competencies-Framework-Youth.pdf.
- OCDE/INFE (2013), *Financial Literacy and Inclusion: Results of the OECD/INFE Survey across Countries and by Gender*, OCDE, Paris, www.oecd.org/daf/fin/financial-education/TrustFund2013_OECD_INFE_Fin_Lit_and_Incl_SurveyResults_by_Country_and_Gender.pdf.
- OCDE/INFE (2012), *OECD/INFE High-Level Principles on National Strategies for Financial Education*, OCDE, Paris, www.oecd.org/finance/financial-education/OECD_INFE_High_Level_Principles_National_Strategies_Financial_Education_APEC.pdf.
- OCDE/INFE (2011), *Measuring Financial Literacy: Core Questionnaire in Measuring Financial Literacy: Questionnaire and Guidance Notes for Conducting an Internationally Comparable Survey of Financial literacy*, OCDE, Paris, www.oecd.org/finance/financial-education/49319977.pdf.
- OCDE/INFE (2009), *Financial Education and the Crisis: Policy Paper and Guidance*, OCDE, Paris, www.oecd.org/finance/financial-education/50264221.pdf.
- Otto, A. (2013), « Saving in childhood and adolescence: Insights from developmental psychology », *Economics of Education Review*, vol. 33, pp. 8-18.
- PIAAC Literacy Expert Group (2009), « PIAAC literacy: A conceptual framework », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 34, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/220348414075>.
- Ratcliffe C. et S. McKernan (2013), *Forever in Your Debt: Who Has Student Loan Debt, and Who's Worried*, The Urban Institute and FINRA Investor Education Foundation, Washington, DC.
- Schuchardt, J. et al. (2009), « Financial literacy and education research priorities », *Journal of Financial Counseling and Planning*, vol. 20/1, pp. 84-95.
- Smithers, R. (2010), « University students expect to graduate with debts in excess of £15,000 », *The Guardian*, 18 mars, www.guardian.co.uk/money/2010/mar/18/university-students-graduate-mounting-debts.
- Stango, V. et J. Zinman (2009), « Exponential growth bias and household finance », *Journal of Finance*, vol. 64/6, pp. 2807-2849.
- Van Rooij, M.A., A. Lusardi et R. Alessie (2011), « Financial Literacy and Stock Market Participation », *Journal of Financial Economics*, vol. 101/2, pp. 449-472.
- Whitebread and Bingham (2013), *Habit Formation and Learning in Young Children*, The Money Advice Service, Londres.
- Xu, L. et B. Zia (2012), « Financial literacy around the world: An overview of the evidence with practical suggestions for the way forward », *World Bank Policy Research Working Paper*, n° 6107, Washington, DC.
- Yoong, J. (2011), « Financial illiteracy and stock market participation: Evidence from the RAND American Life Panel », in A. Lusardi et O.S. Mitchell (éd.), *Financial Literacy: Implications for Retirement Security and the Financial Marketplace*, Oxford University Press, Oxford.



Extrait de :

PISA 2015 Assessment and Analytical Framework Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « Cadre d'évaluation de la culture financière de l'enquête PISA 2015 », dans *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework : Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264297203-6-fr>

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

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

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