



5

Cadre d'évaluation de la culture financière du cycle PISA 2012

Avec le cycle PISA 2012, c'est la première fois qu'une enquête internationale à grande échelle évalue la culture financière des adolescents. Ce cadre constitue une première étape sur la voie de l'élaboration d'une évaluation internationale de la culture financière : il décrit le canevas utilisé pour concevoir les items et structurer l'instrument, et propose un langage commun pour débattre de la culture financière. Ce cadre présente une définition opérationnelle de la culture financière et articule ce domaine autour des contenus, processus et contextes qui sont pertinents pour l'évaluer chez les élèves âgés 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*, les processus qui y sont retenus sont *identifier des informations financières, analyser des informations dans un contexte financier, évaluer des questions financières et appliquer des notions financières comprises et connues*, dans des contextes *scolaires et professionnels, ménagers et familiaux, individuels et sociétaux*. Ces dimensions sont illustrées par 10 items. De plus, le cadre aborde les corrélations de la culture financière avec des compétences non cognitives, ainsi qu'avec la culture mathématique et la compréhension de l'écrit, tout en évaluant les expériences et les comportements des élèves par rapport aux matières financières.



INTRODUCTION

L'importance de la culture financière

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 de soutien, de l'évolution démographique, dont le vieillissement de la population, et des développements importants intervenus sur les marchés financiers. Ils s'en préoccupent d'autant plus que la conjoncture économique et financière est difficile et qu'il est établi que 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 (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 témoigne la récente 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).

Un certain nombre de tendances tangibles expliquent l'intérêt croissant dans le monde pour la culture financière, élevée au rang de compétence clé dans la vie. Ces tendances peuvent se résumer comme suit.

Déplacement du risque

Le risque s'est massivement déplacé des gouvernements et des employeurs vers les individus. De nombreux gouvernements ont réduit le financement public des prestations de retraite ou sont en passe de le faire, et certains d'entre eux renvoient à la baisse les prestations de soins de santé. Les régimes de retraite à cotisations définies remplacent rapidement les régimes à prestations définies, déléguant ainsi aux travailleurs la responsabilité d'épargner pour garantir leur sécurité financière une fois retraités. Aux régimes traditionnels de retraite par répartition viennent s'ajouter de nouveaux régimes qui soumettent les individus au risque lié au rendement et à l'investissement. La plupart 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). De plus, les risques qui ont des implications financières se multiplient : les individus s'exposent, par exemple, aux risques liés à la longévité, au crédit, aux marchés financiers et à leur contribution personnelle au coût des soins de santé.

Augmentation de la responsabilité individuelle

Les individus doivent prendre de plus en plus de décisions financières 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. Les citoyens assument également une plus grande part de responsabilité dans le financement de leurs soins de santé personnels et familiaux. De plus, avec l'accroissement des frais de scolarité, il est important que les parents programment avec soin leur investissement dans l'éducation de leurs enfants. Même lorsque les individus recourent aux services de conseillers ou d'intermédiaires financiers, ils doivent comprendre ce qui leur est proposé ou conseillé. Ils sont responsables du produit financier qu'ils décident d'acheter et devront assumer toutes les conséquences de leur choix. Ils doivent posséder une certaine culture financière pour prendre des décisions responsables en toute connaissance de cause.

Élargissement de l'offre de produits et services financiers

En outre, un nombre croissant de consommateurs ont accès dans tous les pays à un large éventail de produits et services financiers fournis par différents opérateurs *via* divers canaux. L'amélioration de l'inclusion financière dans les pays émergents, 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 gagnent aussi en complexité, 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. Souvent, les consommateurs doivent avoir accès



aux prestataires (les banques ainsi que d'autres opérateurs comme La Poste) pour recevoir des paiements et faire des transactions financières (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. Les individus qui n'ont pas accès à ces services paient souvent plus cher pour les transactions en liquide, car ils utilisent des services financiers informels, comme ceux proposés par des prêteurs sur gages ou les encaisseurs de chèques (voir, par exemple, Kempson *et al.*, 2005).

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 suffisamment 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 adultes qui ont reçu une éducation financière sont par la suite plus susceptibles que d'autres d'épargner en prévision de leur retraite, tant dans les économies développées que dans les économies émergentes (Bernheim *et al.*, 2001 ; Cole *et al.*, 2011 ; Lusardi, 2009). 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, en grande partie menées dans des pays développés, en particulier aux États-Unis, ont identifié un certain nombre d'avantages potentiels de la culture financière. De plus en plus d'éléments montrent que les individus possédant un niveau plus élevé de culture financière sont plus à même de gérer leur argent et sont 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). De surcroît, les individus qui possèdent 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, 2003).

La culture financière procure non seulement des avantages aux individus, mais elle contribue aussi à la stabilité économique et financière à plusieurs égards. Les consommateurs qui possèdent une certaine culture financière peuvent prendre des décisions en meilleure connaissance de cause et exigent des services de qualité supérieure, ce qui attise la concurrence et dope l'innovation sur le marché. 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 réduire la nécessité d'une réglementation et d'une surveillance coûteuses des marchés financiers. Ils 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 prises du tout.

Activités de l'OCDE en matière d'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 de l'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 franchie avec l'adoption du texte *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness* par le Conseil de l'OCDE (OCDE, 2005a). En plus de ces recommandations, la publication *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies* 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 de 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* (www.financial-education.org) de l'OCDE, qui compile les données, les ressources, les études et les actualités concernant l'éducation financière et les programmes en la matière dans 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 l'expérience et l'expertise d'économies développées et émergentes, et en tirer parti. À ce jour, plus de 220 institutions publiques de plus d'une centaine de pays ont rallié l'INFE. 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. L'OCDE et son réseau ont déclaré prioritaires les programmes d'éducation financière à l'école et l'évaluation internationale de la culture financière. Des sous-groupes d'experts ont été créés pour lancer la collecte de données ciblées et mener les travaux de recherche.

Éducation financière des jeunes en milieu scolaire

La thématique de l'éducation financière des jeunes, plus précisément en milieu scolaire, n'est pas neuve. Comme nous l'avons vu, la culture financière est de plus en plus considérée comme une compétence essentielle dans la vie. En 2005 déjà, l'OCDE préconisait dans ses recommandations que l'éducation financière commence à l'école et que les individus soient éduqués aux matières financières dès le plus jeune âge (OCDE, 2005a). Deux raisons majeures sous-tendent ces recommandations : l'importance de cibler la jeunesse et l'efficacité de l'éducation financière en milieu scolaire. L'OCDE et l'INFE ont également élaboré des lignes directrices sur l'éducation financière qui ont reçu le soutien des ministres des Finances de la Coopération économique Asie-Pacifique (APEC) en août 2012 et qui devaient être publiées à la fin de l'année 2012¹.

Cibler la jeunesse

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 leurs parents de s'exposer à des risques financiers plus importants à l'âge adulte. Elles sont plus susceptibles, par exemple, d'avoir à assumer davantage 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 ; et elles auront affaire à des produits financiers plus diversifiés et plus complexes.

En raison de l'évolution des marchés et des systèmes de protection sociale (en particulier des régimes de retraites), les générations actuelles ne sont pas susceptibles de pouvoir apprendre des générations passées. Elles devront se baser sur leurs propres connaissances ou, au vu de la complexité des nouveaux systèmes, 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 cadres. Dans ce contexte, il est important d'offrir aux individus la possibilité de jeter les bases de leur culture financière quand ils sont jeunes.

L'éducation financière à l'école 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 n'est pas rare de voir des enfants être titulaires d'un compte bancaire qui leur permet de faire des transactions en ligne ou utiliser leur téléphone mobile pour effectuer des paiements, et ce même avant l'adolescence. Des compétences financières leur seraient de toute évidence utiles dans ce cadre. Les jeunes encore scolarisés peuvent 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 jeunes qui ont entre 15 et 18 ans environ doivent prendre (avec leurs parents) l'une des décisions financières les plus importantes de leur vie : ils doivent en effet décider de poursuivre ou non des études. L'écart salarial entre les travailleurs selon qu'ils sont ou non diplômés de l'enseignement tertiaire s'est creusé dans de nombreuses économies. 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 (OCDE, 2011). Selon les chiffres publiés en mars 2010 au Royaume-Uni, la moitié des étudiants britanniques devraient terminer leurs études endettés de plus de 15 000 GBP (Smithers, 2010).



Il est important que les individus possèdent une certaine culture financière avant qu'ils ne s'engagent dans des contrats et des transactions financières de grande ampleur. Dispenser dès le plus jeune âge des programmes d'éducation financière de qualité est essentiel pour inculquer aux individus de bonnes connaissances financières et leur apprendre à adopter un bon comportement en la matière, ce qui leur sera utile par la suite (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs [Australie], 2011).

L'efficacité de l'éducation financière en milieu scolaire

Des études donnent à penser qu'il existe un lien entre la culture financière des individus et le niveau de formation et le statut économique de leurs parents. Les individus qui possèdent une plus grande culture financière sont plus nombreux à être nés de parents très instruits qui utilisent un large éventail de produits financiers (Lusardi *et al.*, 2010). Pour parvenir à l'égalité des chances, il est important de dispenser une éducation financière à ceux qui n'y auraient pas accès autrement. 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 s'attèlent à l'élaboration de programmes d'éducation financière. Ces programmes s'adressent à tous les jeunes en général ou sont dispensés par les établissements d'enseignement. Certains sont dispensés à l'échelle nationale, régionale ou locale, voire à titre expérimental. Selon une enquête sur les programmes d'éducation financière financée par la Commission européenne (Habschick *et al.*, 2007), la plupart des programmes 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 des programmes d'éducation financière sont dispensés en milieu scolaire dans 21 des 32 pays/territoires à l'étude (OCDE, à paraître).

La 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 leurs 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, tandis que l'OCDE a récemment testé un questionnaire permettant de déterminer le niveau de culture financière des adultes dans le cadre d'un projet international (Atkinson et Messy, 2012 ; OCDE INFE, 2011). Toutefois, il n'y a à ce jour que peu d'initiatives visant à évaluer la culture financière des individus de moins de 18 ans, et aucune n'est comparable entre les pays. C'est une grave lacune dans la mesure où les jeunes deviendront vite des adultes qui auront à prendre des décisions financières majeures toujours plus complexes. Il est indispensable de disposer de données sur leur capacité à relever ces défis pour enrichir nos connaissances et déterminer dans quelle mesure les jeunes sont préparés à évoluer dans des environnements économiques en constante mutation.

L'évaluation probante de la culture financière des jeunes fournira à l'échelle nationale des informations indiquant si l'approche actuelle en matière d'éducation financière est efficace. Elle pourra 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, à prendre des décisions financières à l'âge adulte. Elle pourra 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. Comparer le 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. Il sera également possible d'identifier des problèmes communs et d'étudier la possibilité de trouver des solutions internationales pour les résoudre.

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

- des informations sur les lacunes des jeunes pour concevoir des politiques et des programmes d'éducation financière plus ciblés ;
- des informations pour déterminer si le fait de dispenser une éducation financière en milieu scolaire est en corrélation avec une élévation du niveau de culture financière ;



- un moyen de comparer les stratégies d'éducation financière entre les pays ;
- la possibilité d'explorer de bonnes pratiques *via* l'analyse du classement des pays en fonction de leur niveau de culture financière ; et
- la possibilité de comparer les données dans le temps, pour évaluer l'impact des initiatives d'éducation financière dans les établissements d'enseignement et identifier des pistes pour les améliorer en permanence.

L'évaluation internationale de la culture financière présente d'autres avantages. 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 posséder une « culture financière » (Schuchardt *et al.*, 2009).

L'évaluation de la culture financière dans l'enquête PISA

Avec le cycle PISA 2012, c'est la première fois qu'une enquête internationale à grande échelle évalue la culture financière des jeunes. L'enquête PISA cherche à déterminer dans quelle mesure les adolescents 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 âgés de 15 ans dans de nombreux pays et économies. Elle permet donc de fournir un riche ensemble de données comparatives que les responsables politiques et autres parties prenantes peuvent utiliser pour prendre des décisions éclairées. Les données sur la culture financière qui sont comparables entre les pays offrent la possibilité de répondre à des questions telles que « Dans quelle mesure les jeunes sont-ils préparés à évoluer dans de nouveaux systèmes financiers qui se mondialisent et qui deviennent de plus en plus complexes ? » ou « Qui sont les jeunes qui possèdent la plus grande culture financière ? ».

Comme dans les domaines majeurs 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 âgés de 15 ans sont capables d'appliquer leurs savoirs et savoir-faire en la matière. 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.

La première étape de l'élaboration d'une évaluation conforme à ces trois grands critères consiste à rédiger un cadre d'évaluation. La rédaction d'un cadre d'évaluation présente avant tout l'avantage d'améliorer la précision de la mesure, car elle permet de concevoir un plan en fonction duquel élaborer chaque item et créer des épreuves à administrer pour couvrir le domaine d'évaluation. Autre avantage, le cadre d'évaluation propose un langage commun, ce qui permet 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 des épreuves qui seront 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 la façon d'organiser les tâches pour rendre compte aux responsables politiques et aux chercheurs de la performance des élèves âgés de 15 ans dans chaque domaine d'évaluation ;
- 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 ; et
- la préparation de l'échelle de compétence permettant de décrire les résultats.



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 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, raisonner et communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes dans divers contextes. L'enquête PISA est prospective, dans la mesure où elle cherche à déterminer dans quelle mesure les adolescents 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 publication *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*, 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 en charge 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 reconnaît toutefois que la définition de l'éducation financière décrit un processus – l'éducation – plutôt qu'un résultat. Or, le cadre d'évaluation requiert une définition qui inclut le résultat de ce processus en termes de compétence ou de « culture ».

La définition opérationnelle de la culture financière retenue lors du cycle PISA 2012 est la suivante :

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

Cette définition se divise en deux parties, comme celle des autres domaines PISA. La première partie renvoie au type de raisonnement et de comportement qui caractérise le domaine et la seconde, aux finalités qui sous-tendent le développement de cette culture particulière.

Les paragraphes suivants expliquent chaque élément de la définition de la culture financière retenue lors du cycle PISA 2012 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. Lors du cycle PISA 2012, l'évaluation de la culture financière porte sur un éventail de connaissances et de compétences associées au développement de la capacité à répondre à des exigences financières de la vie quotidienne dans la société contemporaine.

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

La culture financière dépend donc de la connaissance et de la compréhension d'éléments fondamentaux du monde de la finance, dont des concepts financiers majeurs et l'objet et les caractéristiques principales des produits financiers. Cela inclut également les risques qui peuvent menacer le bien-être financier, ainsi que les polices d'assurance et les retraites. Selon toute vraisemblance, les adolescents de 15 ans commencent à acquérir ces connaissances et à découvrir le monde de la finance dans lequel eux-mêmes et leur famille évoluent, et les principaux risques auxquels ils s'exposent. Tous les adolescents de cet âge sont susceptibles d'avoir fait des achats pour le ménage ou pour eux-mêmes ; certains auront déjà pris part à des discussions en famille sur l'argent et sur des besoins qu'il est indispensable ou possible financièrement



de satisfaire ; et un nombre non négligeable d'entre eux auront déjà commencé à gagner de l'argent et à en épargner. Certains élèves ont déjà découvert des produits et des engagements financiers *via* leur compte bancaire ou un contrat avec un opérateur de téléphonie mobile. S'ils ne l'ont pas déjà fait, ils devront bien vite maîtriser des concepts tels que l'intérêt, l'inflation ou la valeur de l'argent, car c'est important pour leur bien-être financier.

... ainsi qu'aux compétences...

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

... à la motivation et à la confiance...

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

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

Dans l'enquête PISA, la priorité va à la capacité de se baser sur des notions comprises et d'activer et d'appliquer des connaissances dans des situations de la vie courante, et non à la reproduction des acquis. Dans l'évaluation de la culture financière, cela signifie mesurer la capacité des adolescents à transférer et 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 susceptibles de prendre des décisions relativement simples, par exemple choisir leur opérateur de téléphonie mobile ou la façon d'utiliser leur argent de poche, mais ils seront très vite amenés à prendre des décisions majeures au sujet de leurs études ou de leur orientation professionnelle, décisions qui ont des implications financières à long terme.

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

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

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

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

ORGANISATION DU DOMAINE

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 et manipulés dans une évaluation telle que celle proposée dans l'enquête PISA. Dans ce contexte, il convient de sélectionner les aspects les

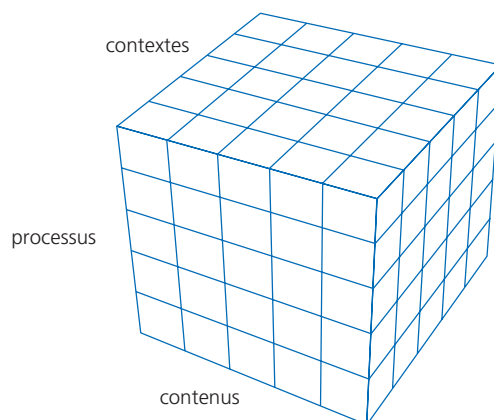


plus appropriés pour concevoir une évaluation qui contienne des tâches dont le degré de difficulté varie et qui couvre largement le domaine défini.

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, comme le montre la figure 5.1.

■ Figure 5.1 ■

Modèle conceptuel d'organisation du domaine d'évaluation



Les *contenus* renvoient à ce qu'il est essentiel de connaître et 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 globale.

L'identification et la pondération des différents éléments ou catégories sous chaque perspective, puis la conception d'une série de tâches qui reflètent ces catégories sont autant d'étapes qui permettent de garantir la validité des épreuves et la couverture appropriée du domaine d'évaluation. 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. Elle présente les types de tâches que les élèves peuvent être amenés à effectuer. Des exemples d'items tirés des épreuves administrées lors de l'essai de terrain du cycle PISA 2012 sont proposés pour illustrer les perspectives et leurs catégories. Ces items n'ont pas été administrés lors de la campagne définitive, mais ils sont représentatifs de ceux qui l'ont été : seuls des items non publiés ont été 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, l'Australie, le Brésil, l'Écosse, les États-Unis, l'Irlande du Nord, le Japon, la Malaisie, la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas) révèle l'existence d'un consensus au sujet des contenus qui sont associés à la culture financière (OCDE, à paraître). 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.*

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, les

cartes bancaires, les chèques, les comptes bancaires et les devises. Dans les tâches associées à cette catégorie, les élèves sont, par exemple, amenés à montrer :

- Qu'ils connaissent les différentes formes et finalités de l'argent, ce qui consiste à :
 - reconnaître les billets et les pièces de monnaie ;
 - comprendre que l'argent sert dans les échanges de biens et services ;
 - identifier différentes façons de payer des articles, en personne ou en ligne ;
 - savoir qu'il existe différentes façons de recevoir de l'argent d'autrui et de transférer de l'argent entre personnes ou organisations ; et
 - comprendre que l'argent peut s'emprunter ou se prêter, et connaître les raisons pour lesquelles des intérêts se paient ou se perçoivent.
- Qu'ils sont capables de gérer et de suivre des transactions et qu'ils sont confiants en leur capacité d'y parvenir, ce qui consiste à :
 - 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 le meilleur marché, en tenant compte des spécificités de situations et besoins individuels ; et
 - vérifier des transactions reprises sur un extrait de compte et relever toute irrégularité.


L'item suivant, qui est tiré de l'unité *AU MARCHÉ*, illustre les tâches qui demandent aux élèves d'appliquer le concept de la valeur de l'argent. Dans cette question, comme dans de nombreuses autres, le zed est une devise fictive. Les items PISA font souvent référence à des situations qui ont pour cadre un pays fictif, la Zedlande, dont la monnaie est le zed. Ce stratagème (dont les élèves sont informés au début des épreuves) est appliqué pour améliorer la comparabilité entre les pays.

1^{er} exemple d'item PISA de culture financière – AU MARCHÉ


■ Figure 5.2 ■

Item de l'unité *AU MARCHÉ*

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



2,75 zeds le kg



22 zeds la cagette de 10 kg

QUESTION



La cagette de tomates coûte moins cher que les tomates en vrac.

Justifiez cette affirmation.....



Dans un contexte de la vie courante, en l'occurrence faire les courses, cet item aborde la notion de la valeur de l'argent. Les items concernant les achats se classent généralement dans la catégorie de contenus *L'argent et les transactions*. Pour obtenir un crédit à cet item, les élèves doivent montrer qu'ils ont comparé les deux prix des tomates sur la base d'un critère commun. Parmi les réponses qui valent un crédit, citons à titre d'exemple les suivantes :

- Les tomates coûtent 2,75 zeds/kg en vrac, mais seulement 2,2 zeds/kg en cagette.
- Parce que 10 kg de tomates en vrac coûteraient 27,50 zeds.
- On achète plus de tomates par zed en cagette.

Lors de l'essai de terrain, trois quarts des élèves ont réussi à analyser les informations et à expliquer que le prix au kilo des tomates en cagette est inférieur au prix au kilo des tomates en vrac.

La planification et la gestion des finances

Il faut planifier et gérer ses revenus et sa richesse à court et long terme. Cette catégorie de contenu inclut ce qui suit :

- Connaître et pouvoir suivre ses revenus et ses dépenses :
 - identifier divers types de revenus (prestations, salaires, commissions, avantages, salaire horaire, revenus nets et bruts) ; et
 - établir un budget pour planifier ses dépenses régulières et son épargne.
- Connaître et pouvoir utiliser ses revenus et d'autres ressources à court et long terme pour garantir son bien-être financier :
 - 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 ses dépenses ou accroître ses revenus pour augmenter son épargne ;
 - évaluer l'impact de différents programmes de dépenses et être capable d'identifier des priorités en matière de dépense à court et long terme ;
 - planifier des dépenses futures, par exemple calculer combien il faut épargner chaque mois pour financer un achat donné ;
 - 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 (par exemple prendre son indépendance) ; et
 - comprendre l'impact de la fiscalité et des prestations sociales sur la planification et la gestion des finances.

L'exemple suivant est tiré de l'unité *PRIORITÉS*. Il illustre les tâches de la catégorie *La planification et la gestion des finances* dans un contexte pertinent pour les adolescents de 15 ans qui pensent à la vie qu'ils mèneront dans un avenir proche.

2^e exemple d'item PISA de culture financière – PRIORITÉS

■ Figure 5.3 ■

Item de l'unité *PRIORITÉS*

Claire et ses amis louent une maison.
Ils travaillent tous depuis deux mois.
Ils n'ont pas d'économies.
Leur salaire est mensuel et ils viennent de le recevoir.
Ils ont rédigé cette liste de tâches à faire.

À faire

- S'abonner à la télévision par câble
- Payer le loyer
- Acheter des meubles de jardin



QUESTION

Parmi les tâches de la liste, lesquelles doivent être traitées à temps par Claire et ses amis ?

Pour chaque tâche, entourez « Oui » ou « Non ».

Tâche	Cette tâche doit-elle être traitée à temps par Claire et ses amis ?
S'abonner à la télé par câble.	Oui / Non
Payer le loyer.	Oui / Non
Acheter des meubles de jardin.	Oui / Non

Cet item de l'unité *PRIORITÉS* demande aux élèves d'évaluer les priorités dans les dépenses de la maison dans le cadre d'un budget et de faire la distinction entre des souhaits et des besoins. C'est la raison pour laquelle il se classe dans la catégorie *La planification et la gestion des finances*. Lors de l'essai de terrain, plus de trois quarts des élèves ont obtenu le crédit complet (soit, dans l'ordre, les réponses « Non », « Oui » et « Non ») : sur les trois tâches, seule celle qui consiste à payer le loyer doit être traitée à temps par Claire et ses amis.

Un autre exemple d'item de la catégorie *La planification et la gestion des finances* est proposé ci-après. Il s'agit du 9^e exemple d'item, tiré de l'unité *PARTIR EN VACANCES*, qui demande aux élèves de planifier leurs économies et leurs dépenses pour financer une dépense à l'avenir.

Le risque et le rendement

Le contenu *Le risque et le rendement* est un contenu majeur de la culture financière. Il englobe la capacité d'identifier des moyens de gérer, compenser et couvrir des risques, et de comprendre le 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.

Cette catégorie inclut les savoirs et savoir-faire suivants :

- Comprendre que certains processus (comme l'épargne) et produits financiers (y compris d'assurance) peuvent être utilisés pour gérer et réduire divers risques (selon les besoins et la situation) :
 - savoir comment évaluer si une assurance peut être utile.
- Connaître les façons de gérer le risque, par exemple les avantages de la diversification et le danger des défauts de paiement de facture ou de crédit, et appliquer les connaissances en la matière 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 ; et
 - 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.
- Connaître et 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 de la dégradation de l'état de santé ;
 - de la fluctuation des taux d'intérêt et de change ; et
 - d'autres variations sur le marché.
- Connaître les risques et avantages associés à des substituts de produits financiers, par exemple :
 - épargner du liquide, acheter des biens immobiliers, du bétail ou de l'or ; et
 - emprunter à des prêteurs informels.

Le 3^e exemple, tiré de l'unité *ASSURANCE MOTO*, relève de la catégorie *Le risque et le rendement*.



3^e exemple d'item PISA de culture financière – ASSURANCE MOTO

■ Figure 5.4 ■

Item de l'unité ASSURANCE MOTO

L'année dernière, la moto de Stéphane était assurée auprès de la compagnie d'assurance PANASSURE. La police d'assurance couvrait les dommages causés à la moto en cas d'accident et le vol du véhicule.

QUESTION

Cette année, Stéphane souhaite renouveler son assurance après de PANASSURE, mais plusieurs facteurs ont changé depuis l'année dernière.

En quoi les facteurs présentés dans le tableau vont-ils vraisemblablement affecter le tarif de l'assurance moto de Stéphane cette année ?

Pour chaque facteur, entourez « Augmentation du tarif », « Réduction du tarif » ou « Sans effet sur le tarif ».

Facteur	En quoi ce facteur va-t-il vraisemblablement affecter l'assurance de Stéphane ?
Stéphane a remplacé son ancienne moto par une moto plus puissante.	Augmentation du tarif / Réduction du tarif / Sans effet sur le tarif
Stéphane a repeint sa moto d'une couleur différente.	Augmentation du tarif / Réduction du tarif / Sans effet sur le tarif
Stéphane a été responsable de deux accidents de la route l'année dernière.	Augmentation du tarif / Réduction du tarif / Sans effet sur le tarif

Cet item de l'unité ASSURANCE MOTO relève de la catégorie de contenus *Le risque et le rendement*, car l'assurance est un produit spécifiquement conçu pour protéger les individus contre les risques et les pertes financières qu'ils seraient autrement incapables de supporter. Pour répondre à cette question, les élèves doivent s'appuyer sur leur compréhension d'une notion, en l'occurrence que plus le risque auquel ils s'exposent est élevé en fonction de critères mesurables, plus l'assurance qui couvre ce risque leur coûtera cher. Lors de l'essai de terrain, la moitié des élèves ont obtenu un crédit complet : le premier et le troisième facteur entraînent une augmentation du tarif de l'assurance, mais le deuxième facteur est sans effet.

Le 6^e exemple, qui est tiré de l'unité ACTIONS, relève lui aussi de la catégorie de contenus *Le risque et le rendement*. Pour répondre à cet item, les élèves doivent être familiarisés avec le fonctionnement d'un produit qui peut être risqué.

Le paysage financier

Ce contenu renvoie à la nature et aux caractéristiques du monde de la finance. Relève de cette catégorie le fait de connaître les droits et devoirs des consommateurs sur les places financières et dans l'environnement financier en général ainsi que les grandes implications des contrats financiers. Les sources d'information et la réglementation sont également des thématiques qui s'inscrivent dans cette catégorie. Au sens le plus large, connaître *le paysage financier*, c'est aussi comprendre les conséquences de 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. Pour mener à bien les tâches associées à cette catégorie, les élèves doivent :

- Connaître les droits et devoirs des uns et des autres, et appliquer leurs connaissances en la matière pour :
 - comprendre que les vendeurs et les acheteurs ont des droits, et qu'ils peuvent notamment demander réparation ;
 - comprendre que les vendeurs et les acheteurs ont des responsabilités, notamment :
 - . que les consommateurs et les investisseurs doivent fournir des informations exactes lorsqu'ils sollicitent des produits financiers ;
 - . que les opérateurs doivent divulguer toutes les informations factuelles ; et
 - . que les consommateurs et les investisseurs doivent être conscients des implications que peut avoir le non-respect des droits et devoirs dans le chef de l'une des deux parties.
 - reconnaître l'importance de la documentation officielle fournie lors de l'achat de produits ou services financiers, et la nécessité d'en comprendre le contenu.



- Connaître et comprendre l'environnement financier, notamment :
 - 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 ;
 - savoir à qui s'adresser pour obtenir des conseils lors du choix de produits financiers ou pour obtenir de l'aide sur des sujets financiers ; et
 - avoir connaissance des délits financiers, tels que l'usurpation d'identité et l'escroquerie, et savoir prendre les précautions appropriées.
- Connaître et comprendre l'impact de décisions financières, y compris sur autrui :
 - comprendre que les individus ont le choix en matière de dépense et d'épargne, et que tout acte a des conséquences pour les individus et la société ; et
 - reconnaître que des habitudes, des décisions et des actes financiers ont un impact à l'échelle individuelle, communautaire, nationale et internationale.
- Connaître l'influence de facteurs économiques et de facteurs externes :
 - être conscients de la conjoncture économique et comprendre l'impact de la réorientation de l'action publique, par exemple d'une réforme concernant le financement de la formation postsecondaire ;
 - comprendre 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 ; et
 - comprendre qu'un certain nombre de facteurs externes, tels que la publicité et la pression des pairs, peuvent influencer sur les choix financiers des individus.

Le 4^e exemple d'item, qui est tiré de l'unité *ERREUR BANCAIRE*, porte sur le paysage financier, car il traite de la criminalité financière.

4^e exemple d'item PISA de culture financière – ERREUR BANCAIRE

■ Figure 5.5 ■

Item de l'unité *ERREUR BANCAIRE*

David est client chez ZedBanque. Il reçoit ce courrier électronique.

Cher client,

Une erreur s'est produite sur le serveur de la ZedBanque et vos identifiants de connexion à votre compte en ligne ont été perdus.

Vous ne pouvez donc plus accéder à votre compte en ligne.

Par ailleurs, votre compte n'est plus sécurisé.

Veuillez cliquer sur le lien ci-dessous et suivre les instructions pour restaurer l'accès à votre compte. Pour cela, vous devrez fournir les identifiants de votre compte en ligne

<https://ZedBank.com>

QUESTION

Parmi les conseils suivants, lesquels sont pertinents pour David ?

Pour chaque conseil, entourez « Oui » ou « Non ».

Conseil	Ce conseil est-il pertinent pour David ?
Répondre au courrier électronique en communiquant les identifiants de son compte en ligne.	Oui / Non
Contacteur sa banque pour demander davantage d'informations concernant ce courrier électronique.	Oui / Non
Si le lien est identique à l'adresse du site Internet de sa banque, cliquer sur le lien et suivre les instructions.	Oui / Non



Les services bancaires en ligne s'inscrivent dans le cadre plus vaste du *paysage financier* dans lequel les élèves sont susceptibles d'évoluer, aujourd'hui ou dans un avenir proche. Dans cet environnement, ils sont susceptibles d'être confrontés à des tentatives de fraude financière. L'item *ERREUR BANCAIRE* permet de déterminer dans quelle mesure ils connaissent les mesures de précaution à prendre. Dans cette question, les élèves sont invités à réfléchir à la réaction appropriée en présence d'une escroquerie financière *via* message électronique. Ils doivent évaluer les options qui leur sont proposées et comprendre que le deuxième conseil est le seul qui puisse être considéré comme pertinent. Lors de l'essai de terrain, un peu plus de 40 % des élèves ont obtenu un crédit complet pour cet item (soit, dans l'ordre, les réponses « Non », « Oui » et « Non »).

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 à comprendre, analyser, raisonner, évaluer et proposer des solutions. Dans la conception PISA de la culture financière, quatre catégories de processus sont définies : *identifier des informations financières*, *analyser des informations dans un contexte financier*, *évaluer des questions financières* et *appliquer des notions financières comprises et connues*. 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 de l'arsenal des individus « cultivés ». L'ordre dans lequel les processus sont présentés est celui dans lequel s'enchaînent typiquement les raisonnements et les actes, et 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. Lors du cycle PISA 2012, les informations sont présentées sous la forme de textes imprimés, notamment des contrats, des publicités, des graphiques, des tableaux, des formulaires ou des instructions. 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.

Le 5^e exemple d'item, tiré de l'unité *BULLETIN DE SALAIRE*, illustre les tâches qui consistent à identifier et interpréter des informations financières.

5^e exemple d'item PISA de culture financière – BULLETIN DE SALAIRE

■ Figure 5.6 ■

Item de l'unité *BULLETIN DE SALAIRE*

Chaque mois, Juliette perçoit son salaire sur son compte bancaire.

Voici le bulletin de salaire de Juliette pour le mois de juillet.

BULLETIN DE SALAIRE : Juliette Cassel		
Poste : Responsable	1 ^{er} juillet - 31 juillet	
Salaire brut	2 800 zeds	
Déductions	300 zeds	
Salaire net	2 500 zeds	
Salaire brut cumulé cette année	19 600 zeds	

QUESTION

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

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

Les élèves doivent identifier des informations financières indiquées sur un simple bulletin de salaire. Lors de l'essai de terrain, un peu plus de la moitié d'entre eux répondu correctement à cet item (2 500 zeds).

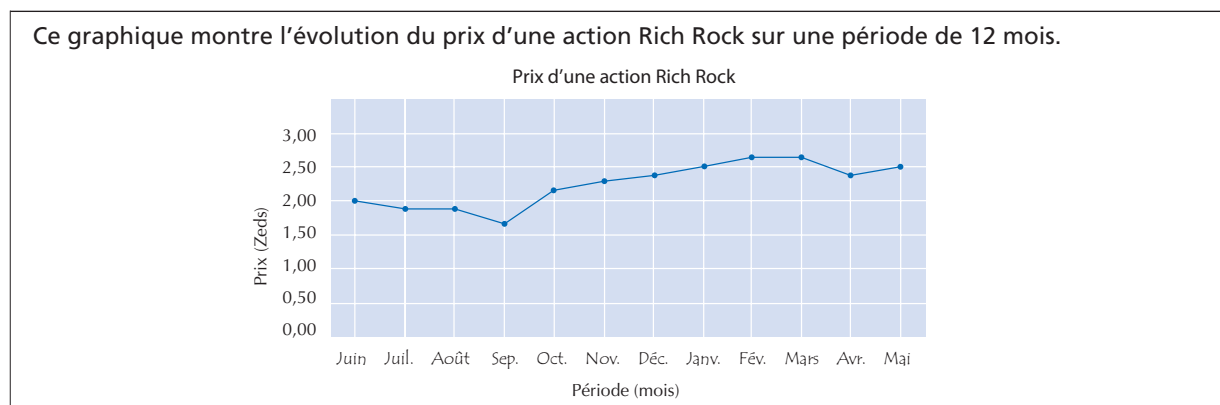
Analyser des informations dans un contexte financier

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. Le 6^e exemple ci-dessous, tiré de l'unité ACTIONS, illustre les items relevant de cette catégorie de processus.

6^e exemple d'item PISA de culture financière – ACTIONS

■ Figure 5.7 ■

Item de l'unité ACTIONS



QUESTION

Parmi ces affirmations concernant le graphique, lesquelles sont vraies ?

Pour chaque affirmation, entourez « Vrai » ou « Faux ».

Affirmation	Cette affirmation est-elle vraie ou fausse ?
Le meilleur mois pour acheter des actions était le mois de septembre.	Vrai / Faux
Le prix de l'action a augmenté d'environ 50 % sur toute l'année.	Vrai / Faux

Cette question se présente en deux parties. Pour y répondre, les élèves doivent analyser des informations dans un contexte financier : ils doivent étudier les informations fournies dans la courbe d'un graphique au sujet d'un produit d'investissement. Le graphique montre l'évolution du cours d'une action durant un an. La première partie de la question permet d'évaluer dans quelle mesure les élèves comprennent que les actions s'achètent quand leur cours est peu élevé (en l'occurrence en septembre) et la seconde, de déterminer si les élèves réussissent à identifier l'augmentation du cours de l'action et à



calculer le taux de croissance dans le temps. Un peu plus de la moitié des élèves ont répondu correctement à cet item lors de l'essai de terrain (soit, dans l'ordre, les réponses « Vrai » et « Faux »).

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 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 comprennent et qu'ils connaissent par ailleurs. Dans l'enquête PISA, toutes les informations requises pour comprendre un problème sont censées être connues des élèves de âgés 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 adolescents de 15 ans sont capables d'identifier par expérience des besoins qu'il n'est pas essentiel de satisfaire (acheter une nouvelle chaîne stéréo, par exemple). Une tâche basée sur ce type de scénario consisterait, par exemple, à demander aux élèves quels sont les facteurs à prendre en considération pour décider de faire un achat ou de le reporter dans des conditions financières particulières, selon les avantages financiers des deux options.

L'exemple d'item suivant, qui est tiré de l'unité *AU MARCHÉ*, se base sur le même stimulus que le 1^{er} exemple d'item. Les élèves doivent évaluer des informations sur la base de connaissances antérieures en rapport avec la vie courante.

7^e exemple d'item PISA de culture financière – AU MARCHÉ

■ Figure 5.8 ■
Item de l'unité *AU MARCHÉ*

QUESTION

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

Expliquez

Pour répondre à cette question, les élèves doivent comprendre qu'acheter des produits en grande quantité peut être du gaspillage ou que c'est un achat inabordable à court terme pour certaines personnes. Ils doivent évaluer la question financière dans la situation présentée. Ils obtiennent un crédit complet s'ils peuvent expliquer qu'acheter des tomates en grande quantité à un prix inférieur n'est pas nécessairement une bonne décision sur le plan financier. Les réponses ci-dessous, qui évoquent la notion de gaspillage, valent par exemple un crédit complet :

- Les tomates risquent de pourrir avant qu'on les consomme toutes.
- Parce qu'on n'a pas nécessairement besoin de 10 kg de tomates.

Les réponses qui évoquent la situation de personnes qui ne peuvent se permettre d'acheter de grandes quantités telles que celles-ci-dessous valent également un crédit complet :

- Cela coûterait 22 zeds (au lieu de 2,75 ou de 5,50 zeds pour 1 ou 2 kg), et tout le monde n'a pas nécessairement tout cet argent à dépenser.
- Pour payer cette caquette de tomates, certains devraient se passer d'autre chose dont ils ont pourtant besoin.

Lors de l'essai de terrain, plus de 80 % des élèves ont obtenu un crédit à cet item, que ce soit en évoquant le risque de gaspillage ou le caractère inabordable de l'achat.

Le 8^e exemple, qui est tiré de l'unité *NOUVELLE OFFRE*, illustre les tâches plus difficiles de la catégorie *Évaluer des questions financières*.



8^e exemple d'item PISA de culture financière – NOUVELLE OFFRE

■ Figure 5.9 ■

Item de l'unité NOUVELLE OFFRE

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

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

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

QUESTION

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

Cet item, tiré de l'unité NOUVELLE OFFRE, demande aux élèves de réfléchir aux conséquences d'un changement de conditions dans le cadre d'un prêt et de les évaluer – un contexte moins susceptible d'être familier aux adolescents de 15 ans que celui de l'unité AU MARCHÉ. Dans cet item, toutes les informations requises sont fournies dans la question, mais les élèves doivent identifier les informations pertinentes et réfléchir aux conséquences d'un acte particulier pour obtenir un crédit complet. Plusieurs types de réponse valent un crédit complet. Lors de l'essai de terrain, les réponses correctes les plus fréquentes sont celles qui évoquent l'augmentation de la dette de M^{me} Jourdan. Parmi les autres réponses correctes, citons celles qui font référence aux conditions spécifiques du prêt, par exemple le fait que les intérêts à rembourser seront supérieurs (sur toute la durée du prêt), que la longueur du prêt augmente ou que des frais ne sont pas à exclure lors d'un changement de société de prêt.

À peine plus de 40 % des élèves ont obtenu un crédit complet à cet item lors de l'essai de terrain.

Le 2^e exemple d'item, tiré de l'unité PRIORITÉS, illustre les tâches de la catégorie *Évaluer des questions financières* : les élèves doivent en effet se livrer à un raisonnement plausible dans un contexte financier pour déterminer lesquelles des tâches inscrites sur une liste ne souffrent aucun retard.

Appliquer des notions financières comprises et connues

Le quatrième processus s'inspire d'un passage de la définition de la culture financière : « [...] pour utiliser cette connaissance et cette compréhension [des 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 de plus de 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 de l'inflation.

L'exemple suivant, tiré de l'unité PARTIR EN VACANCES, s'inscrit dans la catégorie de processus *Appliquer des notions financières comprises et connues*.

9^e exemple d'item PISA de culture financière – PARTIR EN VACANCES

■ Figure 5.10 ■

Item de l'unité PARTIR EN VACANCES

Natacha travaille dans un restaurant 3 soirs par semaine.

Elle travaille 4 heures chaque soir et gagne 10 zeds de l'heure.

Natacha gagne également 80 zeds de pourboire chaque semaine.

Natacha économise exactement la moitié de la somme totale qu'elle gagne chaque semaine.



QUESTION

Natacha veut économiser 600 zeđs pour partir en vacances.

Combien de semaines faudra-t-il à Natacha pour économiser 600 zeđs ?.....

Dans cette tâche, les élèves doivent analyser une série de conditions et de contraintes, et prévoir le financement de dépenses futures – en l'occurrence déterminer pendant combien de temps Natacha doit économiser de l'argent pour partir en vacances si elle épargne un montant fixe par semaine. La réponse correcte est « 6 semaines ». Moins de la moitié des élèves ont répondu correctement à cet item lors de l'essai de terrain.

Contextes

Tant l'élaboration du cadre d'évaluation que la conception et la sélection des items par rapport à ce cadre requièrent qu'une grande attention soit accordée à l'éventail de contextes dans lesquels la culture financière s'exerce. Les décisions à propos de matières financières dépendent souvent des contextes ou situations dans lesquels elles sont présentées. Le fait de situer les tâches dans divers contextes permet d'éveiller l'intérêt du plus grand nombre possible d'élèves et de refléter l'éventail de situations que les individus rencontrent au XXI^e siècle.

Certaines situations sont plus familières que d'autres pour les adolescents de 15 ans. Dans l'enquête PISA, les tâches ont pour cadre des situations de la vie courante, notamment, mais pas uniquement dans le cadre scolaire. Les situations peuvent se rapporter à la vie de l'individu, de sa famille ou de ses semblables, à sa communauté, voire 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*), à savoir *l'éducation et le travail, la vie privée et familiale, les loisirs et le divertissement* et, enfin, *la communauté et la citoyenneté* (OCDE, 2009b). 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 le fait qu'ils sont des consommateurs : ils utilisent un téléphone mobile et un ordinateur, ils se rendent dans des infrastructures de loisirs ou financent leurs dépenses en matière de divertissement. 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 adolescents. 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 âgés de 15 ans poursuivront leurs études ou leur formation pendant un certain temps. Toutefois, de nombreux autres quitteront l'école pour entrer dans la vie active d'ici un an ou deux. De plus, beaucoup d'élèves âgés de 15 ans travaillent occasionnellement en dehors de leurs heures de cours. Les contextes professionnels sont donc pertinents pour les élèves PISA, aujourd'hui déjà et à moyen terme également. La quasi-totalité des jeunes de 15 ans commenceront alors à réfléchir à des matières 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 plutôt entrer dans le monde du travail.

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, et à participer à un programme d'épargne dans le cadre professionnel.

Le 5^e exemple tiré de l'unité *BULLETIN DE SALAIRE* et le 9^e exemple tiré de l'unité *PARTIR EN VACANCES* illustrent les items relevant de la catégorie *Contextes scolaires et professionnels*. Ils se situent plus précisément dans un contexte *professionnel*, car ils demandent aux élèves d'aborder des problèmes financiers en rapport avec des revenus du travail. Les élèves doivent identifier des informations sur un bulletin de salaire dans le premier item et se baser sur des revenus pour élaborer un plan d'épargne dans le second.



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 adolescents de 15 ans vivent tous 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, par exemple, à acheter des articles ménagers ou des produits d'épicerie, à tenir les comptes du ménage et à organiser des événements familiaux. Les décisions relatives à l'établissement d'un budget ou à la hiérarchisation de priorités peuvent également s'inscrire dans cette catégorie de contextes.

Les deux items de l'unité *AU MARCHÉ*, le 1^{er} et le 7^e exemples, se classent dans la catégorie *Contextes ménagers et familiaux*, car les achats sur lesquels ils portent sont typiques de ceux faits par les ménages. Le 2^e exemple d'item, qui est tiré de l'unité *PRIORITÉS*, s'inscrit également dans cette catégorie : il se situe dans le cadre d'une colocation, et les priorités retenues affectent le ménage (constitué en ce cas d'amis et non de membres d'une même famille).

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. 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 (s'abonner aux matches d'une saison ou s'inscrire dans une salle de sport). Ces décisions portent sur des besoins personnels essentiels ainsi que sur des loisirs. Les individus peuvent subir des influences sociales ou familiales lorsqu'ils prennent des décisions, mais c'est 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.

Le 10^e exemple d'item, tiré de l'unité *NOUVELLE CARTE BANCAIRE*, illustre les items qui s'inscrivent dans la catégorie *Contextes individuels*.

10^e exemple d'item PISA de culture financière – NOUVELLE CARTE BANCAIRE

■ Figure 5.11 ■

Item de l'unité *NOUVELLE CARTE BANCAIRE*

Lisa vit en Zedlande. Elle vient de recevoir cette nouvelle carte bancaire



QUESTION

Le lendemain, Lisa reçoit le code confidentiel de sa carte bancaire.

Que doit faire Lisa avec son code confidentiel ?

- A. L'écrire sur un papier et le garder dans son portefeuille.
- B. Le partager avec ses amis.
- C. L'écrire au dos de sa carte bancaire.
- D. Le mémoriser.

Cette tâche permet de déterminer dans quelle mesure les élèves comprennent une responsabilité individuelle, en l'occurrence celle de la préservation de la sécurité lors de l'accès aux services bancaires en ligne et de leur utilisation.



Les élèves doivent évaluer laquelle des options proposées est la meilleure approche à adopter lors de l'utilisation d'une carte bancaire. Lors de l'essai de terrain, plus de 90 % des élèves ont choisi l'option correcte (soit l'option D, « Le mémoriser »).

D'autres items parmi les exemples proposés ci-dessus relèvent de la catégorie des contextes *individuels* : le 3^e exemple tiré de l'unité *ASSURANCE MOTO*, le 6^e exemple tiré de l'unité *ACTIONS* et le 8^e exemple tiré de l'unité *NOUVELLE OFFRE*. Ces items portent tous sur des décisions qui ont un impact sur l'individu (renouveler une police d'assurance, acheter des actions et refinancer un emprunt).

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 matières, 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, et 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 et à des œuvres de bienfaisance.

Le 4^e exemple d'item proposé ci-dessus, qui est tiré de l'unité *ERREUR BANCAIRE*, se classe dans la catégorie *Contextes sociétaux*, car il porte sur un comportement frauduleux visant la société.

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 adolescents 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 en charge 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*².

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

Les élèves peuvent avoir diverses sources d'information financière, notamment leurs amis, leurs parents ou d'autres membres de leur famille. Il est utile de savoir lesquelles de ces sources ils utilisent le plus souvent et de déterminer si des niveaux plus élevés de culture financière sont associés à certaines sources. Les responsables politiques peuvent également se baser sur ces informations pour évaluer l'efficacité avec laquelle les messages sur des questions financières sont communiqués et pour choisir la cible de nouvelles interventions.

L'éducation et la formation suivies par les élèves varient entre les pays et au sein même de ceux-ci. Les informations sur l'existence d'une corrélation entre les niveaux de culture financière et l'offre en matière d'éducation financière en milieu scolaire et à l'extérieur devraient être particulièrement utiles pour élaborer les programmes d'éducation financière et, ainsi, améliorer la culture financière.

L'accès à l'argent et aux produits financiers

Les élèves qui ont une plus grande expérience personnelle des questions financières sont vraisemblablement plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats aux épreuves cognitives. Ceux qui prennent régulièrement des décisions relatives à la gestion de leur argent sont susceptibles d'en savoir plus sur les questions financières, même s'ils n'ont pas suivi de cours spécifiques, que ceux qui ne prennent pas ce type de décisions. Les élèves peuvent avoir acquis cette



expérience en gagnant de l'argent ou en utilisant le système bancaire ou des produits financiers tels que les cartes de crédit ou de débit. Il est une question majeure pour l'action publique dans ce domaine : « Dans quelle mesure la culture financière des jeunes dépend-elle des expériences qu'ils vivent en la matière dans la vie réelle ? ».

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

Les attitudes sont considérées comme des composantes importantes de la culture financière. De plus, les préférences individuelles sont des facteurs déterminants du comportement financier et peuvent se conjuguer à la culture financière. Des études de psychologie comportementale pourraient fournir des pistes intéressantes en matière de culture financière et permettre aux responsables politiques d'améliorer l'efficacité des programmes en meilleure connaissance de cause. Parmi les domaines qu'il serait utile d'approfondir, citons la tolérance au risque – soit la volonté d'accepter la possibilité d'une perte dans l'espoir d'obtenir un gain plus élevé (Barsky *et al.*, 1997 ; Holt et Laury, 2002) – et la sensibilité au temps – soit la volonté de renoncer à une gratification immédiate dans l'espoir d'obtenir un gain plus élevé à l'avenir (Barsky *et al.*, 1997 ; Holt et Laury, 2002).

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 permettra de recueillir des éléments sur la relation entre le niveau de culture financière et le comportement financier via l'analyse de la relation entre les comportements déclarés par les jeunes âgés de 15 ans et leurs résultats aux épreuves cognitives de culture financière.

ÉVALUER LA CULTURE FINANCIÈRE

La section précédente a décrit le cadre conceptuel d'évaluation de la culture financière. Les concepts retenus dans le cadre conceptuel doivent être représentés dans les tâches et les items pour recueillir des éléments à propos de la compétence des élèves en la matière. Cette section présente la conception des épreuves, la répartition des tâches entre les variables du cadre d'évaluation et le choix des formats de réponse. Elle est suivie d'un exposé succinct sur l'impact des connaissances et compétences dans d'autres domaines sur la culture financière et leurs implications pour les épreuves. Enfin, la méthode de collecte de données sur les expériences et comportements financiers est décrite.

Le cadre conceptuel sert à cartographier le domaine d'évaluation non seulement pour le cycle PISA 2012, mais également à des fins plus générales. Il présente la définition et les variables majeures retenues pour concevoir les épreuves. Les idées fondamentales qui le sous-tendent sont développées dans des sous-sections et illustrées par des exemples dans la section précédente. Ces développements ne sont pas à considérer comme des descriptifs des tâches incluses dans les épreuves administrées lors du cycle PISA 2012, car il n'est pas possible de couvrir tous les détails faute de temps (seule une heure est allouée à l'évaluation de la culture financière). En principe, d'autres aspects du domaine d'évaluation seront inclus dans des items lors des prochains cycles d'évaluation.

La structure des épreuves

Les épreuves papier-crayon du cycle PISA 2012 contiennent deux heures de test constituées de blocs de 30 minutes de test relevant d'un ou de plusieurs domaines cognitifs. La culture financière comporte deux blocs (soit 60 minutes de test) lors du cycle PISA 2012. L'analyse des taux de réponse enregistrés lors de l'essai de terrain a permis d'établir que la grande majorité des élèves réussissent à répondre à 20 items de culture financière en 30 minutes. En conséquence, 40 des 75 tâches de culture financière administrées lors de l'essai de terrain ont été retenues lors de la campagne définitive.

Les carnets de test de la campagne définitive du cycle PISA 2012 qui incluent les deux blocs d'items de culture financière incluent aussi un bloc d'items de mathématiques et un bloc d'items de compréhension de l'écrit. Pour atténuer les effets éventuels du classement des blocs dans les carnets, quatre carnets contenant des blocs de culture financière ont été créés, les blocs d'items de culture financière, de mathématiques et de compréhension de l'écrit apparaissant dans un ordre différent.

Comme dans les autres domaines d'évaluation 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 stimulus d'ordre financier sous divers formats, notamment en prose et sous forme de diagrammes, de tableaux, de graphiques et d'illustrations.

Les épreuves sont constituées d'un large éventail d'items dont le degré de difficulté varie fortement, ce qui permettra d'évaluer et de décrire les points forts et les points faibles des élèves et des sous-groupes d'élèves.



Réponses : formats et codage

Dans les épreuves papier-crayon, certains items PISA appellent soit des réponses courtes, soit des réponses d'une ou deux phrases, alors que d'autres demandent simplement aux élèves d'entourer une réponse ou 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. Leur réponse peut se résumer à un mot ou à un chiffre, mais elle peut aussi être plus longue : quelques phrases ou un calcul développé. Les items à réponse construite qui appellent une réponse plus élaborée sont idéaux pour recueillir des données à propos de la capacité des élèves à expliquer leurs décisions, ou du processus de leur analyse. Le 9^e exemple, qui est tiré de l'unité *PARTIR EN VACANCES*, illustre les items à réponse construite d'un seul chiffre, où les réponses correctes sont très peu nombreuses. Le 1^{er} et le 7^e exemples, tous deux tirés de l'unité *AU MARCHÉ*, et le 8^e exemple, tiré de l'unité *NOUVELLE OFFRE*, illustrent les items qui appellent une réponse plus élaborée, pour lesquels de nombreuses réponses différentes peuvent valoir un crédit complet.

Dans le codage de l'item tiré de l'unité *NOUVELLE OFFRE*, par exemple, quatre types de réponse valant un crédit complet sont identifiés :

(i) Les réponses qui font référence au fait que M^{me} Jourdan va accroître son endettement si elle opte pour la nouvelle offre :

- Elle devra plus d'argent.
- Elle sera dans l'incapacité de maîtriser ses dépenses.
- Elle va s'enfoncer dans les dettes.

(ii) Les réponses qui font référence au fait que M^{me} Jourdan aura plus d'intérêts à payer :

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

(iii) Les réponses qui font référence à l'allongement de l'endettement de M^{me} Jourdan :

- Ce sera plus long à rembourser, car l'emprunt est plus élevé et les remboursements sont identiques.

(iv) Les réponses qui font référence à la possibilité que M^{me} Jourdan ait des frais à payer si elle renonce à son premier prêt auprès de Zedfinance Premier :

- Elle pourrait avoir des frais à payer si elle rembourse le prêt à Zedfinance plus vite que prévu.

Les items à choix multiple sont le deuxième 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), comme dans le 5^e et le 10^e exemples, tirés respectivement de l'unité *BULLETIN DE SALAIRE* et de l'unité *NOUVELLE CARTE BANCAIRE*. Autre type d'items, les items à choix multiple complexe, dans lesquels les élèves doivent répondre à une série de questions « Vrai » ou « Faux ». Le 2^e exemple, tiré de l'unité *PRIORITÉS*, illustre ce type d'items. Dans cet item, les élèves doivent répondre correctement à trois questions indépendantes les unes des autres pour obtenir un crédit. Le 3^e exemple, tiré de l'unité *ASSURANCE MOTO*, se présente sous un format similaire dans le sens où les élèves doivent répondre à trois questions indépendantes pour obtenir un crédit, mais en choisissant à chaque fois l'une des trois options : « Augmentation du tarif », « Réduction du tarif » et « Sans effet sur le tarif ». Ce type d'items est généralement considéré comme le plus approprié dans les tâches qui consistent à identifier et reconnaître des informations, mais il est également utile pour déterminer dans quelle mesure les élèves comprennent des concepts d'ordre supérieur qu'ils ne peuvent pas nécessairement exprimer facilement par eux-mêmes.

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 sensible 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 » très 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 du cycle PISA 2012 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

Cette section présente la répartition du score entre les catégories des trois grandes dimensions du cadre d'évaluation que nous avons décrites ci-dessus. Il est plus judicieux de parler en termes de « score » que d'« items », en raison de l'inclusion de plusieurs items à crédit partiel. Les répartitions sont indiquées sous forme de plages pour montrer la pondération relative des catégories.

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 quatre catégories de contenus est indiquée dans le tableau 5.1.

Tableau 5.1

Répartition approximative du score en culture financière entre les catégories de 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 %

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

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

Tableau 5.2

Répartition approximative du score en culture financière entre les catégories de processus

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

Cette répartition montre que les catégories *Évaluer des questions financières* et *Appliquer des notions financières comprises et connues* sont plus importantes.

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



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 adolescents de 15 ans, la pondération favorable aux contextes *individuels* ainsi qu'aux intérêts financiers *ménagers* et *familiaux* est logique. Les contextes *scolaires*, *professionnels* et *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

Numératie

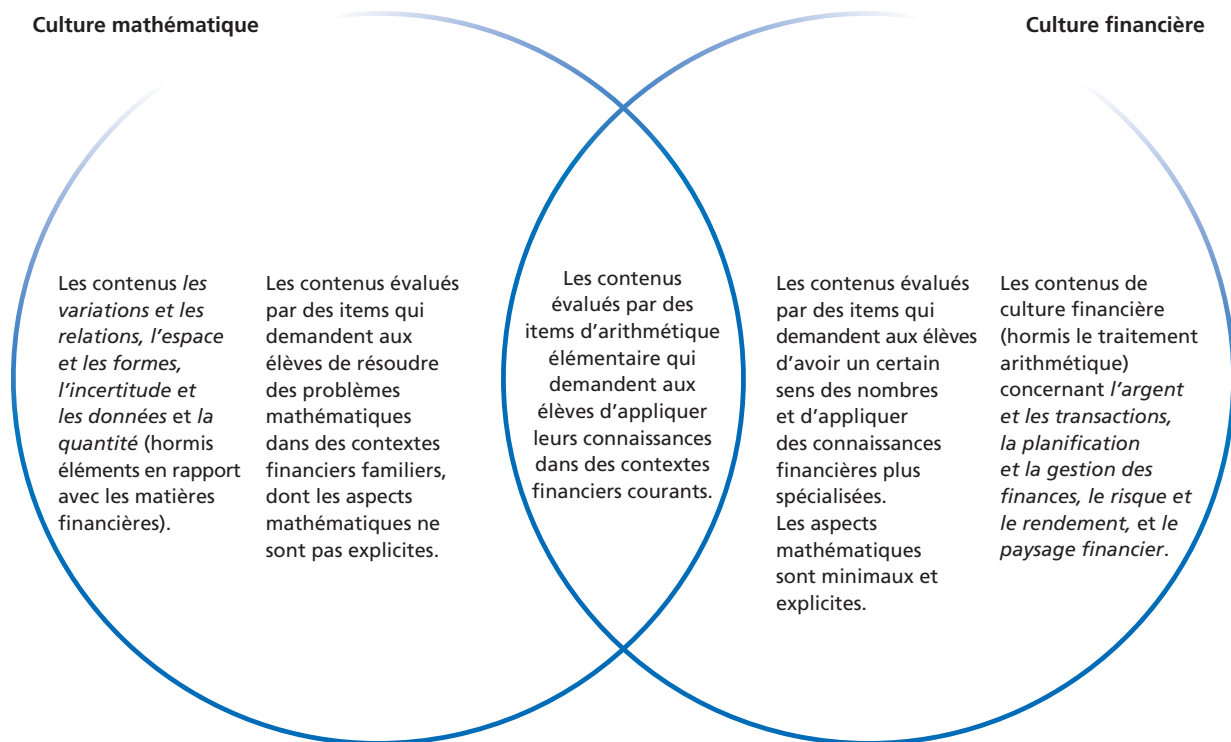
Un certain niveau de numératie (ou de culture mathématique) est indispensable à la culture financière. Huston (2010) affirme que « si un individu éprouve des difficultés en arithmétique, cela aura un impact sur sa culture financière. Toutefois, des outils (une calculatrice, par exemple) peuvent compenser 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 ». C'est la raison pour laquelle les épreuves de culture financière incluent souvent des items présentant un élément mathématique, même si ce n'est pas l'aspect essentiel de l'évaluation. Lusardi *et al.* (2010) signalent à propos de la *National Longitudinal Survey of Youth*, administrée aux États-Unis en 1997, que trois questions de culture financière ont permis de bien distinguer les répondants très performants des répondants peu performants. Deux des trois questions, en l'occurrence sur les taux d'intérêt et l'inflation, demandent des compétences élémentaires en mathématiques. Certaines compétences en mathématiques, notamment avoir le sens des nombres, être familiarisé avec de nombreuses représentations des nombres, 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 du cycle 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 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 ou un rendement. 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. 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 5.12 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. Le 1^{er} exemple d'item, tiré de l'unité *AU MARCHÉ*, illustre les items qui mobilisent des compétences arithmétiques : l'opération mathématique (une division par dix) est très élémentaire, à la portée de la plupart des adolescents 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 dépendent pas de l'utilisation d'une calculatrice.

■ Figure 5.12 ■

Relation entre les contenus de culture mathématique et de culture financière dans l'enquête PISA

**Compréhension de l'écrit et vocabulaire**

Nous partons de l'hypothèse que tous les élèves soumis aux épreuves de culture financière possèdent un certain niveau en compréhension de l'écrit, même si nous savons, à la lumière des cycles PISA précédents, que leur niveau de compétence 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 stimulus et les énoncés sont formulés de la façon la plus claire, la plus simple et la plus brève possible. Dans certains cas, toutefois, les stimulus sont formulés à dessein dans un langage complexe ou assez technique, car la capacité de lire et d'interpréter le langage de documents financiers ou pseudo-financiers est considérée comme faisant partie de la culture financière. Dans le 4^e exemple d'item, tiré de l'unité *ERREUR BANCAIRE*, les élèves doivent lire attentivement le courrier électronique pour comprendre qu'il est possible qu'il puisse s'agir d'un courrier malveillant.

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 adolescents de 15 ans sont susceptibles de comprendre. Certains de ces termes sont parfois l'élément central des items. Le 5^e exemple d'item, tiré de l'unité *BULLETIN DE SALAIRE*, permet d'évaluer si les élèves sont capables de lire un simple bulletin de salaire et de reconnaître les termes « brut » et « net » (ou d'en déduire le sens).

Recueillir des données à propos des expériences et des comportements dans le domaine financier

Des informations concernant des facteurs non cognitifs en rapport avec la culture financière sont recueillies via un bref questionnaire soumis à l'issue des épreuves cognitives de culture financière. Les items portent sur des aspects liés à trois des quatre grandes catégories de contenu retenues par le groupe d'experts : *l'accès à l'information et à l'éducation, l'accès à l'argent et aux produits financiers et les comportements en matière d'achat et d'épargne*. Le questionnaire comporte un petit nombre de questions qui explorent l'étendue et la nature de l'intérêt que les élèves portent aux matières financières et leurs expériences dans ce domaine.

Ces questions incluses dans ce bref questionnaire s'inspirent de celles administrées lors d'enquêtes nationales sur la culture financière. D'autres informations pertinentes pour comprendre la répartition des élèves entre les niveaux de



culture financière sont recueillies via le questionnaire contextuel « Élève ». Les données sur le milieu familial des élèves (en particulier le niveau socio-économique) et sur leur parcours scolaire peuvent être utiles pour comprendre leur performance en culture financière. De plus, le questionnaire « Établissement », que tous les chefs d'établissement figurant dans l'échantillon PISA sont invités à remplir, inclut des questions sur l'accès des élèves à l'éducation financière ainsi que sur l'accès des enseignants à des activités de formation continue en rapport avec l'éducation financière.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN CULTURE FINANCIÈRE

Les résultats des épreuves de culture financière PISA sont enregistrés dans une base de données distincte de la base de données principale. Dans cette base de données figurent les résultats des élèves aux épreuves de culture financière, de culture mathématique et de compréhension de l'écrit, des données comportementales tirées de leurs réponses au questionnaire sur la culture financière et, enfin, des données provenant des réponses au questionnaire « Élève » et au questionnaire « Établissement ».

De la sorte, il est possible de rendre compte du niveau de culture financière en tant que tel et en combinaison avec la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit, ainsi qu'en combinaison avec plusieurs variables contextuelles, notamment le milieu socio-économique et l'ascendance allochtone. Ces résultats alimenteront la poursuite des travaux 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 qui s'applique aux autres données PISA. La technique de modélisation utilisée pour la mise à l'échelle est décrite en détail dans le rapport technique sur le cycle PISA 2006, *PISA 2006 Technical Report* (OCDE, 2009c).

Chaque item se situe à un endroit précis de l'échelle PISA de culture financière en fonction de sa difficulté, comme chaque élève se situe à un point 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 parviennent à y répondre correctement. La performance relative des élèves soumis à une épreuve est estimée en fonction du pourcentage d'items auxquels ils répondent correctement. Une échelle continue montrant la relation entre la difficulté des items et la performance des élèves sera élaborée.

L'échelle de compétence est divisée en niveaux sur la base d'une série de principes statistiques. Ces niveaux sont ensuite 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 compétence.

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 compétence est fixée à 500 points, et son écart type, à 100 points (sur la base des 13 pays de l'OCDE participants). Eu égard au nombre d'items (40) constituant les épreuves de culture financière administrées lors du cycle PISA 2012, quatre niveaux de compétence seront décrits – une première étape sur la voie de la description du développement de la culture financière –, ce qui permettra de comparer la performance des élèves entre les pays et économies participants, et au sein même de ceux-ci. L'administration facultative des épreuves de culture financière à l'occasion du cycle PISA 2012 donnera la possibilité de recueillir des données essentielles, tant pour l'enquête PISA que pour le projet de l'OCDE sur l'éducation financière.



Notes

1. La déclaration conjointe du Conseil des ministres des Finances de l'APEC de 2012 est accessible à l'adresse suivante : www.apec.org/Meeting-Papers/Ministerial-Statements/Finance/2012_finance.aspx [en anglais].
2. *Les attitudes à l'égard des matières financières et la confiance en soi dans ce domaine* ne sont pas couvertes dans l'évaluation de la culture financière du cycle PISA 2012.

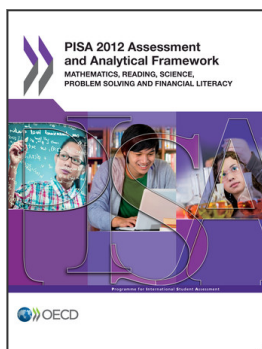


Références

- Atkinson, A.** et **F.-A. 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*, vol. 15, Éditions OCDE.
- Barsky, R.B., F.T. Juster, M.S. Kimball** et **M.D. Shapiro** (1997), « Preference Parameters and Behavioural Heterogeneity: An Experimental Approach in the Health and Retirement Study », *Quarterly Journal of Economics*, n° 11, pp. 537-539.
- 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.
- 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, n° 6, pp. 1933-1967.
- G20** (2012), *G20 Leaders Declaration*, Los Cabos, Mexique, http://www.g20.org/images/stories/docs/g20/conclu/G20_Leaders_Declaration_2012.pdf.
- Gerardi, K., L. Goette** et **S. Meier** (2010), « Financial Literacy and Subprime Mortgage Delinquency: Evidence from a Survey Matched to Administrative Data », Federal Reserve Bank of Atlanta, *Working Paper Series*, n° 2010-10.
- 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, n° 1, pp. 69-86.
- Habschick, M., B. Seidl** et **J. Evers** (2007), *Survey of Financial Literacy Schemes in the EU27*, 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, Massachusetts.
- 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, n° 7, pp. 309-322.
- Holt, C.** et **S. Laury** (2002), « Risk Aversion and Incentive Effects », *American Economic Review*, vol. 92, n° 5, pp. 1644-1655.
- Huston, S.J.** (2010), « Measuring Financial Literacy », *The Journal of Consumer Affairs*, vol. 44, n° 2, pp. 296-316.
- Johnson, C.** et **M. Staten** (2010), *Do Inter-Temporal Preferences Trump Financial Education Courses in Driving Borrowing and Payment Behaviour?*, article présenté lors de la 1^{ère} conférence annuelle sur la prise de décisions financières par les consommateurs, 27-29 juin, 2010, Boulder, Colorado.
- Kempson, E., S. Collard** et **N. Moore** (2005), *Measuring Financial Capability: An Exploratory Study*, Financial Services Authority, Londres.
- Lafontaine, D.** et **C. Monseur** (2006), *Impact of Test Characteristics on Gender Equity Indicators in the Assessment of Reading Comprehension*, Université de Liège.
- Lusardi, A.** (2009), « U.S. Household Savings Behavior: The Role of Financial Literacy, Information and Financial Education Programs », in C. Foote, L. Goette et S. Meier (éd.), *Policymaking Insights from Behavioral Economics* (pp. 109-149), Federal Reserve Bank of Boston.
- Lusardi, A.** et **O.S. Mitchell** (2008), « Planning and Financial Literacy: How Do Women Fare? », *American Economic Review*, vol. 98, n° 2, pp. 413-417.
- 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.
- Lusardi, A., O.S. Mitchell** et **V. Curto** (2010), « Financial Literacy among the Young », *The Journal of Consumer Affairs*, vol. 44, n° 2, pp. 358-380.
- Lusardi, A.** et **P. Tufano** (2009a), « Debt Literacy, Financial Experiences, and Overindebtedness », *NBER Working Paper*, n° 14808, Cambridge, Massachusetts.
- Lusardi, A.** et **P. Tufano** (2009b), « Teach Workers about the Perils of Debt », *Harvard Business Review* (novembre), pp. 22-24.
- Ministerial Council for Education Early Childhood Development and Youth Affairs** (2011), *National Consumer and Financial Literacy Framework*, MCEETYA Consumer and Financial Literacy Working Party, Melbourne.
- Moore, D.** (2003), *Survey of Financial Literacy in Washington State: Knowledge, Behavior, Attitudes, and Experiences*, Social and Economic Sciences Research Center, Washington State University.
- OCDE** (2005a), *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2005b), *Pour une meilleure éducation financière : Enjeux et initiatives*, Éditions OCDE.



- OCDE** (2008), *Améliorer l'éducation financière et la sensibilisation aux questions d'assurance et de pensions privées*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2009a), *Financial Literacy and Consumer Protection: Overlooked Aspects of the Crisis*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2009b), « PIAAC Literacy: A Conceptual Framework », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 34, Éditions OCDE.
- OCDE** (2009c), *PISA 2006 Technical Report*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2010a), *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, Éditions OCDE.
- 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)*, Éditions OCDE.
- OCDE** (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE** (à paraître), *Financial Education in Schools: Challenges, Case Studies and Policy Guidance*, Éditions OCDE.
- OCDE INFE** (2009), *Financial Education and the Crisis: Policy Paper and Guidance*, Éditions OCDE.
- 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*, Éditions OCDE.
- OCDE INFE** (2012), *OECD/INFE High-Level Principles on National Strategies for Financial Education*, Éditions OCDE.
- Schuchardt, J., S.D. Hanna, T.K. Hira, A.C. Lyons, L. Palmer et J.J. Xiao** (2009), « Financial Literacy and Education Research Priorities », *Journal of Financial Counseling and Planning*, vol. 20, n° 1, pp. 84-95.
- Smithers, R.** (2010), « University Students Expect to Graduate with Debts in Excess of £15,000 », *The Guardian*, 18 mars 2010, <http://www.guardian.co.uk/money/2010/mar/18/university-students-graduate-mouing-debts>.
- Stango, V. et J. Zinman** (2009), « Exponential Growth Bias and Household Finance », *Journal of Finance*, vol. 64, n° 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, n° 2, pp. 449-472.
- 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.



Extrait de :

PISA 2012 Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2013), « Cadre d'évaluation de la culture financière du cycle PISA 2012 », dans *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework : Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264190559-7-fr>

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

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

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