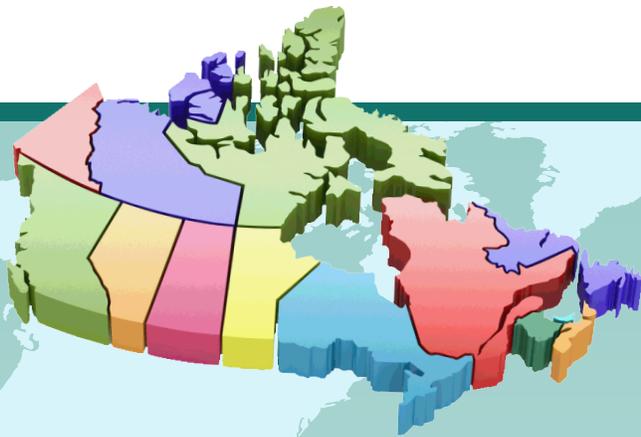


À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2015 de l'OCDE

Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en littératie financière



cme^c

Canada

À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2015 de l'OCDE

Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en littératie financière

Auteurs

Tanya Scerbina, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Rebecca Kong, Agence de la consommation en matière financière du Canada

Marie-Anne Deussing, Emploi et Développement social Canada

Kathryn O'Grady, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Bruno Levesque, Agence de la consommation en matière financière du Canada

Steve Trites, Agence de la consommation en matière financière du Canada

Gulam Khan, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)



cmeC

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada

Canada

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a été créé en 1967 par les ministres des instances responsables de l'éducation désireux de se donner un forum où ils pourraient discuter d'enjeux communs, entreprendre des initiatives sur l'éducation et promouvoir les intérêts des provinces et territoires auprès des organisations pancanadiennes du secteur de l'éducation, du gouvernement fédéral, des gouvernements étrangers et des organisations internationales. Le CMEC est le porte-parole pancanadien de l'éducation au Canada et, par son entremise, les provinces et les territoires travaillent ensemble à l'atteinte d'objectifs couvrant un large éventail d'activités aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire.

Par l'entremise du Secrétariat du CMEC, le Conseil agit à titre d'organisation au sein de laquelle les ministères de l'Éducation entreprennent conjointement activités, projets et initiatives, dans des domaines qui intéressent toutes les instances. L'une de ces activités consiste à élaborer et à organiser des évaluations pancanadiennes basées sur des recherches d'actualité et des pratiques exemplaires en matière d'évaluation du rendement des élèves dans les matières de base.

Remerciements

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) remercie les élèves, le personnel enseignant et le personnel administratif de leur participation, sans laquelle le Programme international pour le suivi des acquis des élèves n'aurait pu être un succès. C'est grâce à la qualité de votre engagement que cette étude a été possible. Nous vous sommes profondément reconnaissants de votre contribution, qui a permis de brosser un tableau pancanadien des politiques et des pratiques d'enseignement des sciences, de la lecture et des mathématiques aux élèves âgés de 15 ans.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto (Ontario) M4V 1N6

Téléphone : 416 962-8100
Télécopieur : 416 962-2800
Courriel : cmec@cmec.ca
© 2017 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

ISBN 978-0-88987-244-8

This report is also available in English.

Table des matières

Introduction	1
Qu'est-ce que l'enquête PISA?.....	1
Qu'est-ce que la littératie financière?	3
Le cadre de l'enquête PISA pour la littératie financière.....	4
Description de l'évaluation de la littératie financière de 2015	4
Chapitre 1 : Le rendement des élèves canadiens en littératie financière dans un contexte international	7
Résultats de l'enquête PISA par niveau de compétence en littératie financière.....	7
Les élèves du Canada atteignent un haut niveau de compétence en littératie financière	9
Résultats du rendement de l'enquête PISA par scores moyens en littératie financière	10
Les élèves du Canada réussissent bien en littératie financière dans un contexte mondial	11
Des écarts marqués sont observés entre les provinces.....	12
Bien que les élèves du Canada aient obtenu de bons résultats, il existe un écart important entre ceux qui ont atteint les scores les plus élevés et ceux qui ont reçu les scores les plus faibles	13
Dans la plupart des provinces du Canada, les élèves des systèmes scolaires de langue majoritaire ont des rendements plus élevés en littératie financière que les élèves des systèmes scolaires de langue minoritaire	14
Il n'y a pas d'écart entre les sexes au Canada en littératie financière	15
Il n'y a aucun écart de rendement entre les élèves immigrants et les élèves non immigrants en littératie financière	16
Des niveaux de scolarité plus élevés chez les parents sont fortement associés aux rendements plus élevés des élèves en littératie financière dans la plupart des provinces	16
Le rendement en littératie financière des élèves avantagés sur le plan socioéconomique a surpassé celui des élèves désavantagés	17
Le rendement en littératie financière influence positivement le rendement dans les autres domaines de l'enquête PISA.....	19
Résumé.....	20
Chapitre 2 : L'expérience des élèves avec l'argent et leur rendement en littératie financière	21
La plupart des élèves de 15 ans du Canada épargnent de l'argent régulièrement	21
La plupart des élèves ont dit qu'ils épargneraient pour acheter quelque chose qu'ils souhaitaient vraiment	23
Au Canada, le fait de discuter de questions d'argent avec ses parents est associé à un meilleur rendement en littératie financière	26
Les élèves qui ont indiqué faire du travail occasionnel ont tendance à avoir des scores supérieurs en littératie financière	27
En moyenne, les élèves qui détenaient un compte en banque ont obtenu de meilleurs résultats en littératie financière que les élèves qui n'en avaient pas	30
Résumé.....	31
Conclusion	33
Énoncé final	34
Bibliographie	35
Annexe A : Exemples de questions de l'évaluation en littératie financière de l'enquête PISA 2012	38
Annexe B : Tableaux des données du PISA 2015 en littératie financière	42

Liste des tableaux

Introduction	1
Tableau 1 Taille de l'échantillon pour l'évaluation de la littératie financière pour le Canada et les provinces	2
Tableau 2 Distribution des points de scores dans l'évaluation et les questions sur la littératie financière, par contenu, processus et contexte	5
Chapitre 1 : Le rendement des élèves canadiens en littératie financière dans un contexte international	7
Tableau 1.1 PISA 2015 – Niveaux de compétence de la littératie financière – Description sommaire	8
Tableau 1.2 Estimation des scores moyens en littératie financière selon la langue du système scolaire.....	15
Tableau 1.3 Corrélation entre le rendement en littératie financière et le rendement en mathématiques, en lecture et en sciences	20
Chapitre 2 : L'expérience des élèves avec l'argent et leur rendement en littératie financière	21
Tableau 2.1 Pourcentage d'élèves selon le comportement d'épargne.....	22
Tableau 2.2 Pourcentage d'élèves selon les sources d'argent	28
Annexe B : Tableaux des données du PISA 2015 en littératie financière	42
Tableau B.1.1 Pourcentage d'élèves à chacun des niveaux de compétence en littératie financière	42
Tableau B.1.2 Scores moyens estimatifs et intervalles de confiance en littératie financière	43
Tableau B.1.3 Variation du rendement des élèves en littératie financière.....	44
Tableau B.1.4 Scores moyens estimatifs en littératie financière selon la langue du système scolaire	45
Tableau B.1.5 Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le sexe.....	46
Tableau B.1.6 Pourcentage de garçons et de filles qui ont obtenu un rendement inférieur au niveau 2 et égal au niveau 5 en littératie financière	47
Tableau B.1.7 Pourcentage d'élèves immigrants et non immigrants.....	48
Tableau B.1.8 Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le statut d'immigrant.....	49
Tableau B.1.9 Pourcentage d'élèves selon le niveau de scolarité des parents	50
Tableau B.1.10 Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le niveau de scolarité des parents	51
Tableau B.1.11 Indice moyen estimatif du statut économique, social et culturel par quartile national et provincial	52
Tableau B.1.12 Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le statut socioéconomique..	53
Tableau B.1.13 Corrélation du rendement en littératie financière avec le rendement en mathématiques, en lecture et en sciences	54
Tableau B.2.1 Pourcentage d'élèves selon le comportement en matière d'épargne	55

Tableau B.2.2	Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le comportement en matière d'épargne des élèves.....	56
Tableau B.2.3	Écarts en points estimatifs en littératie financière selon le comportement en matière d'épargne des élèves.....	57
Tableau B.2.4	Pourcentage d'élèves selon le comportement en matière de dépenses.....	58
Tableau B.2.5	Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le comportement en matière de dépenses des élèves	59
Tableau B.2.6	Écarts en points estimatifs en littératie financière selon le comportement en matière de dépenses des élèves	60
Tableau B.2.7	Pourcentage d'élèves ayant déclaré chaque type de comportement en matière de dépenses par niveau de compétence en littératie financière.....	61
Tableau B.2.8	Pourcentage d'élèves qui discutent de questions d'argent avec leurs parents ou d'autres adultes	62
Tableau B.2.9	Scores moyens estimatifs en littératie financière selon les élèves qui discutent de questions d'argent avec leurs parents ou d'autres adultes.....	63
Tableau B.2.10	Écarts en points estimatifs en littératie financière selon les élèves qui discutent de questions d'argent avec leurs parents d'autres adultes	64
Tableau B.2.11	Pourcentage d'élèves selon les sources d'argent	65
Tableau B.2.12	Scores moyens estimatifs en littératie financière selon les sources d'argent des élèves	66
Tableau B.2.13	Écarts en points estimatifs en littératie financière selon les sources d'argent des élèves.....	68
Tableau B.2.14	Pourcentage d'élèves qui détiennent un compte en banque et ceux qui n'en détiennent pas.....	69
Tableau B.2.15	Scores moyens estimatifs en littératie financière pour les élèves qui détiennent un compte bancaire et ceux qui n'en détiennent pas.....	70

Liste des figures

Chapitre 1 : Le rendement des élèves canadiens en littératie financière dans un contexte international	7
Figure 1.1 Distribution des élèves par niveau de compétence sur l'échelle de la littératie financière	10
Figure 1.2 Estimation des scores moyens et des intervalles de confiance en littératie financière	12
Figure 1.3 Écart entre les élèves ayant les rendements les plus élevés et ceux ayant les rendements les moins élevés en littératie financière	14
Figure 1.4 Distribution des élèves selon le niveau de scolarité des parents.....	17
Figure 1.5 Scores moyens en littératie financière selon le statut socioéconomique.....	18
Chapitre 2 : L'expérience des élèves avec l'argent et leur rendement en littératie financière.....	21
Figure 2.1 Scores moyens en littératie financière selon le comportement d'épargne des élèves pour le Canada	23
Figure 2.2 Pourcentage d'élèves par comportement en matière de dépenses	24
Figure 2.3 Scores moyens en littératie financière selon le comportement en matière de dépenses des élèves	25
Figure 2.4 Pourcentage d'élèves ayant déclaré chaque type de comportement en matière de dépenses par niveau de compétence en littératie financière pour le Canada	26
Figure 2.5 Fréquence à laquelle les élèves discutent de questions d'argent avec leurs parents..	27
Figure 2.6 Scores moyens en littératie financière selon les sources d'argent pour le Canada	29
Figure 2.7 Pourcentage d'élèves qui détenaient des comptes en banque.....	30
Figure 2.8 Écart au chapitre des scores en littératie financière entre les élèves qui détiennent un compte en banque et ceux qui n'en détiennent pas.....	31

Introduction

Le présent rapport vise à fournir une description de haut niveau des résultats de l'évaluation de la littératie financière de l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2015. La littératie financière englobe un ensemble important d'habiletés de la vie pour toutes les Canadiennes et tous les Canadiens. Ces habiletés permettent aux citoyennes et citoyens de participer pleinement à la société moderne en gérant leur bien-être financier de façon éclairée et avec confiance. La littératie financière est une habileté essentielle pour le bien-être des gens et peut également avoir des implications économiques plus larges, puisque le manque de connaissances financières et la prise de décisions non éclairées peuvent avoir une incidence sur l'avenir de la personne et sur l'économie du pays (ACFC, 2017). Beaucoup de jeunes prennent des décisions financières pour eux-mêmes, détiennent leur propre compte en banque et ont accès à des méthodes de paiement en ligne. Lorsqu'ils approchent la fin de leurs études obligatoires, les jeunes doivent posséder la littératie financière nécessaire pour guider leurs choix de la vie quotidienne et leurs décisions importantes de la vie (OCDE, 2015). Les résultats du volet sur la littératie financière de l'enquête PISA 2015 fournissent une mesure importante de base au chapitre de la littératie financière des élèves de 15 ans au Canada.

Le présent chapitre décrit ce qu'est l'enquête PISA, la façon dont la littératie financière est définie et la façon dont elle est mesurée dans cette enquête. Les questions du test de l'enquête PISA 2015 sont hautement confidentielles et, par conséquent, ne peuvent pas être divulguées. Toutefois, la description du cadre de l'enquête PISA pour la littératie financière est incluse dans ce chapitre et donne de l'information détaillée sur la façon dont le questionnaire est conçu, de façon à garantir que les questions fournissent une couverture adéquate du domaine. Un aperçu des formats des réponses, des descriptions de la façon dont les questions sont corrigées et des exemples de questions sont aussi fournis.

Le chapitre 1 donne de l'information sur le rendement général des élèves de 15 ans du Canada à l'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA 2015 et selon la langue du système scolaire, le sexe, le statut d'immigrant, la scolarité des parents et le statut socioéconomique. Le chapitre 1 explore aussi la mesure dans laquelle le rendement des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences est associé à leur rendement en littératie financière.

Le chapitre 2 présente les résultats du rendement en littératie financière relativement à l'expérience des élèves avec l'argent, notamment les habitudes d'épargne et de dépenses, en fonction de la comparaison des résultats de l'évaluation avec ceux du questionnaire de l'élève. Enfin, la conclusion résume les principales constatations et discute de différentes avenues de recherche possibles.

Qu'est-ce que l'enquête PISA?

L'enquête PISA est un effort collectif des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)¹. L'enquête PISA est menée auprès des élèves de 15 ans des quatre coins du monde. Elle est effectuée tous les trois ans. Elle évalue les niveaux des principales connaissances et habiletés des élèves qui sont essentielles pour la pleine participation à la société moderne. L'enquête mesure les domaines de base de la lecture, des mathématiques et des sciences, ainsi qu'un domaine novateur (en

¹ Pour plus d'information sur l'enquête PISA, voir K. O'Grady et coll., 2016.

2015, ce domaine novateur était l'évaluation informatisée de la résolution de problèmes dans le cadre d'un travail de groupe). En 2012, une évaluation facultative de la littératie financière a été mise sur pied. Le Canada a participé à ce volet facultatif pour la première fois en 2015.

L'enquête PISA ne mesure pas le rendement scolaire en lien avec des programmes d'études précis. Elle met plutôt l'accent sur les capacités des élèves à appliquer leurs connaissances et leurs habiletés et à analyser, raisonner et communiquer de façon efficace lorsqu'ils examinent, interprètent et résolvent des problèmes. L'enquête PISA pose aussi aux élèves des questions sur leurs motivations, sur ce qu'ils pensent d'eux-mêmes et sur leurs stratégies d'apprentissage. Les résultats de l'enquête PISA peuvent aider les éducatrices et éducateurs, les responsables de l'élaboration des politiques et le public à définir dans quelle mesure les systèmes d'éducation sont similaires et différents, mais ces résultats ne peuvent pas établir directement de relations de cause à effet entre les politiques et le rendement des élèves.

En 2015, 72 pays et économies ont participé à l'évaluation des domaines de base de l'enquête PISA, soit la lecture, les mathématiques et les sciences. Environ 540 000 élèves ont effectué cette évaluation, représentant environ 29 millions d'élèves de 15 ans (OCDE, 2017a).

Près de 137 000 élèves de 15 pays et économies², représentant environ 11 millions d'élèves de 15 ans, ont pris part à l'évaluation de la littératie financière. Au Canada, approximativement 3400 élèves de 15 ans de sept provinces (Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Ontario, Manitoba et Colombie-Britannique) ont participé à l'évaluation³. Par la suite, cet échantillon a été utilisé pour calculer les scores en littératie financière pour tous les élèves ayant participé à l'enquête PISA dans les sept provinces (Tableau 1)⁴.

Tableau 1

Taille de l'échantillon pour l'évaluation de la littératie financière pour le Canada et les provinces

Canada et provinces	Nombre d'élèves de l'échantillon de la littératie financière (non pondéré)	Nombre d'élèves de l'échantillon de la littératie financière (pondéré)	Nombre d'élèves participant à l'enquête PISA (non pondéré)	Nombre d'élèves participant à l'enquête PISA (pondéré)
Terre-Neuve-et-Labrador	310	1 277	1 203	5 052
Île-du-Prince-Édouard	102	356	392	1 339
Nouvelle-Écosse	371	2 240	1 439	8 611
Nouveau-Brunswick	406	1 846	1 555	6 991
Ontario	1 123	36 388	4 223	138 756
Manitoba	593	3 116	2 317	12 004
Colombie-Britannique	504	10 714	1 953	40 810
Canada	3 409	55 936	13 082	213 562

Remarque : Les élèves participant à l'enquête PISA sont ceux qui ont obtenu des scores dans les domaines de base des mathématiques, de la lecture et des sciences et, le cas échéant, dans le domaine facultatif de la littératie financière.

² Ce chiffre comprend 10 pays et économies membres de l'OCDE (Australie, Canada, Chili, Communauté flamande de Belgique, Espagne, États-Unis, Italie, Pays-Bas, Pologne et République slovaque) et cinq pays et économies partenaires (Brésil, BSJG – Chine, Fédération de Russie, Lituanie et Pérou).

³ En plus du Québec, de la Saskatchewan et de l'Alberta, aucune donnée n'a été recueillie dans les trois territoires ou dans les écoles des Premières Nations. Dans le présent rapport, les provinces du Canada sont présentées d'Est en Ouest, à quelques exceptions près.

⁴ Plus d'information sur l'échantillon de l'option sur la littératie financière se trouve à l'Annexe A2 du document OCDE, 2017.

Qu'est-ce que la littératie financière?

De plus en plus, les responsables de l'élaboration des politiques du monde entier perçoivent la littératie financière comme un élément essentiel pour le bien-être économique et financier de leurs citoyennes et citoyens. L'évidence de ce point de vue s'exprime par le fait que de nombreux pays mettent au point des stratégies nationales pour l'éducation financière (OCDE, 2016a). Le Canada a lancé sa stratégie pancanadienne pour la littératie financière en 2014. Comme la définition précise de la littératie financière varie légèrement d'une organisation à une autre, il est important d'établir clairement la façon dont l'enquête PISA définit la littératie financière et la mesure dans laquelle cette définition se compare à celle du Canada.

Définition de la littératie financière dans l'étude PISA

Dans le cadre d'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA, le terme « 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 » (OCDE, 2016a). La première partie de la définition de l'enquête PISA décrit le type de réflexion et de comportement attendu, et la deuxième partie fait référence aux objectifs du développement de la littératie financière.

Définition de la littératie financière au Canada

Le Groupe de travail sur la littératie financière du Canada a défini la littératie financière comme « les connaissances, les aptitudes et la confiance en soi des Canadiens afin qu'ils puissent prendre des décisions responsables en matière financière » (Groupe de travail sur la littératie financière, 2010). Le terme « connaissances » fait référence à une compréhension des questions financières personnelles et à celles qui ont une ampleur plus générale. Le terme « aptitudes » fait référence à la capacité d'appliquer les connaissances financières dans la vie de tous les jours. La « confiance en soi » signifie avoir l'assurance nécessaire pour prendre des décisions importantes. Le terme « décisions financières responsables » désigne la capacité des personnes d'utiliser les connaissances, les aptitudes et la confiance qu'elles ont acquises pour faire des choix appropriés à leurs propres circonstances (Groupe de travail sur la littératie financière, 2010).

La principale différence entre les définitions repose sur l'objectif de la littératie financière. La définition du Canada conclut en disant que l'objectif de la littératie financière est de « prendre des décisions financières responsables », alors que la définition de l'enquête PISA englobe aussi les résultats à moyen et à long terme pour l'amélioration du bien-être financier des personnes et de la société et la participation à la vie économique. À la base, les deux définitions font intervenir le fait de posséder les connaissances, les aptitudes et la confiance liées aux questions financières et de les appliquer au monde réel. Le fait que ces définitions s'entrecoupent fournit une certaine garantie que l'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA fait réellement référence à un concept semblable à celui du Groupe de travail sur la littératie financière du Canada.

Dans certains cas, les ministères provinciaux responsables de l'éducation ont aussi mis au point leurs propres définitions de la littératie financière afin d'orienter leurs initiatives en littératie financière. Certaines de ces définitions comprennent des composantes de la définition du groupe de travail fédéral et de celle de l'OCDE, et peuvent aussi inclure des concepts de compréhension économique, de sensibilisation des consommatrices et consommateurs et de citoyenneté active.

Le cadre de l'enquête PISA pour la littératie financière

L'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA a été conçue pour assurer une couverture adéquate à l'égard des trois perspectives principales : le contenu, les processus et les contextes. Les définitions de ces trois perspectives brossent un portrait assez détaillé de la portée des questions évaluant la littératie financière dans l'enquête PISA.

Contenu

Le contenu de la littératie financière est défini comme étant les domaines de connaissances et de compréhension qui sont requis pour mener à bien une tâche financière donnée. Les domaines de contenu de la littératie financière de l'enquête PISA sont : l'argent et les transactions (p. ex., le fait de savoir effectuer des transactions monétaires simples, comme faire un paiement ou acquitter une dépense), la planification et la gestion des finances (p. ex., processus permettant de gérer, de planifier et de suivre revenus et dépenses, et de comprendre comment s'enrichir et améliorer son bien-être financier), le risque et le rendement (p. ex., la capacité des individus d'identifier des moyens pour gérer, compenser et couvrir des risques) et le paysage financier (p. ex., connaître les droits et devoirs des consommateurs sur les marchés financiers).

Processus

Une personne possédant une bonne littératie financière utilise un grand nombre de processus cognitifs comme reconnaître et appliquer des concepts pertinents, comprendre, analyser, raisonner, évaluer et proposer des solutions. Les catégories de processus de la littératie financière de l'enquête PISA sont : identifier des informations financières, analyser des informations dans un contexte financier, évaluer des questions financières, et appliquer des notions financières connues et comprises.

Contextes

Le contexte ou la situation dans laquelle une question est présentée peut souvent avoir une incidence sur la façon dont une personne examine cette question et, par conséquent, sur la décision qu'elle prend. Certaines situations seront aussi plus familières que d'autres pour certaines personnes. Les domaines contextuels de la littératie financière de l'enquête PISA comprennent : l'éducation et le travail; la maison et la famille; les personnes (les consommatrices et consommateurs considérés sur une base individuelle); et la société.

Description de l'évaluation de la littératie financière de 2015

L'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA comprend des stimuli suivis d'une ou de deux questions fondées sur les stimuli. Les stimuli peuvent inclure des textes suivis, un diagramme, un tableau, un graphique ou des illustrations. Certains items peuvent être résolus en cochant une case, alors que d'autres peuvent nécessiter un calcul ou une courte réponse écrite. La méthode de codage accorde des réponses correctes (crédit complet) ou incorrectes (aucun crédit) à la plupart des items, mais cette méthode permet d'attribuer un crédit partiel pour les items auxquels l'élève a fourni une réponse incomplète qui démontre un plus haut niveau de littératie financière que s'il avait fourni une réponse inexacte ou incorrecte. L'évaluation est conçue de façon à inclure un vaste échantillon d'items pour mesurer les forces et les faiblesses des élèves.

Les items du test définitifs ont été évalués dans le cadre d'une mise à l'essai avant l'évaluation de 2012 et ont été sélectionnés en fonction de leurs propriétés psychométriques, de façon à ce que chaque item permette de faire la distinction entre les élèves très performants et les élèves peu performants. De nouveaux items en littératie financière ont aussi été créés pour la mise à l'essai de l'enquête PISA 2015 afin de remplacer les items qui ont été publiés dans le rapport de l'enquête PISA 2012. L'évaluation de la littératie financière de 2015 comprenait 43 items et a été réalisée dans le cadre d'un test informatisé d'une heure. Veuillez consulter le tableau 2 pour un résumé de la couverture de l'évaluation de la littératie financière par contenu, processus et contexte, ainsi que l'Annexe A pour des exemples de questions (OCDE, 2016a, 2017b).

Tableau 2

Distribution des points de scores dans l'évaluation et les questions sur la littératie financière, par contenu, processus et contexte

Contenu, processus et contextes	Distribution des points de score	Exemples de questions*
Contenu		
L'argent et les transactions	30–40 p. 100	Facture, relevé de paie
La planification et la gestion des finances	25–35 p. 100	Nouvelle offre
Le risque et le rendement	15–25 p. 100	Actions
Le paysage financier	10–20 p. 100	s.o.
Processus		
Identifier des informations financières	15–25 p. 100	Facture, relevé de paie
Analyser des informations dans un contexte financier	15–25 p. 100	Actions, nouvelle offre
Évaluer des questions financières	25–35 p. 100	s.o.
Appliquer des notions financières connues et comprises	25–35 p. 100	s.o.
Contextes		
Scolaires et professionnels	10–20 p. 100	Relevé de paie
Ménagers et familiaux	30–40 p. 100	s.o.
Individuels	35–45 p. 100	Factures, actions, nouvelle offre
Sociétaux	5–15 p. 100	s.o.

* Voir l'Annexe A.

Chapitre 1

Le rendement des élèves canadiens en littératie financière dans un contexte international

Ce chapitre présente les résultats de l'évaluation de l'enquête PISA 2015 dans le domaine facultatif de la littératie financière. Au Canada, sept provinces (Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Ontario, Manitoba et Colombie-Britannique) ont participé à l'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA 2015. Le rendement des élèves de 15 ans des sept provinces à l'évaluation sur la littératie financière est comparé à celui des autres pays et économies ayant participé à l'évaluation en ce qui a trait aux cinq niveaux de rendement, aux scores moyens et aux écarts de rendement. Le rendement des élèves inscrits dans les systèmes scolaires anglophones et francophones est ensuite présenté pour les provinces de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario, du Manitoba et de la Colombie-Britannique, dans lesquelles les deux groupes linguistiques ont fait l'objet d'un échantillon distinct. Il s'agit d'un domaine d'analyse important puisque tous les ministères responsables de l'éducation au Canada ont une unité administrative qui s'occupe des services pédagogiques destinés aux minorités de langue officielle.

La section suivante examine les écarts de rendement en littératie financière entre les garçons et les filles, en partie puisque des écarts entre les sexes ont été observés partout au Canada dans les domaines de base des mathématiques et de la lecture dans l'enquête PISA 2015 et dans les cycles précédents. Ensuite, les principales caractéristiques contextuelles des élèves canadiens âgés de 15 ans (notamment le statut d'immigrant, l'éducation des parents et le statut socioéconomique) sont présentées, puisque les caractéristiques individuelles et familiales des élèves peuvent avoir une grande incidence sur leur réussite.

Enfin, selon l'OCDE, un certain niveau de culture mathématique et une maîtrise de base de la lecture sont des préalables pour la littératie financière (OCDE, 2016a). Par conséquent, le rendement en littératie financière est comparé au rendement en mathématiques, en lecture et en sciences dans la dernière section de ce chapitre.

Résultats de l'enquête PISA par niveau de compétence en littératie financière

L'échelle continue de la littératie financière de l'enquête PISA est divisée en cinq niveaux, lesquels dressent un portrait global des connaissances et des aptitudes que les élèves ont accumulées dans ce domaine à 15 ans. L'échelle et les cinq niveaux de compétence ont initialement été établis pour l'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA 2012 et demeurent valides pour l'évaluation de 2015. Les tâches se situant au bas de l'échelle (niveau 1) sont jugées plus faciles et moins complexes que les tâches au niveau le plus élevé (niveau 5). Chaque niveau représente 75 points de score, ce qui signifie qu'il y a 75 points qui séparent le haut d'un niveau et le haut du niveau suivant. Le Tableau 1.1 fournit une description sommaire des tâches que les élèves sont en mesure d'effectuer aux cinq niveaux de compétence de la littératie financière ainsi que les limites de score inférieures correspondantes pour le niveau. Les élèves qui sont classés dans un niveau de compétence donné peuvent effectuer la plupart des tâches de ce niveau ainsi que les tâches des niveaux inférieurs.

Tableau 1.1

PISA 2015 – Niveaux de compétence de la littératie financière – Description sommaire*

Niveau	Limite inférieure	Pourcentage d'élèves capables d'effectuer des tâches à ce niveau ou à un niveau supérieur	Caractéristiques des tâches
5	624,63	11,8 p. 100 des élèves des pays de l'OCDE et 21,8 p. 100 des élèves du Canada	<p>Au niveau 5 de l'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA, les élèves sont capables de répondre correctement aux items les plus difficiles de l'enquête PISA.</p> <p>Au niveau 5, les élèves peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> appliquer leur compréhension d'une vaste gamme de termes et de concepts financiers à des contextes qui pourraient devenir pertinents pour eux dans l'avenir seulement; analyser des produits financiers complexes et prendre en compte des caractéristiques de documents financiers qui sont importantes mais implicites, ou qui ne sont pas immédiatement évidentes, comme les coûts de transaction; et travailler avec un haut degré d'exactitude et résoudre des problèmes financiers inhabituels, et décrire les résultats possibles des décisions financières, en montrant une compréhension du plus vaste paysage financier, comme l'impôt sur le revenu.
4	549,86	31 p. 100 des élèves des pays de l'OCDE et 45,7 p. 100 des élèves du Canada	<p>Au niveau 4, les élèves peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> appliquer leur compréhension de concepts et de termes financiers moins communs à des contextes qui seront pertinents pour eux au fur et à mesure qu'ils deviendront adultes, comme la gestion des comptes bancaires et l'intérêt composé dans les produits d'épargne; interpréter et évaluer un éventail de documents financiers détaillés, comme des relevés bancaires, et expliquer les fonctions de produits financiers utilisés moins fréquemment; et prendre des décisions financières en tenant compte des conséquences à plus long terme, comme la compréhension des implications globales sur le coût du remboursement d'un prêt sur une plus longue période, et résoudre des problèmes courants dans des contextes financiers moins communs.
3	475,10	55,9 p. 100 des élèves des pays de l'OCDE et 70,2 p. 100 des élèves du Canada	<p>Au niveau 3, les élèves peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> appliquer leur compréhension de concepts, de termes et de produits financiers communs à des situations pertinentes pour eux; commencer à entrevoir les conséquences des décisions financières et faire une planification financière simple dans des contextes familiaux; faire des interprétations directes de divers documents financiers et appliquer un éventail d'opérations numériques de base, notamment le calcul des pourcentages; et choisir les opérations numériques requises pour résoudre des problèmes courants dans des contextes communs de la littératie financière, comme pour le calcul du budget.
2	400,33	77,7 p. 100 des élèves des pays de l'OCDE et 87,3 p. 100 des élèves du Canada	<p>Le niveau 2 est considéré comme le niveau de base de la littératie financière qui est requis pour participer pleinement à la société moderne.</p> <p>Au niveau 2, les élèves peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> appliquer leurs connaissances de produits financiers communs et de termes et de concepts financiers souvent utilisés; utiliser l'information donnée pour prendre des décisions financières dans des contextes qui leur sont immédiatement pertinents; reconnaître la valeur d'un budget simple et interpréter les principales caractéristiques des documents financiers de tous les jours; appliquer des opérations numériques de base, notamment la division, pour répondre à des questions financières; et démontrer la compréhension des relations entre différents éléments financiers, comme la quantité d'utilisations et les coûts engagés.
1	325,57	91,6 p. 100 des élèves des pays de l'OCDE et 95,6 p. 100 des élèves du Canada	<p>Au niveau 1, les élèves peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier des produits et des termes financiers communs et interpréter l'information concernant des concepts financiers de base; reconnaître la différence entre les besoins et les envies et prendre des décisions simples sur les dépenses quotidiennes; et reconnaître l'utilité des documents financiers de tous les jours, comme les factures, et appliquer des opérations numériques de base (addition, soustraction ou multiplication) dans des contextes financiers qu'ils sont susceptibles de connaître personnellement.

* Adaptation du document OCDE (2017).

Les élèves du Canada atteignent un haut niveau de compétence en littératie financière

Dans l'enquête PISA 2015, 87 p. 100 des élèves du Canada ont obtenu un rendement égal ou supérieur au niveau 2 en littératie financière, ce qui est considéré par l'OCDE comme le niveau de base des compétences en littératie financière (Tableau 1.1). Cette proportion se compare à la moyenne de 78 p. 100 des élèves des pays de l'OCDE, qui ont obtenu un rendement égal ou supérieur au niveau 2. De tous les pays et de toutes les économies ayant participé à l'évaluation, seuls Beijing, Shanghai, Jiangsu, Guangdong [BSJG] – Chine (91 p. 100) a observé une proportion significativement plus élevée d'élèves ayant atteint le niveau 2 ou un niveau supérieur comparativement au Canada. À l'échelle provinciale, la Colombie-Britannique (90 p. 100) a obtenu une proportion d'élèves plus élevée que la moyenne canadienne d'élèves qui ont atteint des scores se situant au niveau de compétence de base ou à un niveau supérieur, et le Manitoba (82 p. 100) a obtenu une proportion inférieure à la moyenne canadienne (Figure 1.1). Aucun écart significatif n'a été observé entre les autres provinces.

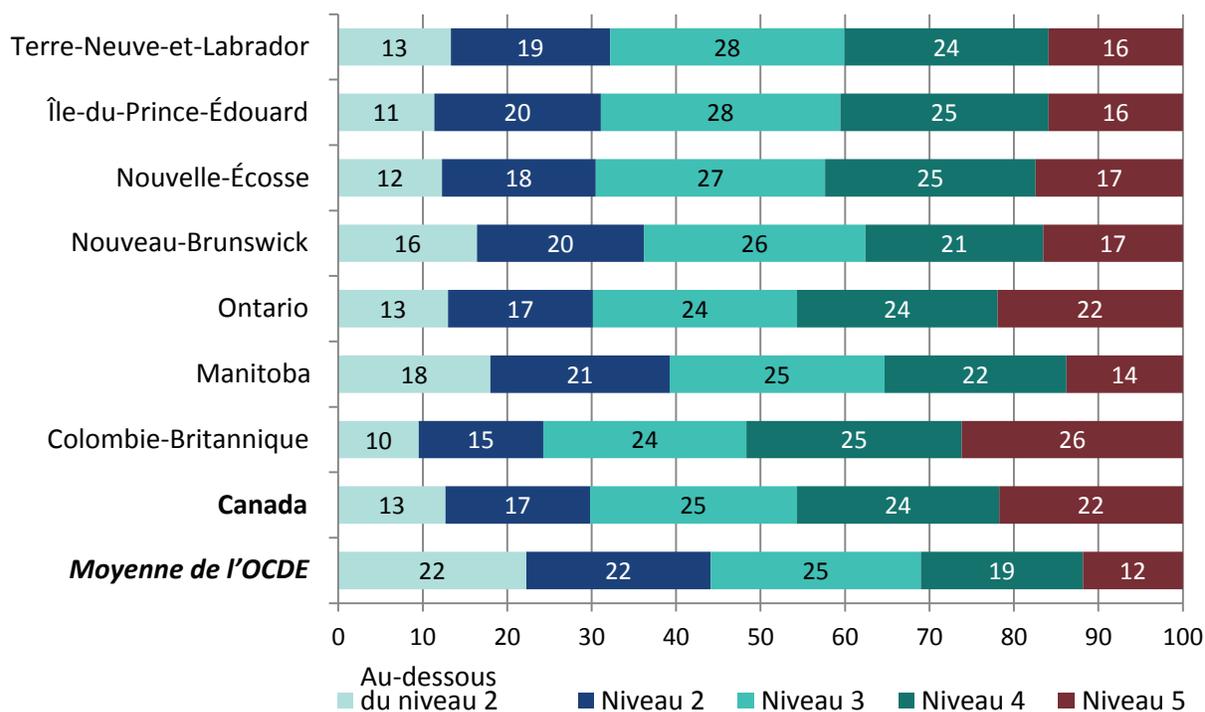
Dans le présent rapport, le niveau 2 correspond à un faible rendement, alors que le niveau 5 correspond à un rendement élevé. La Figure 1.1 montre que 22 p. 100 des élèves du Canada et 12 p. 100 des élèves des pays de l'OCDE ont obtenu des rendements de niveau 5. La plus forte proportion d'élèves les plus performants parmi tous les pays participants a été observée à BSJG – Chine (33 p. 100), puis dans la Communauté flamande de Belgique (24 p. 100) et au Canada (22 p. 100) (Annexe B.1.1). Au Canada, d'importants écarts ont été observés entre les provinces. La Colombie-Britannique (26 p. 100) a enregistré une plus forte proportion que la moyenne canadienne d'élèves ayant obtenu un rendement de niveau 5 en littératie financière, alors que Terre-Neuve-et-Labrador (16 p. 100), la Nouvelle-Écosse (17 p. 100), le Nouveau-Brunswick (17 p. 100) et le Manitoba (14 p. 100) ont obtenu une proportion inférieure à la moyenne canadienne. La proportion d'élèves qui ont obtenu un rendement de niveau 5 en Ontario (22 p. 100) et à l'Île-du-Prince-Édouard (16 p. 100) ne présentait pas d'écart statistiquement significatif avec la moyenne canadienne.

Au niveau inférieur de l'échelle de la littératie financière, 13 p. 100 des élèves du Canada n'ont pas atteint le niveau de compétence de base, soit le niveau 2, comparativement à 22 p. 100 pour l'OCDE en moyenne. BSJG – Chine a observé la plus faible proportion (9 p. 100) d'élèves ayant obtenu de faibles rendements; la Communauté flamande de Belgique (12 p. 100) et la Fédération de Russie (11 p. 100) ont observé une proportion semblable à celle du Canada pour ce qui est des élèves ayant obtenu de faibles rendements, et les 11 autres pays et économies ayant participé à l'évaluation ont observé une proportion plus élevée que le Canada d'élèves ayant obtenu de faibles rendements, allant de 19 p. 100 aux Pays-Bas à 53 p. 100 au Brésil (Annexe B.1.1). Au sein du Canada, la Colombie-Britannique (10 p. 100) a observé une proportion moins élevée que la moyenne canadienne d'élèves ayant obtenu de faibles rendements, alors que le Manitoba a observé une plus forte proportion (18 p. 100) que la moyenne canadienne (Figure 1.1).

Seulement 4 p. 100 des élèves du Canada n'ont pas atteint le niveau 1 en littératie financière, comparativement à 8 p. 100 des élèves des pays de l'OCDE. À l'échelle provinciale, cette proportion a varié de 3 p. 100 des élèves en Nouvelle-Écosse et en Colombie-Britannique à 6 p. 100 au Nouveau-Brunswick et au Manitoba (Annexe B.1.1).

Figure 1.1

Distribution des élèves par niveau de compétence sur l'échelle de la littératie financière



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Résultats du rendement de l'enquête PISA par scores moyens en littératie financière

Une échelle continue de la littératie financière a été mise au point pour l'évaluation de l'enquête PISA 2012, la moyenne ou la médiane étant de 500 points pour les pays de l'OCDE, avec un écart-type de 100 points. Dans l'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA 2015, la moyenne de l'OCDE était de 489 points, avec un écart-type de 100 points⁵. Cela signifie qu'environ deux tiers de tous les élèves des pays de l'OCDE ont obtenu des scores se situant entre 379 et 599 points sur l'échelle de la littératie financière (c.-à-d., dans un écart-type de la moyenne) dans cette évaluation de l'enquête PISA 2015.

Les études internationales comme l'enquête PISA exposent les grandes lignes du rendement des élèves pour ce qui est du classement relatif des pays en fonction de leurs scores moyens au test. Il est important de garder à l'esprit qu'une marge d'erreur est associée à chaque score (voir la note ci-dessous) et, par conséquent, seuls les écarts entre les pays qui sont statistiquement significatifs devraient être pris en compte lors de l'interprétation des rendements moyens.

⁵ La composition de la moyenne de l'OCDE pour l'évaluation de la littératie financière est quelque peu différente entre les deux cycles de l'enquête PISA de 2012 et de 2015. Dans l'enquête PISA 2012, les pays de l'OCDE comprenaient l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la France, l'Israël, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Slovénie. Dans l'enquête PISA 2015, les pays de l'OCDE comprenaient l'Australie, le Canada, le Chili, la Communauté flamande de Belgique, l'Espagne, les États-Unis, l'Italie, les PaysBas, la Pologne et la République slovaque.

Note sur les comparaisons statistiques

Les proportions moyennes d'élèves aux niveaux de compétence et les scores moyens ont été calculés d'après les scores obtenus par des échantillons aléatoires d'élèves de chaque pays et non d'après ceux obtenus par la population des élèves de chaque pays. Cela implique qu'il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que la moyenne pour l'échantillon a la même valeur que la moyenne qu'on aurait obtenue pour la population si tous les élèves de 15 ans avaient été évalués. De plus, un degré d'erreur est associé aux scores décrivant le rendement des élèves, puisque ces scores sont estimés à partir des réponses des élèves aux items du test. Une statistique, appelée « erreur-type », est donc utilisée pour exprimer le degré d'incertitude associé aux erreurs d'échantillonnage et aux erreurs de mesure. L'erreur-type peut être utilisée pour produire un intervalle de confiance permettant de faire des inférences au sujet des moyennes et des proportions de la population d'une manière qui tient compte de l'incertitude associée aux estimations basées sur un échantillon. Dans le présent rapport, un intervalle de confiance à 95 p. 100 est utilisé, lequel représente une fourchette de plus ou moins deux erreurs-types par rapport à la moyenne de l'échantillon. Pour l'utilisation de cet intervalle de confiance, on peut inférer que la moyenne ou la proportion de la population se situe dans l'intervalle de confiance dans 95 répétitions sur 100 de la mesure, effectuées sur des échantillons aléatoires différents prélevés dans la même population.

Lorsque les notes sont comparées entre les pays, les provinces ou les sous-groupes de population, il convient de tenir compte du degré d'erreur de chaque moyenne pour déterminer si les moyennes diffèrent les unes des autres. Les erreurs-types et les intervalles de confiance peuvent être utilisés pour procéder à de tels tests statistiques de comparaison. Ces tests permettent de dire, avec une probabilité connue, s'il existe effectivement des différences entre les populations comparées.

Par exemple, une différence significative au niveau de 0,05 implique qu'il y a une probabilité inférieure à 0,05 que la différence observée puisse être due à des erreurs d'échantillonnage et de mesure. Lors de comparaisons entre pays, entre économies ou entre provinces, les chercheuses et chercheurs utilisent beaucoup ce genre de test statistique afin de réduire la probabilité que les écarts résultant d'erreurs d'échantillonnage ou de mesure soient interprétés comme étant réels.

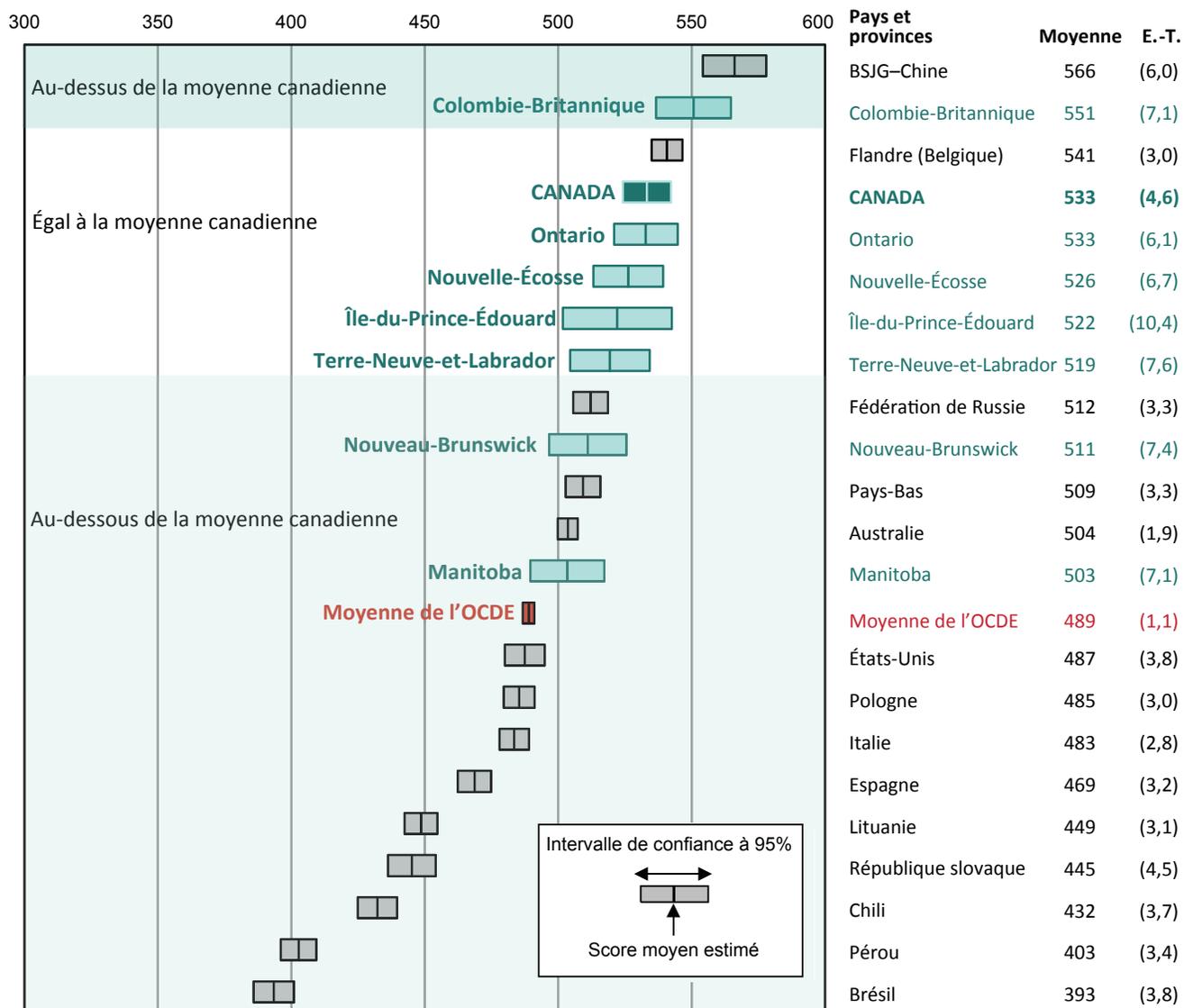
Un test statistique supplémentaire (test t) a été effectué pour déterminer si l'écart était statistiquement significatif. Dans les cas où de multiples tests t sont effectués, aucune correction n'est apportée pour réduire le taux de résultats faussement positifs ou taux d'erreur de type I. **Seuls les écarts statistiquement significatifs au niveau de 0,05 sont notés dans le présent rapport pour les proportions d'élèves aux niveaux de compétence et aux scores moyens, à moins d'indication contraire.**

Les élèves du Canada réussissent bien en littératie financière dans un contexte mondial

Dans l'ensemble, les élèves de 15 ans du Canada ont obtenu un score moyen de 533 points en littératie financière, ce qui est bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE de 489 points. Comme le montre la Figure 1.2, parmi les 15 pays et économies ayant participé à l'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA 2015, seulement une économie, BSJG – Chine, a surpassé le Canada, alors que la Communauté flamande de Belgique a obtenu un rendement égal à celui du Canada et les 12 autres pays ont obtenu un rendement inférieur à celui du Canada.

Figure 1.2

Estimation des scores moyens et des intervalles de confiance en littératie financière



Des écarts marqués sont observés entre les provinces

Comme le montre la Figure 1.2, seuls les élèves de la Colombie-Britannique ont obtenu un rendement supérieur à la moyenne canadienne en littératie financière. Avec un score moyen de 551 points, leur rendement était égal à celui de BSJG – Chine et de la Communauté flamande de Belgique, et a surpassé tous les autres pays participants. Les élèves de Terre-Neuve-et-Labrador, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse et de l'Ontario ont obtenu des rendements se situant dans la moyenne canadienne, alors que les élèves du Nouveau-Brunswick et du Manitoba ont obtenu des rendements inférieurs à la moyenne canadienne. Qui plus est, toutes les provinces ont obtenu des scores supérieurs à la moyenne de l'OCDE en littératie financière (Annexe B.1.2).

Lors de l'interprétation des résultats provinciaux et internationaux, il importe de garder à l'esprit que les élèves de l'enquête PISA étaient âgés de 15 ans et trois mois à 16 ans et deux mois dans les économies et pays participants, ce qui signifie que les élèves n'étaient pas tous au même niveau scolaire. Les élèves des niveaux scolaires supérieurs ont reçu une éducation formelle plus longue et peuvent obtenir des scores plus élevés en raison des habiletés qu'ils ont apprises au cours de cette période. Dans les sept provinces ayant participé à l'évaluation de la littératie financière, 95 p. 100 des élèves étaient en 10^e année (4^e secondaire) et ils ont obtenu un score moyen de 535 points. Les élèves de 9^e année (3^e secondaire) [4 p. 100] ont obtenu un score moyen de 476 points. De faibles proportions d'élèves ayant participé à l'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA 2015 se situaient à des niveaux scolaires inférieurs ou supérieurs.

Bien que les élèves du Canada aient obtenu de bons résultats, il existe un écart important entre ceux qui ont atteint les scores les plus élevés et ceux qui ont reçu les scores les plus faibles

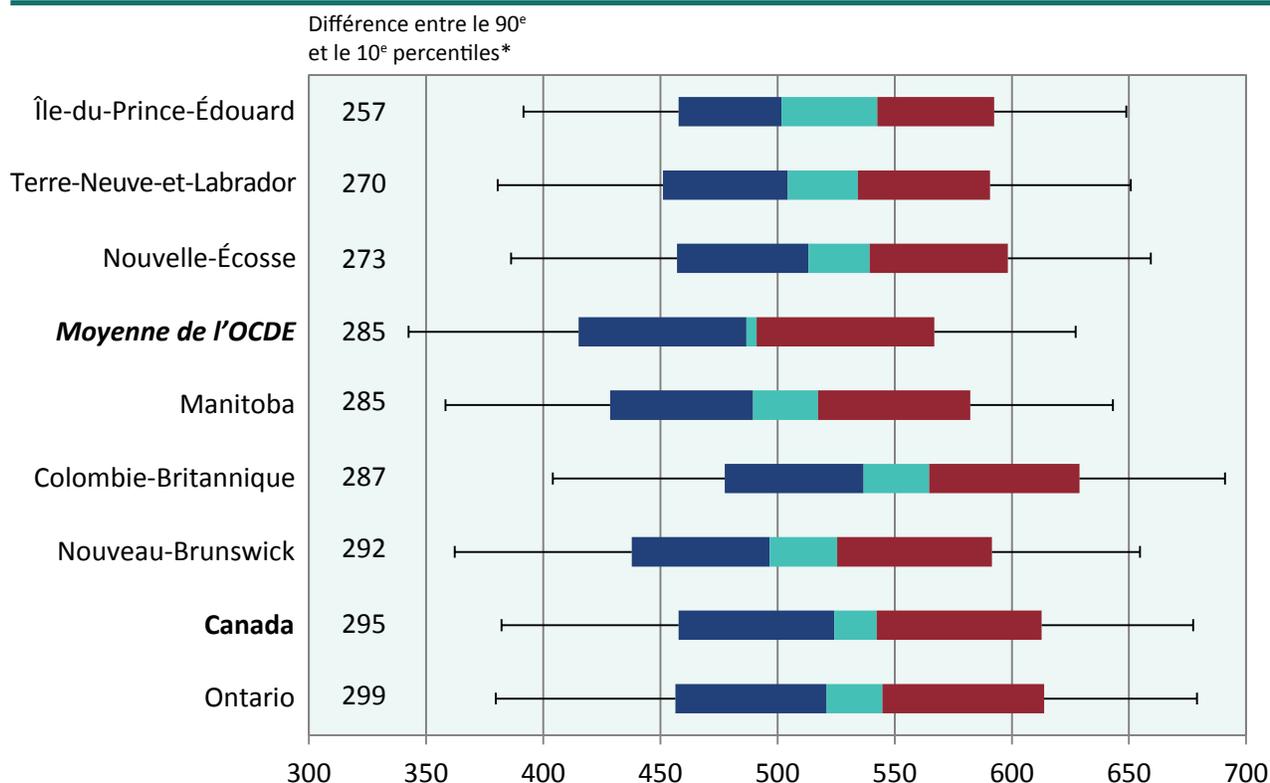
L'une des autres façons d'étudier les écarts au chapitre du rendement consiste à analyser la distribution des scores au sein d'une population. L'équité, soit l'écart entre les élèves ayant les résultats les plus élevés et ceux ayant les résultats les plus faibles, est un indicateur important des résultats de l'éducation. Cet écart, exprimé en écart de points de score entre le 90^e percentile et le 10^e percentile, démontre la disparité du rendement entre les élèves ayant obtenu les résultats les plus élevés et ceux ayant obtenu les résultats les plus faibles. La Figure 1.3 montre l'écart au chapitre des scores moyens entre les élèves aux niveaux supérieurs et inférieurs de rendement en littératie financière au Canada, dans les provinces et dans les pays de l'OCDE. Pour le Canada dans l'ensemble, les élèves se situant dans les 10 p. 100 supérieurs ont obtenu 295 points de plus que les élèves se situant dans les 10 p. 100 inférieurs. Cet écart se compare aux 285 points entre les pays participants de l'OCDE, ce qui place le Canada parmi les instances ayant un rendement supérieur à la moyenne en littératie financière, mais aussi parmi celles ayant un niveau de disparité supérieur à la moyenne au chapitre du rendement des élèves. Les élèves dans le 10^e percentile et ceux dans le 90^e percentile au Canada et dans la plupart des provinces ont obtenu des scores supérieurs à ceux de leurs homologues correspondants dans les pays de l'OCDE en moyenne. Les inégalités plus importantes au Canada sont en partie observées parce que les élèves se situant dans les 10 p. 100 supérieurs ont obtenu des scores plus élevés que les élèves les plus performants des autres pays de l'OCDE.

Parmi les cinq pays et économies (Australie, Brésil, BSJG – Chine, Pays-Bas et République slovaque) qui ont enregistré des écarts plus importants que le Canada entre les élèves ayant atteint les résultats les plus élevés et ceux ayant obtenu les résultats les plus faibles, le rendement moyen en littératie financière a grandement varié (Annexe B.1.3).

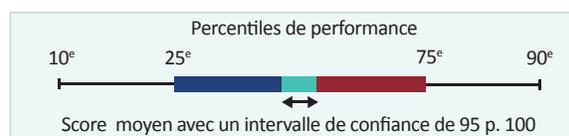
À l'échelle provinciale, le plus petit écart peut être observé à l'Île-du-Prince-Édouard, avec 257 points (plus d'équité), alors que l'écart le plus important est observé en Ontario, avec 299 points (moins d'équité). Les provinces ayant des écarts plus faibles que la moyenne de l'OCDE comprennent Terre-Neuve-et-Labrador, l'Île-du-Prince-Édouard et la Nouvelle-Écosse. Bien que les pays ayant un rendement élevé aient tendance à avoir un écart plus important entre les élèves ayant atteint les résultats les plus élevés et ceux ayant reçu les résultats les plus faibles, le fait d'avoir un rendement élevé ne se traduit pas nécessairement par un niveau d'équité inférieur.

Figure 1.3

Écart entre les élèves ayant les rendements les plus élevés et ceux ayant les rendements les moins élevés en littératie financière



* Les instances sont montrées par ordre croissant de l'écart entre les scores moyens au 10^e et au 90^e percentile.



Dans la plupart des provinces du Canada, les élèves des systèmes scolaires de langue majoritaire ont des rendements plus élevés en littératie financière que les élèves des systèmes scolaires de langue minoritaire

Les élèves qui appartiennent aux systèmes scolaires de langue majoritaire sont ceux qui fréquentent des écoles anglophones dans toutes les provinces sauf le Québec. Puisque le Québec n'a pas participé à l'évaluation de la littératie financière, les comparaisons dans cette section font référence aux systèmes scolaires de langue majoritaire anglophone et de langue minoritaire francophone. Pour cette raison, il est nécessaire de faire preuve de circonspection lors de la comparaison des systèmes de langue majoritaire et de langue minoritaire. Des sept provinces ayant participé à l'évaluation de la littératie financière, cinq (la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick, l'Ontario, le Manitoba et la Colombie-Britannique) avaient des échantillons assez grands pour permettre de présenter des résultats distincts au chapitre des élèves des systèmes scolaires anglophones et francophones⁶.

⁶ Dans les systèmes scolaires anglophones, les élèves des programmes d'immersion française ont répondu au volet sur la littératie financière en anglais.

En littératie financière, les élèves des systèmes scolaires de langue majoritaire (536 points) ont surpassé les élèves des systèmes scolaires de langue minoritaire (473 points) par 62 points pour le Canada dans l'ensemble (Tableau 1.2). À l'échelle provinciale, la même tendance a été observée en Nouvelle-Écosse, en Ontario et en Colombie-Britannique, où les écarts entre les systèmes ont varié de 53 points à 79 points. Aucun écart statistiquement significatif entre les deux systèmes scolaires n'a été observé au Nouveau-Brunswick ni au Manitoba.

Tableau 1.2

Estimation des scores moyens en littératie financière selon la langue du système scolaire

	Système scolaire anglophone		Système scolaire francophone		Écart entre les systèmes*	
	Moyenne	E.-T.	Moyenne	E.-T.	Écart du score	E.-T.
Nouvelle-Écosse	529	(7,1)	449	(18,4)	79	(22,7)
Nouveau-Brunswick	520	(8,8)	485	(16,6)	35	(19,4)
Ontario	536	(6,3)	470	(11,6)	65	(13,4)
Manitoba	505	(7,2)	457	(23,0)	47	(24,3)
Colombie-Britannique	551	(7,2)	497	(22,4)	53	(23,4)
Canada	536	(4,8)	473	(10,2)	62	(12,0)

* Les résultats en caractères gras indiquent un écart statistique entre les deux systèmes. Les résultats du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Il n'y a pas d'écart entre les sexes au Canada en littératie financière

Dans l'enquête PISA, aucun écart entre les garçons et les filles n'a été observé au chapitre des scores moyens en littératie financière au Canada et dans les provinces (Annexe B.1.5). Un faible écart entre les sexes a été observé dans les pays de l'OCDE en moyenne, les filles ayant surpassé les garçons par cinq points. Ces résultats sont encourageants étant donné que les hommes surpassent fréquemment les femmes (OCDE, 2016b). Certains écarts ont été observés entre les pays participants : les filles ont surpassé les garçons dans cinq pays (Australie, Espagne, Lituanie, Pologne et République slovaque), alors que les garçons ont surpassé les filles en Italie seulement.

La proportion d'élèves dont le rendement se situe sous le niveau 2 en littératie financière était plus forte pour les garçons (14 p. 100) que pour les filles (11 p. 100) au Canada, et la même tendance a été observée en Ontario (14 p. 100 et 12 p. 100 respectivement). Aucun écart entre les sexes n'a été observé au Canada dans l'ensemble ni dans aucune des provinces au niveau du rendement le plus élevé (niveau 5). Dans les pays de l'OCDE participants, une plus forte proportion de garçons que de filles ont obtenu des scores se situant au niveau de rendement le plus élevé et au niveau de rendement le plus faible en littératie financière en moyenne (Annexe B.1.6).

Il n’y a aucun écart de rendement entre les élèves immigrants et les élèves non immigrants en littératie financière

Parmi les pays de l’OCDE ayant participé à l’évaluation de la littératie financière, 13 p. 100 des élèves de 15 ans se sont identifiés comme étant issus de l’immigration. Le Canada se démarque du fait que plus du tiers de sa population d’élèves est constituée d’immigrantes et immigrants (34 p. 100), soit une proportion supérieure à celle d’autres pays ayant des taux élevés d’immigration, comme l’Australie (25 p. 100) et les États-Unis (23 p. 100), proportion aussi bien supérieure à la moyenne de l’OCDE. À l’échelle provinciale, la plus forte proportion d’élèves immigrants peut être observée en Colombie-Britannique (39 p. 100) et en Ontario (37 p. 100), puis au Manitoba (24 p. 100) (Annexe B.1.7).

Dans l’enquête PISA 2015, les élèves ont été regroupés en trois catégories, en fonction des définitions suivantes :

- **Les élèves non immigrants** ont au moins un parent qui est né dans le pays dans lequel l’évaluation a été effectuée, peu importe si l’élève lui-même est né dans ce pays.
- **Les élèves immigrants de deuxième génération** sont nés dans le pays dans lequel l’évaluation a été effectuée, mais ont des parents qui sont nés à l’étranger.
- **Les élèves immigrants de première génération** sont nés à l’étranger et les parents sont aussi nés à l’étranger.

Au Canada et dans les provinces, aucun écart entre les élèves immigrants et les élèves non immigrants n’a été observé au chapitre des scores moyens en littératie financière (Annexe B.1.8). Cependant, les élèves non immigrants ont obtenu 33 points de plus que les élèves immigrants de première ou de deuxième génération parmi les pays de l’OCDE. Les écarts importants entre les autres pays comprennent les élèves immigrants de deuxième génération en Australie, qui ont surpassé les deux autres groupes, et les élèves non immigrants aux États-Unis, qui ont surpassé les élèves immigrants.

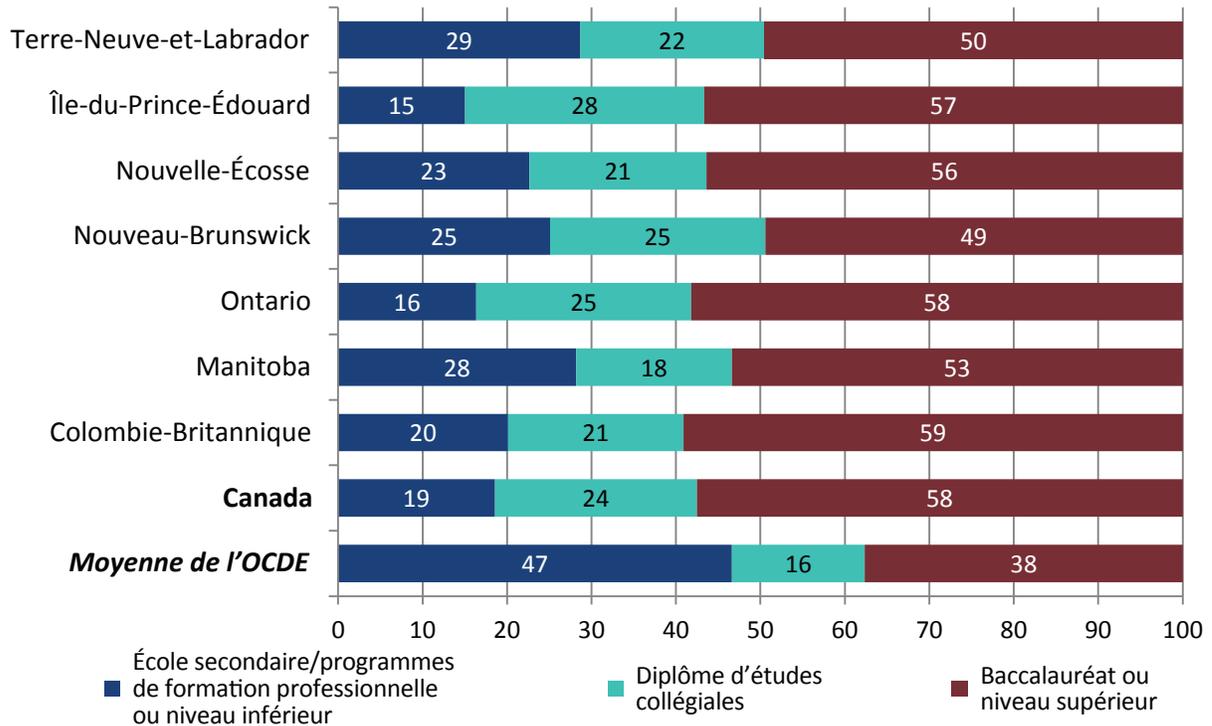
Des niveaux de scolarité plus élevés chez les parents sont fortement associés aux rendements plus élevés des élèves en littératie financière dans la plupart des provinces

Le niveau de scolarité le plus élevé des parents dans PISA 2015 a été classifié au moyen de la Classification internationale type de l’éducation (CITE-97; UNESCO, 1997) en fonction des réponses des élèves au Questionnaire de l’élève⁷. À l’échelle canadienne, 81 p. 100 des élèves ont répondu avoir au moins un parent possédant une éducation tertiaire (collège ou université). Cette proportion est beaucoup plus élevée que celle des homologues internationaux, pour lesquels, parmi les pays de l’OCDE, seulement 53 p. 100 des élèves ont estimé que leurs parents possédaient ce niveau de scolarité (Figure 1.4). À l’échelle provinciale, cette proportion a varié de 71 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador à 85 p. 100 à l’Île-du-Prince-Édouard.

⁷ Pour plus d’information sur le Questionnaire de l’élève de l’enquête PISA 2015, voir K. O’Grady et coll., 2016.

Figure 1.4

Distribution des élèves selon le niveau de scolarité des parents



Remarque : Il est possible que les pourcentages ne totalisent pas exactement 100 en raison de l'arrondissement. Les programmes de formation professionnelle font référence aux diplômes ou certificats de métiers/professionnels, ou à une formation en apprentissage.

Les élèves dont la mère et/ou le père ont terminé une éducation tertiaire dans un collège ou une université ont obtenu des rendements significativement supérieurs dans l'évaluation de la littératie financière comparativement aux élèves dont les parents n'ont pas atteint ce niveau de scolarité dans les pays de l'OCDE, au Canada et dans toutes les provinces, sauf à l'Île-du-Prince-Édouard, où l'écart n'était pas statistiquement significatif. Au Canada, les élèves dont le niveau de scolarité le plus élevé des parents est l'école secondaire ou des programmes de formation professionnelle ou un niveau inférieur ont obtenu 21 points de moins dans l'évaluation de la littératie financière que ceux dont le niveau de scolarité le plus élevé des parents est le collège, et 41 points de moins que ceux dont le niveau de scolarité le plus élevé des parents est le baccalauréat ou un niveau supérieur. Parmi les pays de l'OCDE, l'écart était de 19 points et de 46 points, respectivement (Annexe B.1.10). Il importe également de noter que, dans les pays de l'OCDE, au Canada et en Ontario, les élèves dont les parents détiennent un baccalauréat ou un diplôme correspondant à un niveau de scolarité supérieur ont surpassé les élèves dont les parents ont obtenu des diplômes d'études collégiales.

Le rendement en littératie financière des élèves avantagés sur le plan socioéconomique a surpassé celui des élèves désavantagés

Dans l'enquête PISA, le statut socioéconomique est mesuré au moyen d'un indice du statut économique, social et culturel (SESC). Cet indice, qui se fonde sur les réponses des élèves au Questionnaire de l'élève, a été établi à partir des variables suivantes : le statut professionnel le plus élevé des parents, le niveau de scolarité le plus élevé des parents, le nombre de possessions à la maison pouvant être utilisées pour

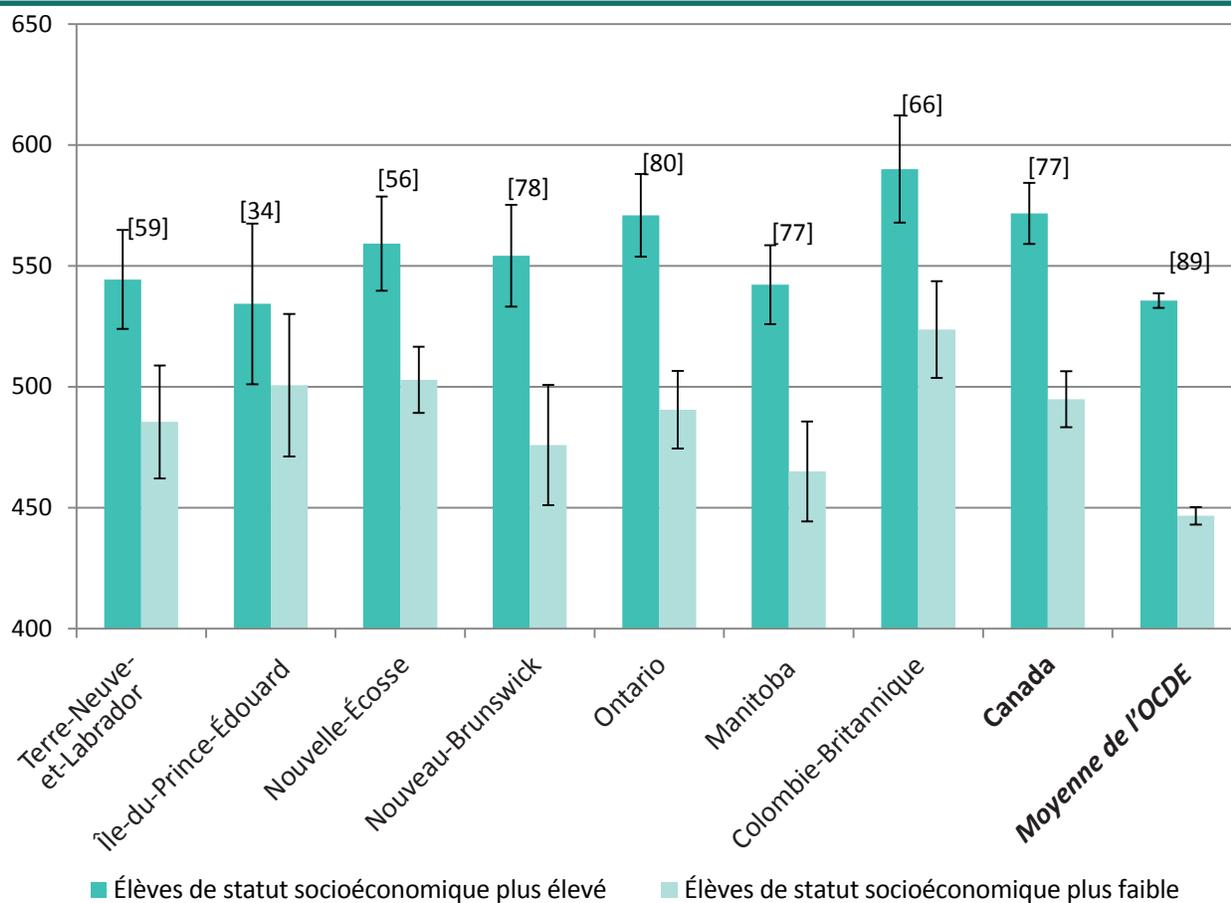
représenter la richesse matérielle et le nombre de livres ou autres ressources éducatives disponibles à la maison.

La moyenne de l'indice SESC des pays de l'OCDE était de -0,03 (un indice supérieur signifiant un statut socioéconomique plus élevé), alors que l'indice SESC du Canada était de 0,54, soit le plus élevé de tous les pays et économies ayant participé à l'évaluation. À l'échelle provinciale, l'indice SESC a varié de 0,61 en Colombie-Britannique, soit le niveau le plus élevé, au niveau le plus faible de 0,34 à Terre-Neuve-et-Labrador et au Nouveau-Brunswick (Annexe B.1.11).

Selon l'OCDE, les élèves avantagés sur le plan socioéconomique étaient les 25 p. 100 se trouvant au haut de l'indice SESC, alors que les élèves désavantagés sur le plan socioéconomique étaient les 25 p. 100 se trouvant au bas de l'indice SESC (OCDE, 2017). Le rendement en littératie financière des élèves avantagés sur le plan socioéconomique a surpassé celui des élèves désavantagés sur le plan socioéconomique dans tous les pays de l'OCDE et dans toutes les provinces du Canada, sauf à l'Île-du-Prince-Édouard, où la disparité des scores moyens en littératie financière entre les deux groupes n'était pas statistiquement significative (Figure 1.5).

Figure 1.5

Scores moyens en littératie financière selon le statut socioéconomique



Remarque : Les écarts de points entre les élèves de statut socioéconomique plus élevé et ceux de statut socioéconomique plus faible sont présentés entre crochets.

De façon similaire à ces résultats, la relation entre le statut socioéconomique des élèves et leur rendement en littératie financière est positive au Canada, mais n'est pas aussi marquée que dans les autres pays de l'OCDE. L'indice SESC a expliqué 9,9 p. 100 de l'écart des résultats du rendement en littératie financière parmi les pays de l'OCDE, le Canada ayant présenté un effet plus faible avec 6,9 p. 100. Le statut socioéconomique a présenté moins de variation au chapitre des scores en littératie financière en Fédération de Russie et en République slovaque comparativement au Canada, et une proportion de variation similaire au Brésil, en Italie et en Lituanie. L'écart de rendement en littératie financière expliqué par l'indice SESC a varié de 1,7 p. 100 à l'Île-du-Prince-Édouard à 7,2 p. 100 en Ontario et au Manitoba (Annexe B.1.12).

Le rendement en littératie financière influence positivement le rendement dans les autres domaines de l'enquête PISA

Certains aspects de la littératie financière peuvent être directement liés aux habiletés mathématiques, comme le sens du nombre, la familiarité avec de multiples représentations de nombres et les habiletés en calcul mental, en estimation et en évaluation du caractère raisonnable des résultats. Cependant, d'autres habiletés liées à la réussite de la gestion des finances personnelles sont également, sinon plus, importantes. Des quatre domaines de contenu des mathématiques dans l'enquête PISA, seul le domaine de la *quantité* se recoupe directement avec le contenu en littératie financière (les trois autres domaines de contenu en mathématiques sont : variations et relations; espace et formes; et incertitude), et les questions dans ce domaine de l'évaluation de la littératie financière nécessitent davantage de connaissances financières que celles de l'évaluation en mathématiques. Dans l'évaluation de la littératie financière, les habiletés mathématiques attendues relèvent des opérations arithmétiques de base : l'addition, la soustraction, la multiplication et la division de nombres entiers, de décimales et de pourcentages communs.

De la même façon, certaines habiletés en lecture sont nécessaires pour effectuer l'évaluation de la littératie financière, mais les personnes chargées de la conception du test déploient des efforts pour minimiser le niveau de compétence en lecture requis. Les tâches sont conçues pour être aussi claires, simples et brèves que possible, sauf pour ce qui est des tâches conçues pour tester la capacité de lire et d'interpréter le langage des documents financiers ou des documents pseudo-financiers, ce qui est une compétence considérée comme faisant partie de la littératie financière.

Par conséquent, une relation positive entre les scores des élèves en littératie financière et en lecture et en mathématiques peut être attendue, mais les tâches sont conçues pour que ces domaines ne s'entrecoupent pas dans une grande mesure. La relation précise entre la culture scientifique et la littératie financière est moins directe, puisqu'il n'y a pas d'habileté scientifique particulière requise pour effectuer l'évaluation de la littératie financière. Il est probable, cependant, que certaines des habiletés sous-jacentes qui se recourent contribuent au rendement dans les deux domaines.

En étudiant la corrélation entre la littératie financière et les mathématiques, la lecture et les sciences, nous pouvons comprendre comment le rendement dans ces domaines peut influencer le rendement en littératie financière. Pour les pays de l'OCDE, la corrélation entre le rendement en littératie financière et en sciences était de 0,78, suivie de la lecture (0,75) et des mathématiques (0,74). Bien que ces corrélations soient assez élevées, elles sont moins importantes que celles entre les trois domaines de base de l'enquête PISA (Tableau 1.3).

Tableau 1.3

Corrélation entre le rendement en littératie financière et le rendement en mathématiques, en lecture et en sciences

	Moyenne de l'OCDE			Canada		
	Mathématiques	Lecture	Sciences	Mathématiques	Lecture	Sciences
Littératie financière	0,74	0,75	0,78	0,68	0,70	0,74
Mathématiques		0,80	0,89		0,78	0,88
Lecture			0,87			0,87

Au Canada, les corrélations étaient légèrement inférieures : 0,68 pour les mathématiques, 0,70 pour la lecture et 0,74 pour les sciences (Tableau 1.3). À l'échelle provinciale, les résultats étaient similaires (Annexe B.1.13). Bien que ces corrélations soient toujours relativement fortes, elles sont loin de constituer des déterminants absolus du rendement : les élèves qui réussissent bien en mathématiques, en lecture et en sciences n'obtiennent pas nécessairement de bons résultats en littératie financière. De plus, comme l'indique le rapport international de l'enquête PISA, le rendement en mathématiques et en lecture explique 54 p. 100 de la variation en littératie financière au Canada (OCDE, 2017). Ce chiffre est relativement bas – plus de 60 p. 100 de la variation en littératie financière est expliquée par le rendement en mathématiques et en lecture dans la majorité des autres pays et économies ayant participé à l'évaluation. Cela signifie que, bien que le rendement des élèves du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences fournisse une bonne indication de leur rendement attendu en littératie financière, les résultats des élèves en littératie financière dévoilent également des habiletés uniques qui ne sont pas mesurées au moyen des autres domaines.

Résumé

Le rendement des élèves du Canada en littératie financière a été mesuré pour la première fois dans l'enquête PISA 2015. À l'échelle mondiale, le Canada est l'un des pays les plus performants en littératie financière. Au pays, plus de 80 p. 100 des élèves canadiens ont atteint le niveau de compétence de base en littératie financière requis pour participer pleinement à la société moderne (niveau 2), et environ un élève sur cinq a atteint le niveau 5.

Au Canada dans l'ensemble et en Nouvelle-Écosse, en Ontario et en Colombie-Britannique, les élèves des systèmes scolaires de langue majoritaire ont obtenu de meilleurs résultats en littératie financière que les élèves des systèmes scolaires de langue minoritaire. Les élèves du Canada dont le niveau de scolarité le plus élevé des parents est le baccalauréat ou un niveau supérieur ont surpassé leurs homologues dont le niveau de scolarité le plus élevé des parents est le secondaire ou des programmes de formation professionnelle ou un niveau inférieur, au Canada et dans toutes les provinces, sauf à l'Île-du-Prince-Édouard où l'écart n'était pas statistiquement significatif. De plus, les élèves avantagés sur le plan socioéconomique ont surpassé les élèves désavantagés au Canada et dans toutes les provinces, sauf à l'Île-du-Prince-Édouard où l'écart n'était une fois de plus pas statistiquement significatif. Aucun écart au chapitre du rendement en littératie financière n'a été observé entre les filles et les garçons, ni entre les élèves immigrants et non immigrants au Canada.

Ces résultats servent de mesure de base importante du niveau de compétence des élèves du Canada en littératie financière. Avec la participation du Canada dans les cycles subséquents de l'évaluation de la littératie financière dans l'enquête PISA au fil du temps, il sera possible de faire le suivi de toute variation et d'observer les tendances au fur et à mesure qu'elles se dessineront, ce qui pourrait fournir de l'information encore plus utile aux éducatrices et éducateurs et aux responsables de l'élaboration des politiques.

Chapitre 2

L'expérience des élèves avec l'argent et leur rendement en littératie financière

Les données de l'enquête PISA ne permettent pas d'établir de relations de cause à effet. Cependant, au fur et à mesure que des données sont disponibles au sujet de la littératie financière au Canada, il est utile d'examiner la façon dont les facteurs sont liés entre eux, même s'il n'est pas encore possible d'expliquer *pourquoi* ces relations existent. Pour mettre les résultats en contexte, il est aussi utile de savoir ce que les autres chercheuses et chercheurs ont dégagé lors de l'examen de ces sujets et de comprendre les théories actuelles sous-jacentes aux raisons pour lesquelles ces facteurs peuvent être importants en littératie financière.

Les parents, les éducatrices et éducateurs et les responsables de l'élaboration des politiques s'intéressent à la façon dont les habiletés en littératie financière sont liées à l'expérience avec les questions d'argent. La recherche indique que les élèves développent une compréhension des finances et de l'économie au moyen d'une variété de méthodes. Les élèves peuvent apprendre directement de leurs parents, que ce soit dans le cadre de discussions au sujet de la gestion de l'argent ou simplement en observant le comportement de leurs parents. Les élèves peuvent aussi apprendre au moyen d'expériences personnelles de gestion de l'argent (Otto, 2013; Shim et coll., 2010; Whitebread et Bingham, 2013). Chez les adultes du Canada, la clé de la confiance en matière financière semble reposer sur l'apprentissage par l'action, et la confiance en matière financière s'est avérée être une variable explicative importante de la gestion de l'argent et de la gestion de la dette sur une base quotidienne (Palameta et coll., 2016).

La plupart des élèves de 15 ans du Canada épargnent de l'argent régulièrement

Le comportement relatif à l'épargne et aux dépenses sont des habitudes qui semblent prendre forme à un jeune âge (Whitebread et Bingham, 2013) et ont une corrélation avec le comportement plus tard chez les jeunes adultes et par la suite (Ashby, Schoon et Webley, 2011; Friedline, Elliott et Nam, 2011). Selon l'enquête PISA 2015, au Canada, 33 p. 100 des élèves de 15 ans ont dit épargner différents montants d'argent chaque semaine ou chaque mois, 20 p. 100 épargnent la même somme d'argent chaque semaine ou chaque mois, 20 p. 100 épargnent de l'argent seulement lorsqu'ils souhaitent acheter quelque chose et 17 p. 100 épargnent de l'argent seulement lorsqu'ils en ont en surplus. Seulement 4 p. 100 des élèves ont indiqué ne pas épargner d'argent et 7 p. 100 ont dit qu'ils n'avaient pas d'argent à épargner. Cette tendance est similaire à la moyenne de l'OCDE. Le Tableau 2.1 présente le pourcentage d'élèves en fonction de chaque type de comportement d'épargne pour le Canada, les provinces et la moyenne de l'OCDE.

Tableau 2.1

Pourcentage d'élèves selon le comportement d'épargne												
	J'épargne la même somme d'argent chaque semaine ou chaque mois.		J'épargne de l'argent chaque semaine ou chaque mois, mais le montant varie.		J'épargne de l'argent seulement lorsqu'il m'en reste.		J'épargne de l'argent seulement lorsque je souhaite acheter quelque chose.		Je n'épargne pas d'argent.		Je n'ai pas d'argent, donc je n'épargne pas.	
	%	E.-T.	%	E.-T.	%	E.-T.	%	E.-T.	%	E.-T.	%	E.-T.
Terre-Neuve-et-Labrador	18	(2,6)	36	(3,2)	12	(2,2)	23	(3,0)	7 ⁺	(1,9)	4 ⁺	(1,3)
Île-du-Prince-Édouard	15 ⁺	(4,2)	41	(5,7)	U ⁺	(3,6)	23 ⁺	(4,7)	U ⁺	(1,2)	U ⁺	(3,1)
Nouvelle-Écosse	18	(2,1)	28	(2,7)	18	(1,9)	23	(2,5)	5 ⁺	(1,2)	8 ⁺	(1,7)
Nouveau-Brunswick	19	(2,3)	29	(2,8)	18	(2,4)	18	(2,0)	4 ⁺	(1,0)	12	(2,0)
Ontario	20	(1,7)	32	(1,7)	17	(1,3)	21	(1,4)	4	(0,8)	7	(0,9)
Manitoba	18	(2,3)	32	(2,6)	18	(3,0)	19	(1,7)	6	(1,9)	6	(1,6)
Colombie-Britannique	19	(1,9)	38	(2,4)	17	(2,1)	16	(2,3)	3 [‡]	(1,0)	7	(1,4)
Canada	20	(1,2)	33	(1,1)	17	(1,0)	20	(1,0)	4	(0,6)	7	(0,7)
Moyenne de l'OCDE	19	(0,3)	29	(0,4)	20	(0,3)	22	(0,3)	6	(0,2)	5	(0,2)

⁺ Il y a moins de 30 observations.

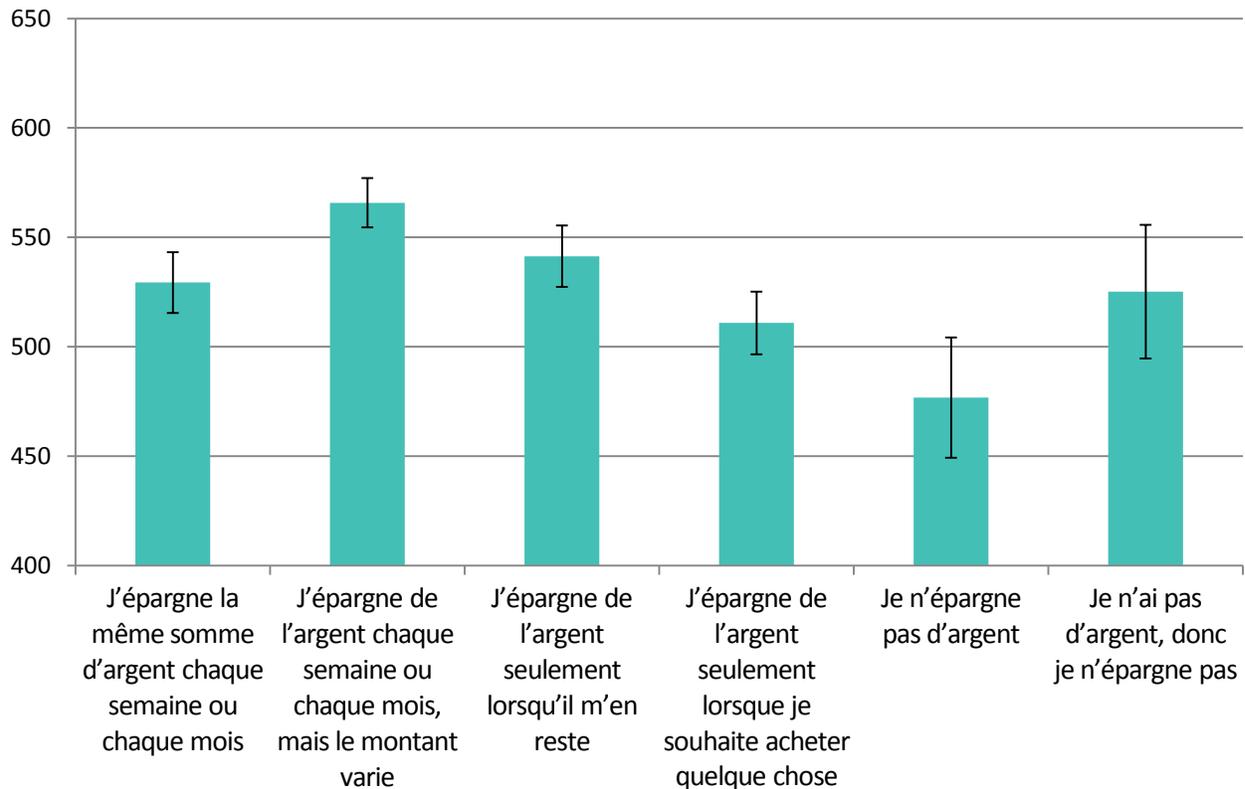
U Les résultats ne sont pas assez fiables pour être publiés.

Le fait d'avoir des épargnes à la banque peut donner plus de liberté à une personne dans ses choix de dépenses et peut être une façon de développer l'indépendance financière (Coleman et Hendry, 1999; Otto, 2013). La Figure 2.1 montre comment le rendement en littératie financière est lié au comportement à l'égard de l'épargne. Les élèves qui ont répondu « J'épargne de l'argent chaque semaine ou chaque mois, mais le montant varie » ont obtenu les scores les plus élevés en littératie financière. Ces élèves ont obtenu des scores supérieurs (Canada – 566 points; moyenne de l'OCDE – 513 points) à ceux des élèves qui ont choisi tous les autres types de comportement en matière d'épargne.

Parmi les élèves qui ont dit avoir accès à de l'argent, l'inverse est aussi vrai; les élèves ayant indiqué qu'ils n'épargnaient pas d'argent ont obtenu des scores plus faibles (Canada – 477 points; moyenne de l'OCDE – 458) que les élèves de toutes les autres catégories. Les élèves possédant une bonne culture financière peuvent être plus en mesure de reconnaître la valeur de l'épargne et détenir les habiletés nécessaires pour déterminer de façon flexible le montant à épargner. Toutefois, les élèves qui montrent une préférence pour l'épargne ou qui sont plus en mesure de retarder la gratification deviennent peut-être plus compétents en matière financière en raison de leur expérience en gestion de l'argent. Le score moyen des élèves qui ont indiqué qu'ils n'épargnaient pas parce qu'ils n'avaient pas d'argent était relativement élevé, et il est donc important d'établir si les élèves ont accès à de l'argent lors de l'examen des comportements d'épargne. Les résultats des autres pays et des provinces du Canada sont présentés aux Annexes B.2.2 et B.2.3.

Figure 2.1

Scores moyens en littératie financière selon le comportement d'épargne des élèves pour le Canada



La plupart des élèves ont dit qu'ils épargneraient pour acheter quelque chose qu'ils souhaitaient vraiment

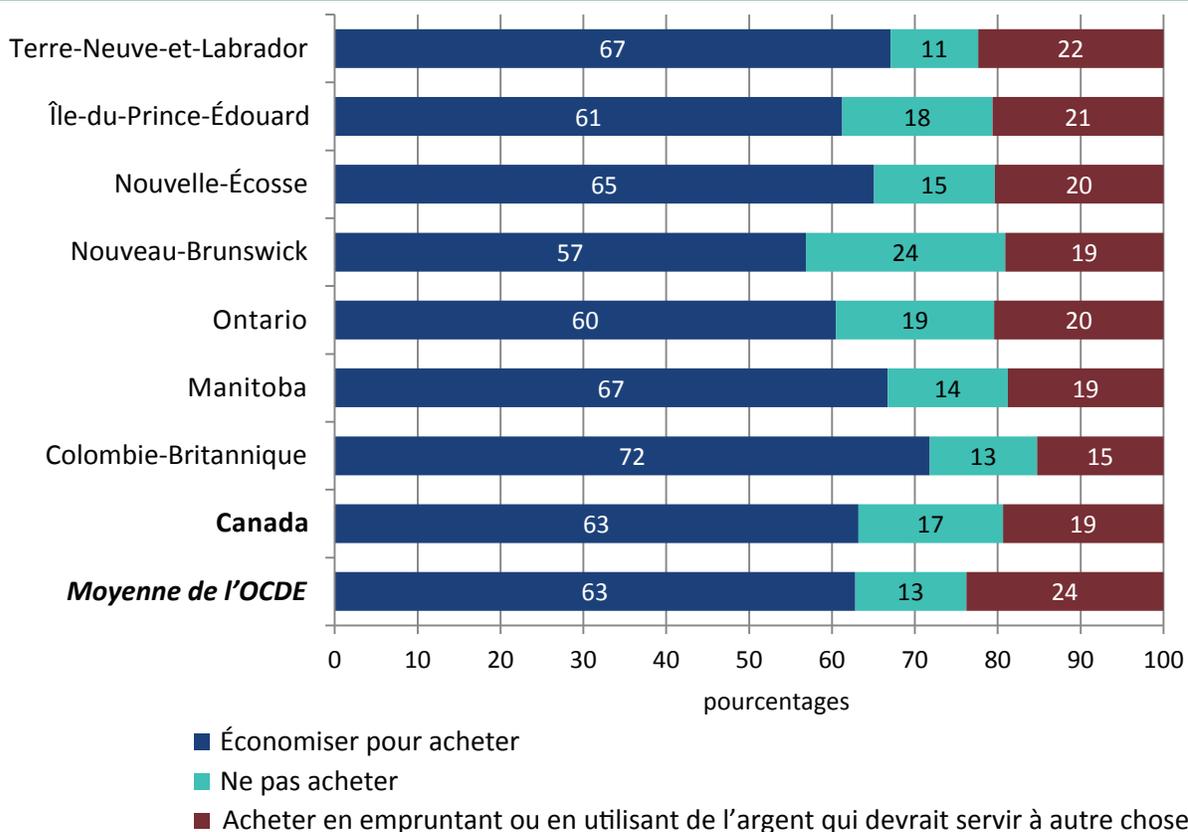
Il est généralement moins risqué de faire des achats au moyen d'épargnes que d'utiliser le crédit ou de souhaiter simplement que l'avenir s'arrange tout seul. Il est important de faire en sorte que l'épargne devienne une habitude tôt dans la vie, parce que ces comportements ont tendance à persister au début de la vie adulte et plus tard (Ashby, Schoon et Webley, 2011; Friedline, Elliott et Nam, 2011).

Dans l'enquête PISA 2015, les élèves ont pris connaissance d'un scénario hypothétique dans lequel ils n'avaient pas assez d'argent pour acheter quelque chose qu'ils souhaitaient vraiment (p. ex., un vêtement ou de l'équipement de sport). Ils ont été invités à choisir parmi diverses stratégies pour acquérir l'objet convoité, notamment : acheter l'article avec de l'argent qui devrait servir à autre chose; essayer d'emprunter l'argent auprès d'un membre de sa famille; essayer d'emprunter l'argent auprès d'une amie ou d'un ami; épargner pour l'acheter; ou ne pas l'acheter⁸. Au Canada, 63 p. 100 des élèves ont répondu qu'ils épargneraient pour l'acheter, 19 p. 100 ont dit qu'ils l'achèteraient en empruntant ou en utilisant de l'argent qui devrait servir à autre chose et 17 p. 100 ont dit qu'ils ne l'achèteraient pas. Ces résultats sont similaires aux moyennes de l'OCDE, mais ont quelque peu varié entre les provinces (Figure 2.2).

⁸ En raison des petites tailles des échantillons, les catégories « Je l'achète avec de l'argent qui devrait servir à autre chose », « J'essaie d'emprunter l'argent auprès d'un membre de ma famille » et « J'essaie d'emprunter l'argent auprès d'une amie ou d'un ami » ont été combinées pour former la catégorie « Je l'achète en empruntant ou en utilisant de l'argent qui devrait servir à autre chose ».

Figure 2.2

Pourcentage d'élèves par comportement en matière de dépenses

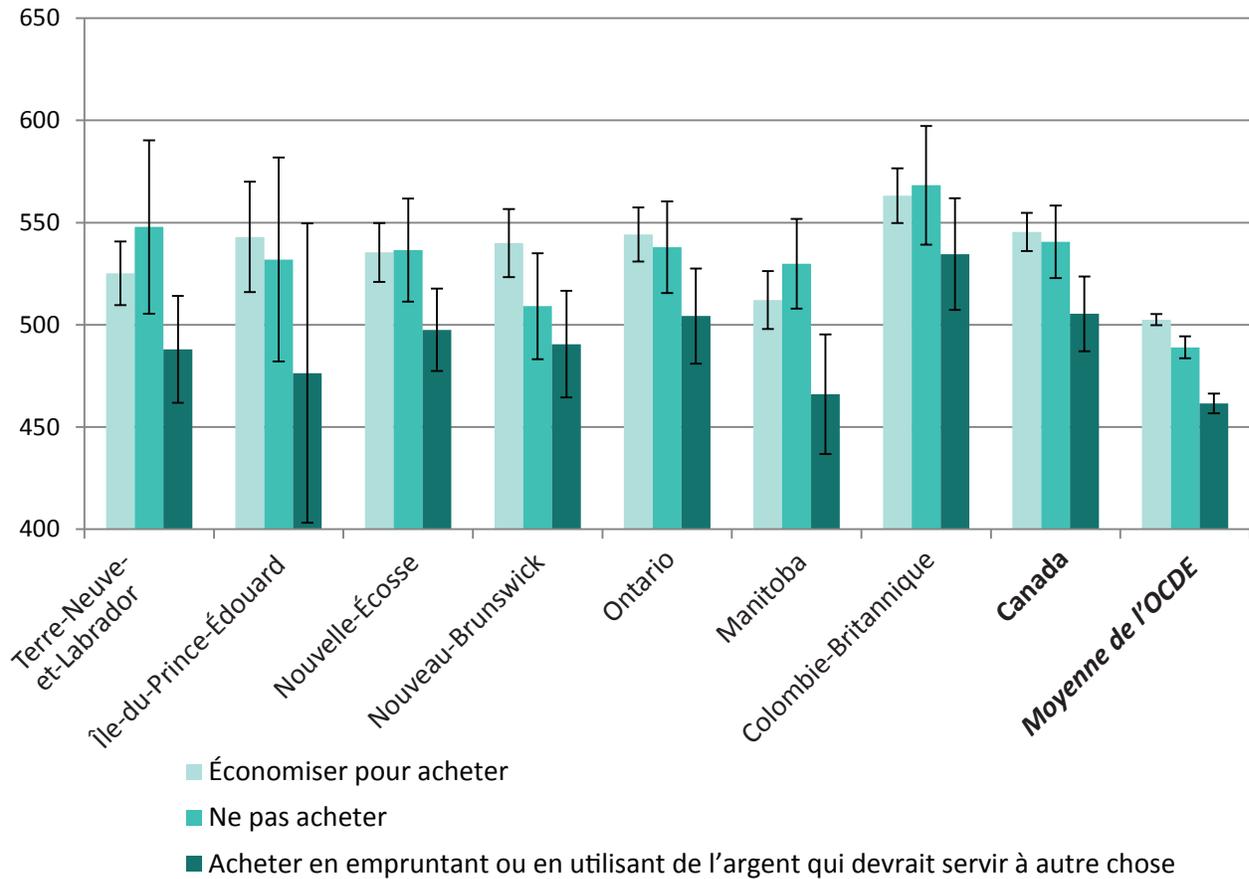


Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

La Figure 2.3 montre comment les résultats en littératie financière sont liés au comportement attendu des élèves en matière de dépenses, dans un scénario hypothétique. Au Canada et dans les pays de l'OCDE en moyenne, les scores en littératie financière des élèves qui épargneraient pour acheter un article qu'ils souhaitent vraiment et de ceux qui ne l'achèteraient pas étaient similaires. Cependant, les élèves qui épargneraient pour acheter l'article ont obtenu 40 points de plus dans l'évaluation de la littératie financière que ceux qui l'achèteraient en empruntant de l'argent ou en utilisant l'argent qui devrait servir à autre chose. Cet écart a été observé au Canada et en moyenne parmi les pays de l'OCDE.

Figure 2.3

Scores moyens en littératie financière selon le comportement en matière de dépenses des élèves

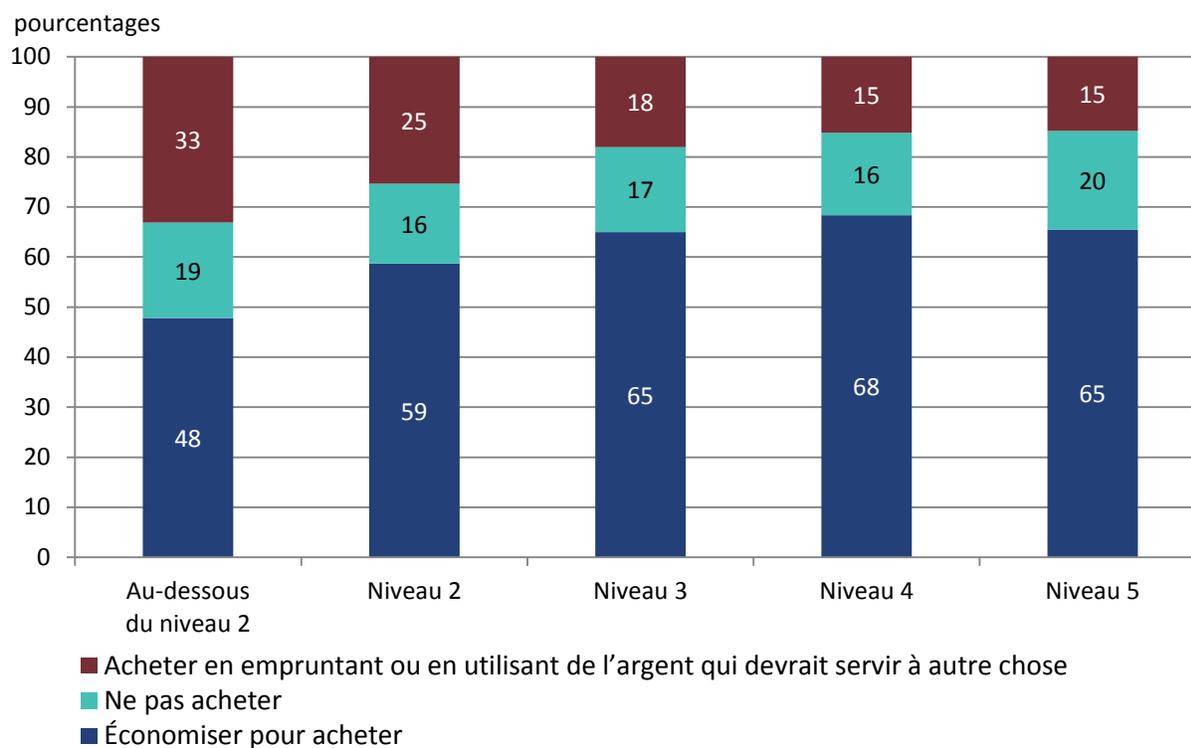


La Figure 2.4 montre comment les élèves du Canada à chacun des niveaux de compétence ont répondu au scénario hypothétique⁹. Les tendances présentées dans la Figure 2.4 laissent croire que les élèves ayant atteint un niveau élevé en littératie financière pourraient être plus susceptibles de préférer épargner plutôt que de trop dépenser que les élèves ayant obtenu un faible niveau en littératie financière. Cependant, il se pourrait aussi que les élèves qui préfèrent épargner ou qui ont une meilleure capacité de retarder la gratification possèdent une meilleure culture financière en raison de leur expérience en gestion de l'argent. Le *Consumer Financial Protection Bureau* – CFPB (bureau de la protection financière des consommatrices et consommateurs, aux États-Unis) a observé que des caractéristiques personnelles comme le contrôle des impulsions et la capacité de retarder la gratification sont des facteurs importants au chapitre des aptitudes financières (CFPB, 2017). Il importe aussi de noter que, à tout niveau de compétence donné, les élèves n'ont pas tous répondu de la même façon, et donc que la littératie financière à elle seule n'a pas dicté les choix des élèves.

⁹ Il importe de garder à l'esprit que les niveaux de compétence des élèves fournissent une indication des types de questions auxquelles les élèves dans cette fourchette de scores sont en mesure de répondre avec succès et, par conséquent, les types d'habiletés qu'ils possèdent. Le niveau 2 est considéré comme le niveau de base de la littératie financière qui est requis pour pouvoir participer pleinement à la société moderne.

Figure 2.4

Pourcentage d'élèves ayant déclaré chaque type de comportement en matière de dépenses par niveau de compétence en littératie financière pour le Canada



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

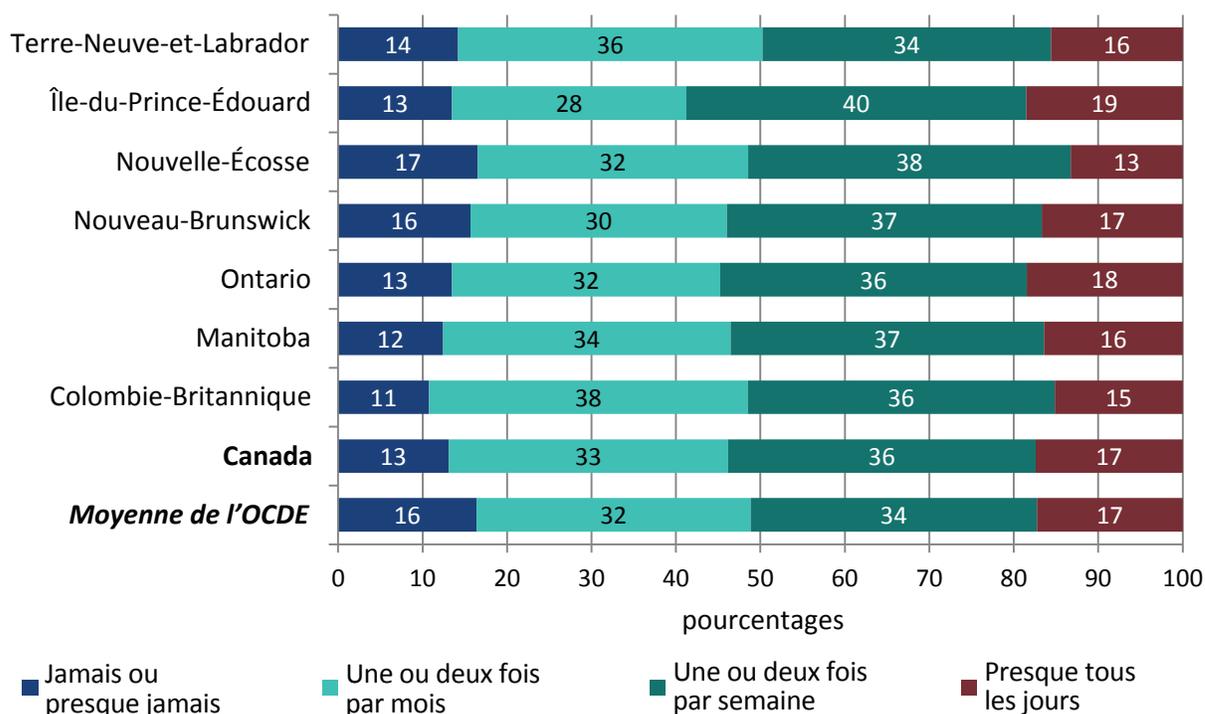
Au Canada, le fait de discuter de questions d'argent avec ses parents est associé à un meilleur rendement en littératie financière

Dans certaines études, les élèves ont indiqué que leurs parents sont la source la plus importante d'apprentissage de la façon de gérer l'argent (*British Columbia Securities Commission [BCSC], 2011; Charles Schwab & Co, 2011; Money Advice Service [MAS], 2013*). Les élèves apprennent des parents non seulement par l'enseignement direct, mais aussi par l'observation de leurs parents qui sont leurs modèles (Gudmondson et Danes, 2011; Otto, 2013). L'attitude et les comportements des parents ont une incidence sur le comportement économique de leurs enfants, à court terme et à long terme (Buccioli et Veronesi, 2014; Grinstein-Weiss et coll., 2012; Kim et Chatterjee, 2013; Tang, 2016; Webley et Nyhus, 2006, 2013).

L'enquête PISA 2015 donne de l'information sur la fréquence à laquelle les élèves discutent, avec leurs parents, de questions d'argent, comme des dépenses, de l'épargne, des opérations bancaires et de l'investissement. La Figure 2.5 montre que la plupart des élèves du Canada discutent de questions d'argent avec leurs parents d'une fois par mois à deux fois par semaine. Dans l'enquête PISA 2015, les élèves du Canada qui discutaient de questions d'argent avec leurs parents une ou deux fois par semaine ont obtenu les scores les plus élevés en littératie financière. Ces élèves ont obtenu des scores significativement plus élevés que ceux qui ne discutent jamais ou presque jamais d'argent avec leurs parents dans les pays de l'OCDE en moyenne, et au Canada, au Manitoba et en Colombie-Britannique (Annexes B.2.9 et B.2.10).

Figure 2.5

Fréquence à laquelle les élèves discutent de questions d'argent avec leurs parents



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Bien que les données de l'enquête PISA ne permettent pas d'établir des relations de cause à effet, cette tendance laisse croire que l'une des hypothèses suivantes est possible : (1) les élèves peuvent acquérir des habiletés financières en discutant de questions d'argent avec leurs parents, ou (2) les élèves possédant une meilleure culture financière posent des questions et demandent conseil à leur famille plus souvent que les élèves possédant une moins bonne culture financière.

Les élèves qui ont indiqué faire du travail occasionnel ont tendance à avoir des scores supérieurs en littératie financière

Un autre moyen possible de développer des habiletés en littératie financière est de gagner de l'expérience en gérant son propre argent. En acquérant, dépensant et épargnant de l'argent, les enfants développent un sens de la façon de gérer leur propre argent (CFPB, 2016). La recherche a aussi démontré que l'apprentissage peut être influencé par les sources et les montants d'argent que les enfants reçoivent (Doss, Marlowe et Godwin, 1995; Furnham 1999; Meeks 1998). L'évaluation de l'enquête PISA comprend du contenu lié à la « planification et la gestion des finances », qui aborde la capacité de faire le suivi des revenus et des dépenses à court et à long terme, notamment être capable de définir différents types et diverses méthodes de revenus (OCDE, 2013, 2016). Le questionnaire contextuel sur la littératie financière de l'enquête PISA 2015 demandait aux élèves d'indiquer toutes les sources d'où ils recevaient de l'argent. Les élèves ont fait un choix à partir d'une liste de sept sources communes qui incluaient : des cadeaux en argent; le revenu d'un travail occasionnel non officiel; le revenu d'un travail en dehors des heures de classe lors des vacances ou dans le cadre d'un travail à temps partiel; une paye ou de l'argent de poche en échange de tâches régulières à la maison ou sans devoir faire de tâche; de l'argent provenant de la vente de biens; ou un revenu provenant d'un travail dans une entreprise familiale.

Dans tous les pays et toutes les économies ayant participé à l'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA et dans toutes les provinces canadiennes participantes, la source d'argent la plus fréquente était les cadeaux en argent de la part d'amies ou amis ou de membres de la famille. Au Canada, 90 p. 100 des élèves ont indiqué qu'ils recevaient des cadeaux en argent, comparativement à la moyenne de l'OCDE de 84 p. 100. Plus de la moitié des élèves du Canada ont aussi indiqué qu'ils gagnaient de l'argent dans le cadre d'un travail occasionnel non officiel comme le gardiennage ou le jardinage (55 p. 100). Cette proportion est significativement supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE, où seulement 39 p. 100 des élèves gagnaient de l'argent dans le cadre d'un travail occasionnel. Les élèves du Canada étaient aussi plus susceptibles d'indiquer qu'ils travaillaient en dehors des heures de classe lors des vacances ou dans le cadre d'un travail à temps partiel (47 p. 100) comparativement à la moyenne de l'OCDE (39 p. 100). Les élèves ont aussi indiqué qu'ils obtenaient une paye ou de l'argent de poche en échange de tâches régulières à la maison (41 p. 100) ou sans devoir faire de tâche (34 p. 100), de l'argent provenant de la vente de biens (p. ex., dans un marché local ou sur eBay; 32 p. 100) et un revenu provenant d'un travail dans une entreprise familiale (17 p. 100). Parmi les pays de l'OCDE, les taux correspondants étaient de 43 p. 100, 42 p. 100, 33 p. 100 et 18 p. 100 respectivement. Le statut socioéconomique pourrait vraisemblablement avoir une incidence sur l'accès à l'argent et sur les sources de revenus des élèves, et ces facteurs devraient faire l'objet de recherche dans les études à venir. Voir le Tableau 2.2 pour les résultats des provinces.

Tableau 2.2

Pourcentage d'élèves selon les sources d'argent

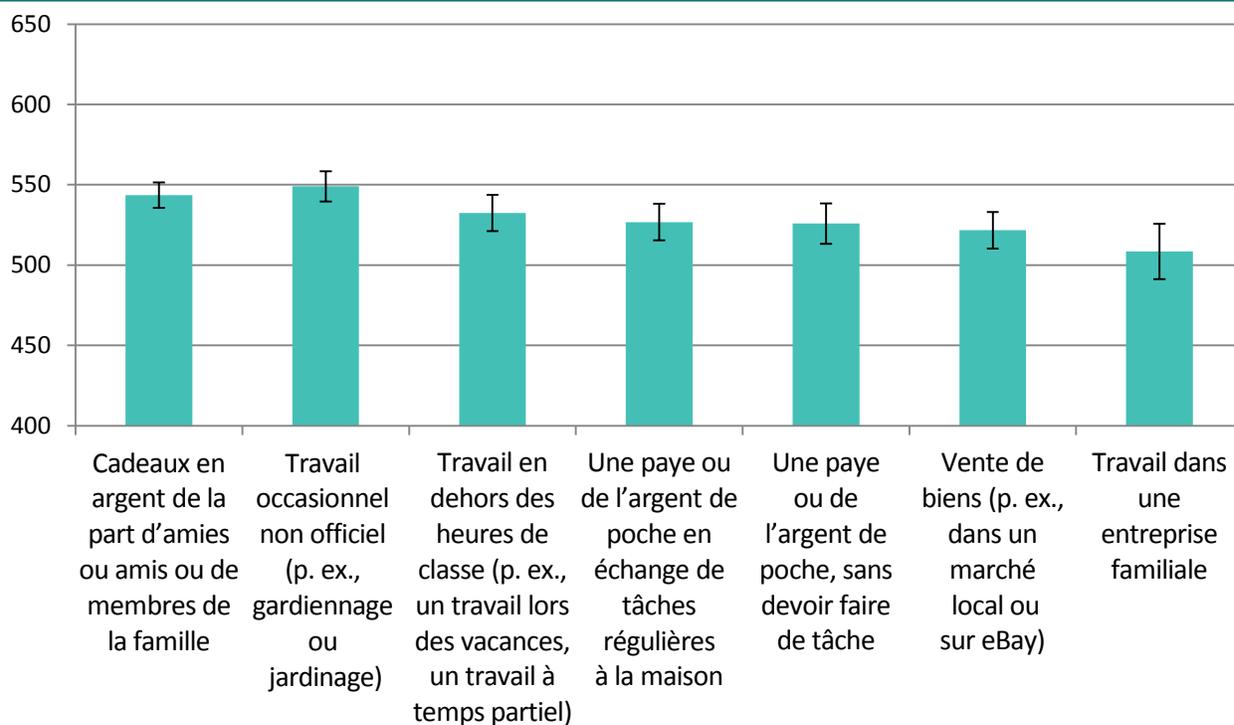
	Cadeaux en argent de la part d'amies ou amis ou de membres de la famille		Travail occasionnel non officiel (p. ex., gardiennage ou jardinage)		Travail en dehors des heures de classe (p. ex., un travail lors des vacances, un travail à temps partiel)		Une paye ou de l'argent de poche en échange de tâches régulières à la maison		Une paye ou de l'argent de poche, sans devoir faire de tâche		Vente de biens (p. ex., dans un marché local ou sur eBay)		Travail dans une entreprise familiale	
	%	E.-T.	%	E.-T.	%	E.-T.	%	E.-T.	%	E.-T.	%	E.-T.	%	E.-T.
Terre-Neuve-et-Labrador	93	(1,8)	66	(3,9)	50	(3,5)	55	(3,5)	50	(3,5)	35	(3,6)	17	(2,3)
Île-du-Prince-Édouard	85	(4,5)	51	(6,0)	67	(5,7)	43	(6,0)	24 [‡]	(6,0)	37	(5,7)	26 [‡]	(5,0)
Nouvelle-Écosse	92	(1,5)	66	(2,9)	47	(2,9)	39	(2,7)	27	(2,6)	41	(3,1)	13	(1,9)
Nouveau-Brunswick	93	(1,9)	62	(3,1)	50	(3,2)	37	(3,4)	29	(2,6)	36	(3,6)	18	(2,5)
Ontario	91	(1,1)	52	(2,4)	47	(2,6)	40	(2,0)	34	(1,9)	31	(2,0)	17	(1,2)
Manitoba	88	(2,4)	60	(3,0)	47	(3,2)	44	(3,5)	27	(2,0)	32	(3,2)	19	(2,3)
Colombie-Britannique	88	(1,8)	56	(2,9)	45	(2,9)	41	(2,2)	38	(2,8)	31	(2,6)	19	(2,5)
Canada	90	(0,8)	55	(1,8)	47	(1,8)	41	(1,5)	34	(1,3)	32	(1,3)	17	(0,8)
Moyenne de l'OCDE	84	(0,3)	39	(0,4)	39	(0,5)	43	(0,5)	42	(0,4)	33	(0,4)	18	(0,3)

‡ Il y a moins de 30 observations.

Selon la littérature, la relation entre le rendement en littératie financière et la source d'argent des élèves n'est pas clairement définie. La recherche portant sur la relation entre les revenus des élèves provenant de petits travaux et leur littératie financière se contredit (Grohmann, Kouwenberg et Menkhoff, 2015; Shim et coll., 2010). En théorie, le fait de gagner de l'argent au moyen d'un travail ou de tâches ménagères peut être une façon de développer de l'expérience en gestion de l'argent (Shim et coll., 2010) et devrait donc accroître les scores en littératie financière. Cependant, le temps que les élèves consacrent à gagner de l'argent peut aussi être du temps qui ne servira pas à étudier pour améliorer leurs capacités en mathématiques et en lecture (Oettinger, 1999; Payne, 2003), habiletés qui pourraient contribuer à la littératie financière. La Figure 2.6 indique les scores moyens en littératie financière selon la source d'argent au Canada dans l'ensemble. Une recherche plus poussée quant à la façon dont le statut socioéconomique est lié aux sources d'argent des élèves pourrait fournir plus d'information sur les écarts observés.

Figure 2.6

Scores moyens en littératie financière selon les sources d'argent pour le Canada



Les élèves du Canada qui reçoivent des cadeaux en argent ont obtenu un rendement plus élevé en littératie financière que ceux qui ne reçoivent pas de cadeaux en argent. Il se pourrait aussi que les élèves qui reçoivent des cadeaux en argent proviennent d'un milieu avantageux sur le plan socioéconomique, et les élèves avantageux ont tendance à surpasser les élèves désavantagés (O'Grady et coll., 2016). Les résultats dans les autres pays et les autres provinces du Canada ont présenté des variations (Annexes B.2.12 et B.2.13).

En moyenne, les élèves qui détenaient un compte en banque ont obtenu de meilleurs résultats en littératie financière que les élèves qui n'en avaient pas

Comme le montre la Figure 2.7, au Canada, la majorité (78 p. 100) des élèves de 15 ans détiennent un compte en banque. Cette proportion est significativement supérieure à la moyenne de l'OCDE qui est de 57 p. 100. Parmi les provinces, le pourcentage a varié de 73 p. 100 à 90 p. 100 des élèves. Le fait de détenir un compte en banque dès le jeune âge peut être une façon de se familiariser avec les produits financiers (Friedline et Elliott, 2013). Les élèves peuvent acquérir des habiletés en littératie financière au moyen d'activités comme les transactions monétaires simples et l'utilisation de produits simples comme les cartes bancaires. Le fait de détenir un compte en banque est aussi une façon de faire partie des systèmes financiers officiels, et le fait d'être inclus à ces systèmes dans l'enfance peut aider les jeunes personnes à demeurer dans le système au cours de leur transition vers la vie adulte (Friedline et Elliott, 2013).

La Figure 2.8 illustre l'écart au chapitre des scores moyens en littératie financière pour les élèves qui détiennent des comptes en banque par rapport à ceux qui n'en ont pas. Les élèves qui détiennent des comptes en banque ont surpassé les élèves qui n'en détiennent pas dans l'évaluation de la littératie financière dans quatre (Terre-Neuve-et-Labrador, Ontario, Manitoba et Colombie-Britannique) des sept provinces participantes. Cet écart a aussi été significatif entre les économies et les pays participants de l'OCDE.

Figure 2.7

Pourcentage d'élèves qui détenaient des comptes en banque

pourcentages

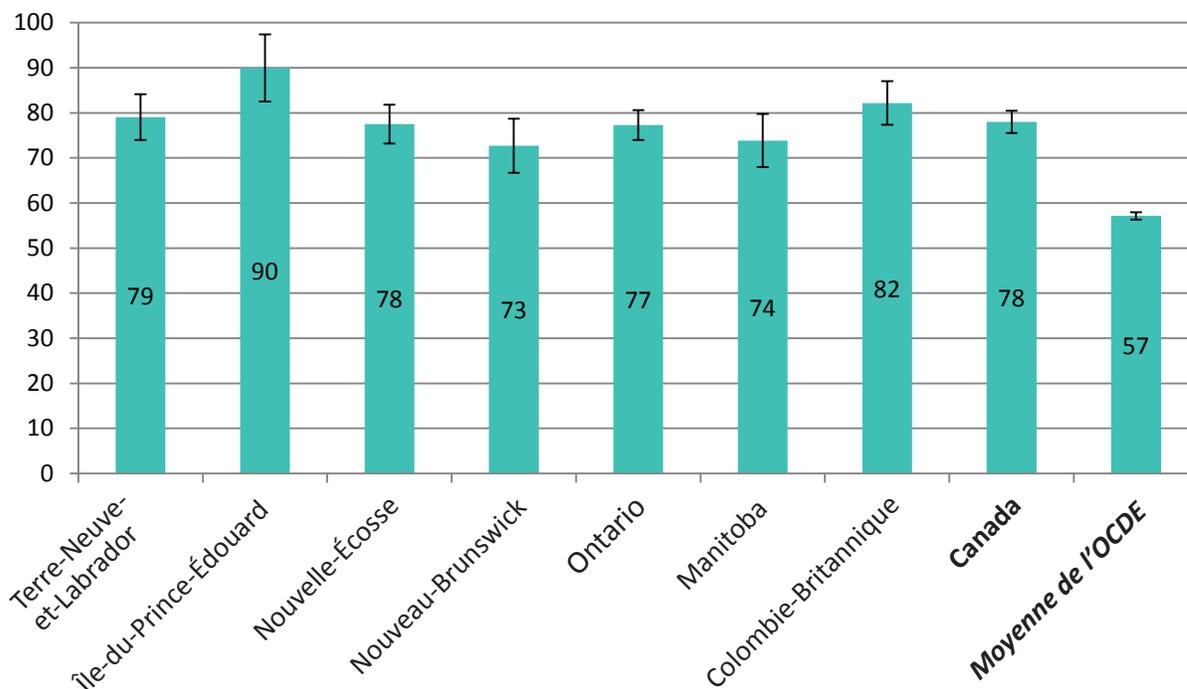
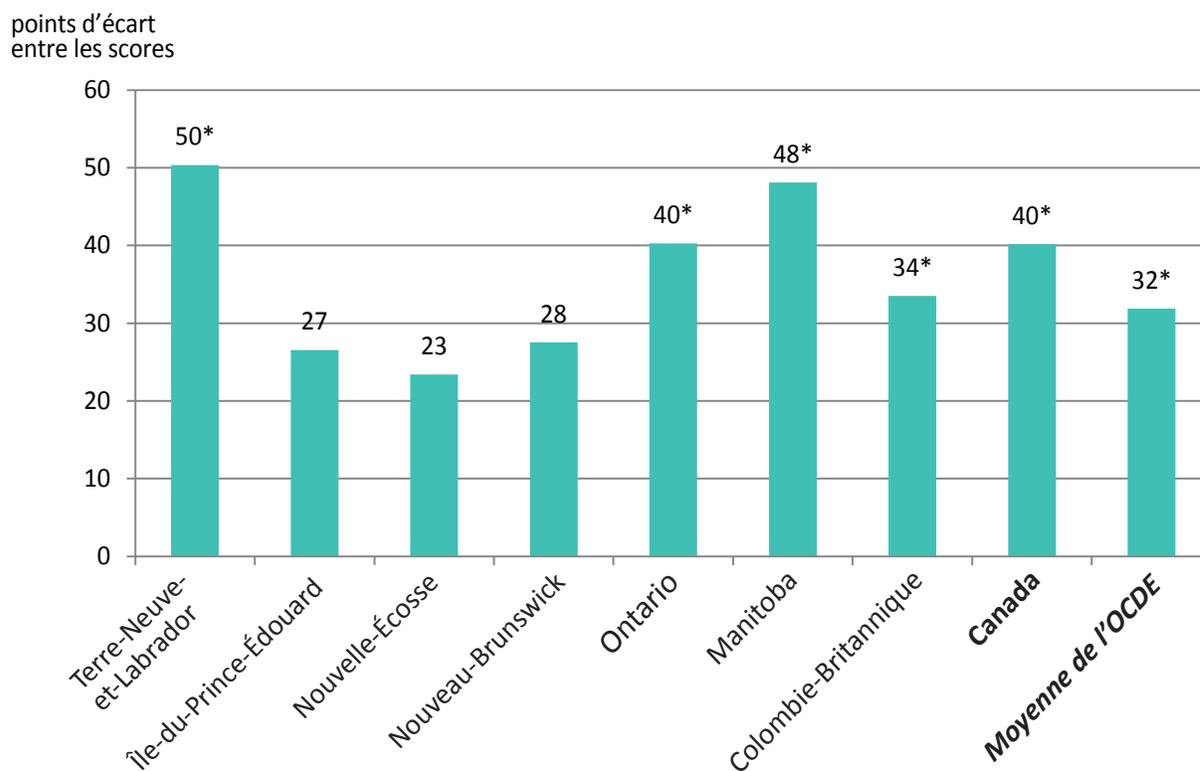


Figure 2.8

Écart au chapitre des scores en littératie financière entre les élèves qui détiennent un compte en banque et ceux qui n'en détiennent pas



* Écarts statistiquement significatifs.

Résumé

Quatre principales conclusions se dégagent de la première mise en œuvre de l'évaluation de la littératie financière de l'enquête PISA au Canada. Premièrement, la plupart des élèves de 15 ans épargnent de l'argent régulièrement, ce qui est un signe positif du fait qu'ils commencent à développer des habitudes d'épargne qui leur seront utiles dans l'avenir. Il n'est pas surprenant de constater que le fait d'épargner est associé à des rendements élevés en littératie financière. Deuxièmement, s'ils n'avaient pas assez d'argent pour acheter quelque chose qu'ils souhaitent vraiment, la plupart des élèves épargneraient pour l'acheter. Une fois de plus, cela indique qu'en moyenne les élèves du Canada ont l'intention de gérer leur argent de façon judicieuse, et ces comportements sont aussi associés à des rendements plus élevés en littératie financière. Troisièmement, dans chaque province ayant participé à l'évaluation, plus de 70 p. 100 des élèves détenaient un compte en banque, ce qui est lié à des scores plus élevés en littératie financière. Enfin, le fait de discuter de questions d'argent avec les parents est associé à des rendements supérieurs en littératie financière. Les données de l'enquête PISA ne permettent pas d'établir des relations de cause à effet, mais des recherches plus poussées quant à la relation entre les discussions des élèves au sujet de l'argent avec leurs parents et leur littératie financière pourraient fournir de l'information sur la façon d'appuyer le développement de la littératie financière chez les jeunes du Canada. Une analyse plus poussée sur la façon dont les facteurs socioéconomiques affectent leur relation avec l'argent pourrait aussi fournir de l'information pertinente.

Conclusion

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une enquête internationale qui mesure les tendances ayant trait aux résultats d'apprentissage des élèves de 15 ans. L'étude a été menée tous les trois ans depuis l'an 2000 sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). En 2015, le volet facultatif sur la littératie financière a été mis en œuvre dans 15 pays et économies, y compris le Canada. Environ 3400 élèves de 15 ans dans sept provinces (Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Ontario, Manitoba et Colombie-Britannique) ont participé à l'évaluation de la littératie financière. L'échantillon a été utilisé pour calculer les scores en littératie financière pour tous les élèves participant à l'enquête PISA dans les sept provinces.

L'enquête PISA fournit des données comparatives sur les capacités des élèves vers la fin de leur scolarité obligatoire. Non seulement l'enquête PISA permet-elle aux chercheuses et chercheurs, entre autres, de faire des comparaisons entre les provinces, les pays et les économies sur les connaissances et les habiletés de leurs jeunes, mais les données nous fournissent aussi de l'information pour suivre l'évolution de leur rendement au fil du temps.

Les résultats de l'enquête PISA 2015 indiquent que le Canada est l'un des pays les plus performants en littératie financière parmi les étudiants de 15 ans. Une proportion de 78 p. 100 des élèves des pays de l'OCDE a obtenu des rendements égaux ou supérieurs au niveau 2 en littératie financière, soit le niveau de base des connaissances en littératie financière requis pour participer pleinement à la société moderne. Au Canada, 87 p. 100 des élèves ont atteint le niveau de base. À l'échelle provinciale, le pourcentage d'élèves du Canada ayant obtenu un rendement égal ou supérieur au niveau de base va de 82 p. 100 au Manitoba à 90 p. 100 en Colombie-Britannique. Au niveau le plus bas de l'échelle de la littératie financière de l'enquête PISA, 13 p. 100 des élèves du Canada ont obtenu un rendement inférieur au niveau de base, comparativement à 22 p. 100 des élèves dans tous les pays de l'OCDE.

Une proportion de 22 p. 100 des élèves du Canada a obtenu des rendements se situant au niveau de compétence le plus élevé (niveau 5), comparativement à 12 p. 100 pour l'OCDE. La proportion d'élèves très performants était de plus de 10 p. 100 dans toutes les provinces participantes et de plus de 20 p. 100 en Ontario et en Colombie-Britannique.

Dans l'ensemble, les élèves de 15 ans du Canada ont obtenu un score moyen de 533 points en littératie financière, soit 44 points au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Ils n'ont été surpassés que par les élèves de BSJG – Chine. La Communauté flamande de Belgique a obtenu un rendement égal à celui du Canada, et les 12 autres pays ont obtenu un rendement inférieur à celui du Canada. À l'échelle provinciale, les élèves de la Colombie-Britannique ont obtenu des scores moyens supérieurs à ceux de la moyenne canadienne.

Bien que le Canada ait obtenu un rendement supérieur à la moyenne en littératie financière, le pays a également démontré un niveau de disparité au-dessus de la moyenne, ce qui signifie que l'écart entre les élèves ayant obtenu les scores les plus élevés et ceux ayant obtenu les scores les moins élevés est plus grand au Canada que l'écart moyen des pays qui ont participé à l'évaluation. Les écarts plus importants ont été observés en partie parce que les élèves se situant dans les 10 p. 100 supérieurs ont atteint des scores plus élevés que les élèves les plus performants dans les autres pays de l'OCDE. La disparité ne peut pas s'expliquer par les écarts de rendement entre les sexes ou le statut d'immigrant des élèves, puisqu'aucun de ces facteurs n'a révélé être significativement lié au rendement. Des écarts ont été observés en fonction

du niveau de scolarité des parents et du statut socioéconomique, ce qui indique que ces facteurs pourraient être des sources possibles des écarts ayant mené à la grande fourchette de scores au Canada. Ces deux tendances ont aussi été observées dans les pays de l'OCDE. En réalité, la relation entre le statut socioéconomique des élèves et leur rendement en littératie financière était plus prononcée dans les autres pays de l'OCDE qu'au Canada. Cela indique que des recherches plus approfondies sont requises pour comprendre pourquoi la disparité au chapitre du rendement des élèves est relativement importante au Canada.

La plupart des élèves de 15 ans du Canada ont indiqué qu'ils détenaient un compte en banque, qu'ils épargnaient de l'argent régulièrement et qu'ils discutaient de questions d'argent avec leurs parents sur une base régulière. Quatre élèves sur cinq ont aussi indiqué que s'ils n'avaient pas assez d'argent pour acheter quelque chose qu'ils voulaient vraiment, ils épargneraient pour l'acheter (63 p. 100) ou ils ne l'achèteraient pas (17 p. 100). Tous ces comportements sont liés au rendement plus élevé en littératie financière.

Il est encourageant de constater que les élèves du Canada démontrent un niveau élevé de littératie financière comparativement à leurs pairs du monde entier, mais les résultats montrent aussi que certains élèves au Canada affichent un rendement plus faible. Des recherches plus poussées sur les caractéristiques des élèves qui ont de la difficulté pourraient aider à déterminer les meilleures façons de les aider à obtenir les connaissances et les habiletés requises pour prendre des décisions financières éclairées.

Énoncé final

Les résultats de cette évaluation laissent croire qu'au Canada une majorité d'élèves ont atteint un niveau de littératie financière qui leur permet d'utiliser leurs connaissances et leurs habiletés pour participer pleinement à la société moderne. Les jeunes du Canada ont fait preuve d'un haut niveau de compétence en littératie financière comparativement aux élèves des autres pays ayant participé à cette évaluation.

L'approche comparative adoptée dans le présent rapport ne permet pas d'élaborer des explications de cause à effet pour les résultats observés. Le rapport fournit de l'information pour les responsables de l'élaboration des politiques, les ministères responsables de l'éducation ainsi que les partenaires de l'éducation qui travaillent de concert pour valider les approches et les stratégies actuelles en éducation, ainsi que les ressources pour veiller à ce que celles-ci continuent de répondre aux besoins de notre société.

Les adolescentes et adolescents d'aujourd'hui deviendront un jour des adultes responsables du succès de notre économie, il est donc important de célébrer les réussites et de faire face aux défis mis en évidence par l'évaluation de l'enquête PISA 2015.

Bibliographie

- AGENCE DE LA CONSOMMATION EN MATIÈRE FINANCIÈRE DU CANADA (ACFC). « Renforcer la littératie financière au Canada », 28 février 2017. Sur Internet : <https://www.canada.ca/fr/agence-consommation-matiere-financiere/programmes/litteratie-financiere.html>.
- ASHBY, J.S., I. SCHOON et P. WEBLEY. « Save now, Save later? Linkages between saving behaviour in adolescence and adulthood », *European Psychologist*, 2011, vol. 16, n°3, p. 227-237.
- BRITISH COLUMBIA SECURITIES COMMISSION (BCSC). *National Report Card on Youth Financial Literacy*, The British Columbia Securities Commission, Vancouver, Colombie-Britannique, 2011.
- BUCCIOL A., et M. VERONESI. « Teaching children to save: What is the best strategy for lifetime savings? », *Journal of Economic Psychology*, 2014, vol. 45, p. 1-17.
- CHARLES SCHWAB & CO. *2011 Teens & Money Survey Findings: Insights into Money Attitudes, Behaviors and Expectations of 16- to 18-year-olds*, Charles Schwab & Co., San Francisco, CA, 2011. Sur Internet : <http://www.schwabmoneywise.com/public/file/P-4192268/110526-SCHWAB-TEENSMONEY.pdf>.
- COLEMAN, J. C., et L.B. Hendry. *The Nature of Adolescence* (3^e édition), Routledge, London, 1999.
- CONSUMER FINANCIAL PROTECTION BUREAU (CFPB). *Building blocks to help youth achieve financial capability: A new model and recommendations*, 2016. Sur Internet : https://s3.amazonaws.com/files.consumerfinance.gov/f/documents/092016_cfpb_BuildingBlocksReport_ModelAndRecommendations_web.pdf.
- CONSUMER FINANCIAL PROTECTION BUREAU (CFPB). *Youth personal finance pedagogy: A research based model*, 2017. Sur Internet : https://s3.amazonaws.com/files.consumerfinance.gov/f/documents/092016_cfpb_PedagogyModel.pdf.
- DOSS, V. S., J. MARLOWE et D.D. GODWIN. « Middle-school children's sources and uses of money », *The Journal of Consumer Affairs*, 1995, vol. 29, n° 1, p. 219-241.
- FRIEDLINE, T. et W. ELLIOTT. « Connections with banking institutions and diverse asset portfolios in young adulthood: Children as potential future investors », *Children and Youth Services Review*, 2013, vol. 35, n° 6, p. 994–1006.
- FRIEDLINE, T., W. ELLIOTT et I. NAM. « Predicting Savings from Adolescence to Young Adulthood: A Propensity Score Approach », *Journal of the Society for Social Work and Research*, 2011, vol. 2, n° 1, p. 1-22.
- GRINSTEIN-WEISS, M., J.S. SPADER, Y.H. YEO, C.C. KEY et E.B. FREEZE. « Loan Performance among Low-Income Households: Does Prior Parental Teaching of Money Management Matter? », *Social Work Research*, 2012, vol. 36, n° 4, p. 257-270. Sur Internet : <https://doi.org/10.1093/swr/svs016>.
- GROHMANN, A., R. KOUWENBERG et L. MENKHOFF. « Childhood roots of financial literacy », *Journal of Economic Psychology*, 2015, vol. 51(C), p. 114-133.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA LITTÉRATIE FINANCIÈRE. « *Les Canadiens et leur argent – Pour bâtir un avenir financier plus prometteur* », 2010. Sur Internet : <http://www.financialliteracyincanada.com/pdf/les-canadiens-et-leur-argent-4-rec-fra.pdf>.

- GUDMONDSON, C.G., et S.M. DANES. « Family Financial Socialization: Theory and Critical Review », *Journal of Family and Economic Issues*, 2011, vol. 32, n°4, p. 644-667.
- KIM, J., et S. CHATTERJEE. « Childhood financial socialization and young adults' financial management », *Journal of Financial Counseling and Planning*, 2013, vol. 24, n°1, p. 61-79.
- MEEKS, C.B. « Factors Influencing Adolescents' Income and Expenditures », *Journal of Family and Economic Issues*, 1998, vol. 19, n° 2, p. 131-150.
- MONEY ADVICE SERVICE (MAS). *The Financial Capability of 15-17 Year Olds*, Money Advice Service, London, Royaume-Uni, 2013.
- O'GRADY, K., M. DEUSSING, T. SCERBINA, K. FUNG et N. MUHE. *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, 2016. Sur Internet : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/PISA2015-CdnReport-FR.pdf>.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). « Cadre d'évaluation de la culture financière du cycle PISA 2012 », dans *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 – Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*, Éditions OCDE, Paris, 2013. Sur Internet : http://www.oecd-ilibrary.org/education/cadre-d-evaluation-du-pisa-2012_9789264190559-fr.
- OCDE. *Résultats du PISA 2012 : Les élèves et l'argent : Les compétences en culture financière au XXI^e siècle (Volume VI)*, Éditions OCDE, Paris, 2015. Sur Internet : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264243385-fr>.
- OCDE. *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 – Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*, Éditions OCDE, Paris, 2016a. Sur Internet : http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/cadre-d-evaluation-et-d-analyse-de-l-enquete-pisa-2015_9789264259478-fr#.WOaIsW8rKUK.
- OCDE. *OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*, Éditions OCDE, Paris, 2016b. Sur Internet : <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf>.
- OCDE. *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, Éditions OCDE, Paris, 2017a.
- OCDE. *Questions et réponses de l'évaluation PISA de la culture financière*, Éditions OCDE, Paris, 2017b. Sur Internet : <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-FINANCIAL-LITERACY-QUESTIONS-AND-ANSWERS-FR.pdf>.
- OETTINGER, G.S. « Does high school employment affect high school academic performance? », *Industrial and Labor Relations Review*, 1999, vol. 53, n° 1, p. 136-151.
- OTTO, A. « Saving in childhood and adolescence: Insights from developmental psychology », *Economics of Education Review*, 2013, vol. 33, p. 8-18.
- PALAMETA, B., C. NGUYEN, T.S.-W. HUI et D. GYARMATI. *Le lien entre la confiance en matière de finances et les résultats au plan financier chez les Canadiens en âge de travailler*, 2016. Sur Internet : <http://www.srdc.org/media/199916/fcac-es-on-financial-confidence-fr.pdf>.
- PAYNE J. « The Impact of Part-time Jobs in Years 12 and 13 on Qualification Achievement », *British Educational Research Journal*, 2003, vol. 29, n° 4, p. 599-611.

- SHIM S., B.L. BARBER, N.A. CARD, J.J. XIAO et J. SERIDO. « Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education », *Journal of Youth and Adolescence*, 2010, vol. 39, n° 12, p. 1457-1470.
- TANG, N. « Like father like son: How does parents' financial behavior affect their children's financial behavior? », *The Journal of Consumer Affairs*, 2016. Sur Internet : <http://onlinelibrary.wiley.com/wo11/doi/10.1111/joca.12122/full>.
- UNESCO. « International standard classification of education 1997 », 1997. Sur Internet : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf.
- WEBLEY, P., et E.K. NYHUS. « Economic socialization, saving and assets in European young adults », *Economics of Education Review*, 2013, vol. 33(C), p. 19-30.
- WHITEBREAD, D., et S. BINGHAM. *Habit Formation and Learning in Young Children*, The Money Advice Service, London, 2013.

Annexe A

Exemples de questions de l'évaluation en littératie financière de l'enquête PISA 2012

Les questions de l'évaluation PISA se réfèrent souvent à des situations qui se déroulent en Zedlande, pays fictif dont la devise est le zed.

QUESTION NIVEAU 1: FACTURE

Sarah reçoit cette facture par courrier.

				
Vêtements tendance		Facture Référence : 2034 Date d'émission : 28 février		
Sarah Jacquier 29 route des coquelicots 99220 Villevieille Zedlande		Vêtements tendance 498 allée des peupliers 98900 Villeclair Zedlande		
Référence du produit	Description	Quantité	Coût unitaire	Total (HorsTaxe)
T011	T-shirt	3	20	60 zeds
J023	Jeans	1	60	60 zeds
S002	Écharpe	1	10	10 zeds
		Total Hors Taxe : 130 zeds Taxe 10 % : 13 zeds Frais de port : 10 zeds Total Toute Taxe Comprise : 153 zeds Acompte : 0 zeds		
		Total à payer : 153 zeds Échéance : 31 mars		

QUESTION

Pourquoi Sarah a-t-elle reçu cette facture ?

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

QUESTION NIVEAU 2: FACTURE



Vêtements tendance

Sarah Jacquier
29 route des coquelicots
99220 Villevieille
Zedlande

Facture
Référence : 2034
Date d'émission : 28 février

Vêtements tendance
498 allée des peupliers
98900 Villeclaire
Zedlande

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

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

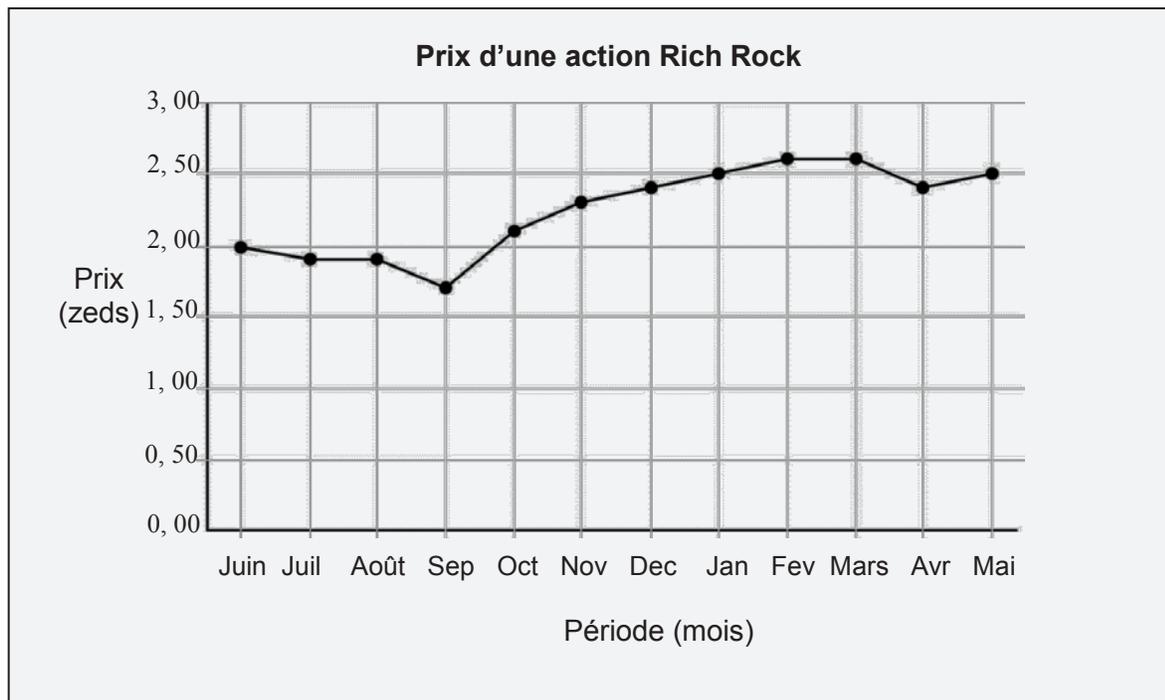
QUESTION

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

Frais d'expédition en zeds :

QUESTION NIVEAU 3: ACTIONS

Ce graphique présente l'évolution du prix d'une action Rich Rock sur une période de 12 mois.



QUESTION

Parmi ces affirmations concernant le graphique, lesquelles sont vraies ?

Pour chaque affirmation, cliquez sur « 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

QUESTION DE NIVEAU 4 : 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 1er 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

QUESTION NIVEAU 5 : NOUVELLE OFFRE

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

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

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

QUESTION

Si Mme Jourdan souscrit le prêt proposé par Crédit Zedplus, elle pourra immédiatement rembourser le prêt existant.

Quels sont les deux autres avantages **financiers** pour Mme Jourdan si elle souscrit le prêt auprès de Crédit Zedplus ?

1.

2.

Annexe B

Tableaux des données du PISA 2015 en littératie financière

Tableau B.1.1

Pourcentage d'élèves à chacun des niveaux de compétence en littératie financière

Pays, économies ou provinces	Niveaux de compétence											
	Au-dessous du niveau 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
BSJG–Chine	2,9	(0,5)	6,5	(0,7)	13,3	(0,9)	20,3	(1,1)	23,6	(1,1)	33,4	(2,0)
Colombie-Britannique	3,0	(0,9)	6,6	(0,8)	14,7	(1,6)	24,1	(1,5)	25,5	(1,8)	26,2	(2,3)
Fédération de Russie	2,2	(0,3)	8,7	(0,8)	22,7	(1,1)	32,2	(1,0)	23,6	(1,0)	10,5	(0,9)
Île-du-Prince-Édouard	U [†]	(1,4)	7,8	(1,9)	19,7	(3,1)	28,3	(3,6)	24,7	(3,4)	15,9	(3,2)
Flandre (Belgique)	3,9	(0,6)	8,1	(0,7)	15,0	(0,7)	22,3	(1,0)	26,7	(0,8)	24,0	(1,0)
Nouvelle-Écosse	3,3	(0,8)	9,0	(1,2)	18,2	(1,6)	27,2	(1,7)	24,9	(2,0)	17,4	(1,9)
Canada	4,4	(0,6)	8,3	(0,7)	17,1	(0,9)	24,5	(0,8)	23,9	(1,1)	21,8	(1,2)
Ontario	4,7	(0,7)	8,3	(1,0)	17,1	(1,2)	24,2	(1,1)	23,7	(1,4)	21,9	(1,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	3,9	(0,9)	9,4	(1,4)	18,8	(1,5)	27,8	(1,7)	24,1	(2,1)	15,9	(2,3)
Nouveau-Brunswick	6,1	(1,3)	10,4	(1,3)	19,7	(1,7)	26,2	(1,6)	21,0	(1,9)	16,5	(1,8)
Manitoba	6,0	(1,2)	12,0	(1,4)	21,2	(1,7)	25,4	(1,6)	21,5	(1,8)	13,8	(1,6)
Pays-Bas	7,2	(0,9)	12,0	(0,7)	18,5	(1,0)	23,0	(0,9)	21,8	(0,9)	17,5	(0,8)
Australie	8,0	(0,3)	11,7	(0,4)	19,0	(0,5)	24,4	(0,5)	21,5	(0,5)	15,4	(0,6)
Italie	5,8	(0,7)	14,0	(0,8)	25,2	(0,9)	29,3	(0,9)	19,2	(0,8)	6,5	(0,5)
Pologne	6,5	(0,6)	13,6	(0,8)	24,5	(0,8)	28,4	(0,9)	19,0	(0,8)	8,0	(0,8)
États-Unis	7,0	(0,7)	14,5	(0,8)	23,3	(0,9)	25,7	(1,1)	19,2	(0,9)	10,2	(0,7)
Espagne	9,0	(0,7)	15,7	(0,7)	25,9	(0,8)	27,3	(0,9)	16,4	(0,7)	5,6	(0,5)
Lituanie	12,1	(0,9)	19,4	(0,8)	27,3	(0,9)	24,8	(0,9)	12,6	(0,8)	3,7	(0,5)
République slovaque	16,3	(1,0)	18,3	(0,9)	23,6	(1,0)	22,0	(0,7)	13,4	(1,1)	6,3	(0,6)
Chili	16,1	(1,0)	22,0	(1,0)	26,5	(1,0)	21,8	(0,8)	10,5	(0,8)	3,1	(0,4)
Pérou	24,3	(1,1)	24,0	(0,9)	25,8	(0,9)	17,9	(0,9)	6,9	(0,6)	1,2	(0,2)
Brésil	29,1	(1,2)	24,3	(0,7)	22,2	(0,6)	14,8	(0,7)	7,1	(0,5)	2,6	(0,4)
Score moyen de l'OCDE	8,4	(0,2)	13,8	(0,2)	21,8	(0,3)	24,9	(0,3)	19,2	(0,3)	11,8	(0,2)

[†] Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié.

Remarque : Les pays, les économies et les provinces ont été classés par ordre décroissant selon le pourcentage total d'élèves ayant atteint le niveau 2 ou un niveau supérieur. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les résultats du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.2

Scores moyens estimatifs et intervalles de confiance en littératie financière

Pays, économies ou provinces	Score moyen	Erreur-type	Intervalle de confiance 95 % – limite inférieure	Intervalle de confiance 95 % – limite supérieure
BSJG–Chine	566	(6,0)	554	578
Colombie-Britannique	551	(7,1)	537	565
Flandre (Belgique)	541	(3,0)	535	547
Canada	533	(4,6)	524	542
Ontario	533	(6,1)	521	545
Nouvelle-Écosse	526	(6,7)	513	539
Île-du-Prince-Édouard	522	(10,4)	502	543
Terre-Neuve-et-Labrador	519	(7,6)	504	534
Fédération de Russie	512	(3,3)	506	519
Nouveau-Brunswick	511	(7,4)	497	526
Pays-Bas	509	(3,3)	503	516
Australie	504	(1,9)	500	507
Manitoba	503	(7,1)	490	517
États-Unis	487	(3,8)	480	495
Pologne	485	(3,0)	480	491
Italie	483	(2,8)	478	489
Espagne	469	(3,2)	462	475
Lituanie	449	(3,1)	442	455
République slovaque	445	(4,5)	436	454
Chili	432	(3,7)	425	440
Pérou	403	(3,4)	396	409
Brésil	393	(3,8)	386	401
Score moyen de l'OCDE	489	(1,1)	487	491

Remarque : Les pays, les économies et les provinces ont été classés par ordre décroissant selon le score moyen. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les résultats du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.3

Variation du rendement des élèves en littératie financière

Pays, économies ou provinces	Percentiles												Différence en points entre le 10 ^e et le 90 ^e percentiles
	5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e		
	Score	Erreur-type	Score	Erreur-type	Score	Erreur-type	Score	Erreur-type	Score	Erreur-type	Score	Erreur-type	
Fédération de Russie	360	(4,4)	396	(4,4)	452	(4,3)	574	(4,3)	627	(4,4)	659	(4,9)	232
Italie	318	(6,0)	356	(4,9)	419	(3,5)	552	(2,9)	605	(3,9)	636	(4,0)	249
Île-du-Prince-Édouard	349	(26,4)	392	(15,9)	458	(13,5)	592	(13,2)	649	(14,8)	686	(16,9)	257
Pologne	312	(5,2)	351	(5,0)	418	(3,9)	556	(3,7)	614	(4,1)	647	(6,1)	262
Espagne	291	(6,0)	332	(5,0)	401	(4,2)	541	(3,2)	597	(3,3)	630	(3,9)	265
Lituanie	275	(6,6)	313	(5,0)	379	(4,4)	520	(3,8)	579	(4,7)	612	(5,1)	266
Terre-Neuve-et-Labrador	340	(12,2)	381	(9,8)	451	(9,1)	591	(9,5)	651	(10,3)	684	(12,2)	270
Nouvelle-Écosse	346	(10,9)	386	(9,4)	457	(8,6)	598	(7,5)	659	(8,1)	695	(8,9)	273
Chili	256	(6,7)	295	(5,1)	360	(4,2)	507	(4,4)	569	(5,3)	603	(5,9)	274
Pérou	228	(4,7)	263	(4,4)	328	(3,9)	478	(4,2)	539	(4,3)	572	(4,9)	276
États-Unis	307	(6,3)	346	(5,6)	413	(4,5)	564	(4,3)	626	(4,2)	661	(5,0)	280
Manitoba	315	(12,1)	358	(10,0)	429	(8,3)	582	(8,3)	643	(6,9)	680	(8,7)	285
Colombie-Britannique	357	(15,7)	404	(10,9)	477	(8,5)	629	(7,7)	691	(9,4)	729	(11,0)	287
Flandre (Belgique)	340	(8,8)	386	(6,9)	467	(4,6)	622	(3,2)	676	(4,0)	707	(4,4)	291
Nouveau-Brunswick	313	(15,6)	362	(12,1)	438	(9,8)	592	(7,2)	655	(9,3)	691	(11,0)	292
Canada	334	(7,4)	382	(6,7)	458	(5,5)	613	(4,7)	677	(5,4)	716	(6,8)	295
Ontario	330	(9,5)	380	(9,3)	456	(7,2)	614	(6,7)	679	(7,5)	718	(8,4)	299
Brésil	207	(5,4)	246	(4,6)	312	(3,8)	473	(4,5)	548	(5,0)	591	(5,6)	302
Australie	296	(3,2)	342	(3,1)	425	(2,9)	589	(2,2)	651	(2,6)	687	(2,9)	309
République slovaque	240	(7,5)	287	(6,4)	364	(5,3)	530	(5,3)	598	(4,8)	637	(5,4)	311
Pays-Bas	303	(11,0)	348	(7,9)	426	(5,5)	596	(2,9)	660	(3,6)	695	(4,4)	312
BSJG–Chine	358	(9,3)	405	(8,0)	485	(6,8)	653	(6,7)	717	(7,4)	752	(9,1)	312
Score moyen de l'OCDE	300	(2,2)	342	(1,8)	415	(1,4)	567	(1,2)	627	(1,3)	662	(1,6)	285

Remarque : Les pays, les économies et les provinces ont été classés en ordre croissant selon la différence en points entre le 10^e et le 90^e percentiles. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les résultats du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.4

Scores moyens estimatifs en littératie financière selon la langue du système scolaire

Canada et provinces	Système scolaire anglophone		Système scolaire francophone		Différence entre les systèmes scolaires	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence	Erreur-type
Canada	536	(4,8)	473	(10,2)	62*	(12,0)
Nouvelle-Écosse	529	(7,1)	449	(18,4)	79*	(22,7)
Nouveau-Brunswick	520	(8,8)	485	(16,6)	35	(19,4)
Ontario	536	(6,3)	470	(11,6)	65*	(13,4)
Manitoba	505	(7,2)	457	(23,0)	47	(24,3)
Colombie-Britannique	551	(7,2)	497	(22,4)	53*	(23,4)

* Différences statistiquement significatives.

Remarque : Les résultats du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.5

Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le sexe

Pays, économies ou provinces	Filles		Garçons		Différence (filles-garçons)	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence	Erreur-type
Canada	536	(5,2)	531	(4,8)	5	(3,9)
Terre-Neuve-et-Labrador	518	(8,8)	520	(9,3)	-2	(9,8)
Île-du-Prince-Édouard	529	(10,1)	516	(13,1)	13	(10,8)
Nouvelle-Écosse	528	(7,4)	524	(7,7)	4	(6,9)
Nouveau-Brunswick	512	(8,3)	510	(9,0)	2	(9,2)
Ontario	535	(6,6)	530	(6,5)	5	(4,9)
Manitoba	506	(8,8)	501	(7,1)	5	(7,4)
Colombie-Britannique	554	(7,5)	548	(8,6)	6	(7,3)
Australie	510	(2,1)	498	(2,7)	12*	(2,8)
Brésil	397	(4,3)	389	(4,5)	8	(4,4)
BSJG–Chine	563	(6,7)	568	(6,1)	-5	(4,2)
Chili	430	(4,2)	434	(4,5)	-4	(4,4)
Flandre (Belgique)	541	(4,3)	541	(3,8)	0	(5,6)
Italie	478	(4,0)	489	(3,9)	-11*	(5,6)
Lituanie	462	(3,2)	435	(3,7)	27*	(3,0)
Pérou	405	(4,0)	400	(4,1)	5	(4,5)
Pologne	493	(3,2)	478	(3,6)	15*	(3,5)
Fédération de Russie	514	(3,3)	510	(4,2)	3	(3,6)
République slovaque	458	(5,6)	433	(4,9)	25*	(5,3)
Espagne	474	(4,1)	464	(3,7)	10*	(4,4)
Pays-Bas	512	(3,6)	507	(3,9)	5	(3,6)
États-Unis	487	(4,1)	488	(4,4)	-2	(3,8)
Score moyen de l'OCDE	492	(1,3)	486	(1,3)	5*	(1,4)

* Différences statistiquement significatives.

Remarque : BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les résultats du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.6

Pourcentage de garçons et de filles qui ont obtenu un rendement inférieur au niveau 2 et égal au niveau 5 en littératie financière

Pays, économies ou provinces	Au-dessous du niveau 2						Niveau 5					
	Filles		Garçons		Différence (F-G)		Filles		Garçons		Différence (F-G)	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	Différence	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	Différence	Erreur-type
Canada	11,3	(1,1)	14,1	(1,1)	-2,7*	(1,0)	21,2	(1,5)	22,3	(1,4)	-1,2	(1,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	12,0	(2,5)	14,8	(2,6)	-2,8	(3,5)	14,4	(2,6)	17,5	(2,7)	-3,1	(2,6)
Île-du-Prince-Édouard	9,1 [†]	(2,9)	13,6	(3,0)	-4,5	(3,6)	15,8	(4,2)	16,0	(4,2)	-0,1	(5,3)
Nouvelle-Écosse	10,6	(1,9)	14,0	(2,2)	-3,3	(2,5)	16,7	(2,3)	18,2	(2,3)	-1,5	(2,6)
Nouveau-Brunswick	15,5	(1,9)	17,3	(2,8)	-1,8	(2,8)	16,4	(2,5)	16,7	(2,1)	-0,3	(2,8)
Ontario	11,5	(1,5)	14,4	(1,5)	-2,9*	(1,3)	21,1	(2,0)	22,8	(2,0)	-1,6	(2,0)
Manitoba	17,7	(2,7)	18,4	(2,5)	-0,7	(3,1)	15,0	(2,1)	12,7	(1,8)	2,3	(2,3)
Colombie-Britannique	8,3	(1,5)	10,9	(1,8)	-2,6	(1,7)	25,7	(2,3)	26,6	(3,0)	-0,9	(2,9)
Australie	16,5	(0,7)	22,9	(0,8)	-6,3*	(1,0)	14,9	(0,7)	15,9	(0,7)	-1,1	(0,9)
Brésil	51,6	(1,6)	55,1	(1,6)	-3,5*	(1,7)	2,5	(0,4)	2,7	(0,4)	-0,2	(0,3)
BSJG–Chine	9,2	(1,2)	9,6	(1,1)	-0,4	(1,0)	32,1	(2,3)	34,6	(2,0)	-2,5	(1,6)
Chili	38,7	(1,9)	37,5	(1,8)	1,1	(2,1)	2,6	(0,5)	3,5	(0,5)	-0,9	(0,6)
Flandre (Belgique)	11,4	(1,1)	12,6	(1,3)	-1,1	(1,5)	23,5	(1,5)	24,5	(1,3)	-1,0	(2,0)
Italie	20,5	(1,5)	19,2	(1,4)	1,3	(1,9)	5,0	(0,8)	8,0	(0,8)	-3,0*	(1,1)
Lituanie	25,8	(1,3)	37,1	(1,5)	-11,2*	(1,4)	4,3	(0,6)	3,2	(0,6)	1,1	(0,6)
Pérou	47,0	(1,7)	49,4	(1,7)	-2,4	(1,9)	1,2	(0,3)	1,2	(0,3)	0,0	(0,4)
Pologne	16,6	(1,1)	23,4	(1,4)	-6,9*	(1,6)	8,0	(1,0)	8,0	(0,8)	0,0	(1,0)
Fédération de Russie	9,4	(0,9)	12,5	(1,1)	-3,1*	(1,0)	9,7	(1,1)	11,4	(1,1)	-1,7	(1,4)
République slovaque	29,7	(1,9)	39,3	(1,7)	-9,6*	(2,1)	6,9	(0,7)	5,8	(0,7)	1,1	(0,9)
Espagne	22,3	(1,5)	27,2	(1,4)	-4,8*	(1,6)	5,3	(0,8)	5,9	(0,6)	-0,6	(1,0)
Pays-Bas	17,5	(1,4)	20,9	(1,4)	-3,5*	(1,5)	17,1	(1,2)	17,9	(1,0)	-0,7	(1,4)
États-Unis	20,7	(1,5)	22,5	(1,5)	-1,8	(1,5)	9,1	(0,9)	11,4	(0,9)	-2,3*	(1,2)
Score moyen de l'OCDE	20,5	(0,4)	24,0	(0,4)	-3,4*	(0,5)	11,4	(0,3)	12,3	(0,3)	-1,0*	(0,4)

[†] Il y a moins de 30 observations.

* Différences statistiquement significatives.

Remarque : BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les résultats du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.7

Pourcentage d'élèves immigrants et non immigrants								
Pays, économies ou provinces	Élèves non immigrants		Élèves immigrants de deuxième génération		Élèves immigrants de première génération		Élèves immigrants (total)	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canada	66,4	(1,7)	18,4	(1,2)	15,2	(0,9)	33,6	(1,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	97,5	(1,2)	U [‡]	(0,3)	U [‡]	(1,1)	U [‡]	(1,2)
Île-du-Prince-Édouard	94,8	(1,2)	U [‡]	(0,2)	5,0 [‡]	(1,2)	5,2 [‡]	(1,2)
Nouvelle-Écosse	91,7	(1,2)	2,4 [‡]	(0,6)	5,9	(0,9)	8,3	(1,2)
Nouveau-Brunswick	94,4	(0,8)	U [‡]	(0,2)	5,0	(0,8)	5,6	(0,8)
Ontario	62,9	(2,4)	21,1	(1,6)	16,0	(1,3)	37,1	(2,4)
Manitoba	76,1	(1,2)	7,8	(0,6)	16,1	(1,1)	23,9	(1,2)
Colombie-Britannique	60,6	(2,7)	21,4	(2,2)	18,0	(1,6)	39,4	(2,7)
Australie	75,0	(0,7)	12,7	(0,6)	12,3	(0,4)	25,0	(0,7)
Brésil	99,2	(0,1)	0,5	(0,1)	0,3	(0,1)	0,8	(0,1)
BSJG—Chine	99,7	(0,1)	U [‡]	(0,0)	0,2 [‡]	(0,1)	0,3	(0,1)
Chili	97,9	(0,5)	0,5	(0,2)	1,6	(0,4)	2,1	(0,5)
Flandre (Belgique)	86,0	(1,0)	7,2	(0,7)	6,8	(0,7)	14,0	(1,0)
Italie	92,0	(0,5)	3,2	(0,3)	4,8	(0,4)	8,0	(0,5)
Lituanie	98,2	(0,2)	1,4	(0,1)	0,4	(0,1)	1,8	(0,2)
Pérou	99,5	(0,1)	0,3 [‡]	(0,1)	U [‡]	(0,0)	0,5	(0,1)
Pologne	99,7	(0,1)	U [‡]	(0,1)	0,2 [‡]	(0,1)	0,3 [‡]	(0,1)
Fédération de Russie	93,1	(0,5)	3,8	(0,3)	3,1	(0,3)	6,9	(0,5)
République slovaque	98,8	(0,2)	0,6	(0,1)	0,6	(0,1)	1,2	(0,2)
Espagne	89,0	(0,8)	1,9	(0,2)	9,1	(0,7)	11,0	(0,8)
Pays-Bas	89,3	(0,9)	8,6	(0,8)	2,2	(0,3)	10,7	(0,9)
États-Unis	76,9	(1,5)	15,7	(1,0)	7,4	(0,7)	23,1	(1,5)
Score moyen de l'OCDE	87,1	(0,3)	6,9	(0,2)	6,0	(0,2)	12,9	(0,3)

[‡] Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié.

Remarque : BSJG—Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les pourcentages d'élèves immigrants et non immigrants du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.8

Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le statut d'immigrant

Pays, économies ou provinces	Élèves non immigrants		Élèves immigrants de deuxième génération		Élèves immigrants de première génération		Écart (élèves immigrants de deuxième génération moins élèves non immigrants)		Écart (élèves immigrants de première génération moins élèves non immigrants)		Écart (élèves immigrants de première génération moins élèves immigrants de deuxième génération)	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type
Canada	536	(4,9)	539	(6,7)	541	(7,5)	3	(6,9)	5	(7,2)	1	(6,4)
Terre-Neuve-et-Labrador	523	(7,8)	596 [†]	(45,1)	461 [†]	(48,1)	73 [†]	(46,5)	-63 [†]	(47,5)	-136 ^{†*}	(66,7)
Île-du-Prince-Édouard	521	(10,3)	535 [†]	(22,2)	586 [†]	(36,4)	14 [†]	(25,9)	65 [†]	(36,1)	51 [†]	(44,9)
Nouvelle-Écosse	531	(6,2)	526 [†]	(30,3)	524	(23,9)	-6 [†]	(29,3)	-7	(23,4)	-2 [†]	(34,3)
Nouveau-Brunswick	512	(7,6)	490 [†]	(41,1)	531	(19,7)	-22 [†]	(41,8)	19	(20,4)	41 [†]	(45,8)
Ontario	536	(6,7)	536	(8,2)	540	(9,3)	0	(8,4)	4	(9,3)	4	(8,0)
Manitoba	511	(7,5)	514	(12,2)	489	(15,3)	3	(13,6)	-21	(15,2)	-25	(18,3)
Colombie-Britannique	555	(8,1)	553	(10,7)	557	(11,1)	-2	(12,2)	2	(10,0)	4	(12,6)
Australie	505	(1,8)	524	(4,4)	500	(4,9)	19*	(4,4)	-5	(4,9)	-25*	(5,3)
Brésil	398	(3,8)	279	(20,2)	264	(29,0)	-119*	(20,9)	-134*	(29,4)	-15	(29,3)
BSJG–Chine	569	(6,0)	440 [†]	(50,0)	382 [†]	(54,3)	-128 ^{†*}	(49,6)	-186 ^{†*}	(54,7)	-58 [†]	(75,1)
Chili	435	(3,7)	420	(34,3)	379	(18,0)	-15	(33,6)	-55*	(17,7)	-40	(32,4)
Flandre (Belgique)	557	(2,8)	464	(10,0)	450	(9,5)	-93*	(10,2)	-107*	(9,6)	-14	(14,1)
Italie	488	(2,8)	470	(9,4)	451	(8,7)	-18	(9,6)	-37*	(8,6)	-19	(11,6)
Lituanie	451	(3,1)	448	(12,3)	400	(25,7)	-4	(11,8)	-52*	(26,2)	-48	(29,6)
Pérou	405	(3,3)	305 [†]	(24,2)	421 [†]	(47,5)	-100 ^{†*}	(23,5)	16 [†]	(47,0)	115 ^{†*}	(49,9)
Pologne	486	(3,0)	450 [†]	(77,0)	554 [†]	(34,7)	-37 [†]	(77,1)	67 [†]	(35,2)	104 [†]	(81,1)
Fédération de Russie	515	(3,5)	503	(8,4)	515	(11,7)	-11	(9,5)	0	(12,5)	11	(14,6)
République slovaque	448	(4,2)	358	(35,9)	410	(37,7)	-91*	(35,1)	-38	(36,8)	52	(49,2)
Espagne	474	(3,0)	452	(12,7)	438	(8,6)	-21	(12,2)	-36*	(8,5)	-15	(13,2)
Pays-Bas	518	(3,3)	463	(10,2)	431	(18,7)	-55*	(10,6)	-87*	(18,8)	-33*	(15,7)
États-Unis	497	(3,8)	472	(7,4)	459	(9,5)	-26*	(7,9)	-38*	(9,2)	-12	(9,4)
Score moyen de l'OCDE	494	(1,1)	461	(9,5)	461	(6,1)	-33*	(9,4)	-33*	(6,1)	0	(10,5)

[†] Il y a moins de 30 observations ou il y a moins de 30 observations dans le(s) groupe(s) de référence/comparaison.

* Différences statistiquement significatives.

Remarque : BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les résultats du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.9

Pourcentage d'élèves selon le niveau de scolarité des parents

Pays, économies ou provinces	École secondaire/ programmes professionnels ou niveau inférieur		Diplôme collégial		Baccalauréat ou niveau plus élevé		Éducation tertiaire (total)	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canada	18,6	(0,8)	23,9	(0,8)	57,5	(1,1)	81,4	(0,8)
Terre-Neuve-et-Labrador	28,7	(1,4)	21,8	(1,3)	49,6	(1,7)	71,3	(1,4)
Île-du-Prince-Édouard	15,0	(2,0)	28,3	(2,7)	56,6	(3,0)	85,0	(2,0)
Nouvelle-Écosse	22,7	(1,5)	20,9	(1,3)	56,4	(1,9)	77,3	(1,5)
Nouveau-Brunswick	25,1	(1,4)	25,5	(1,5)	49,4	(1,7)	74,9	(1,4)
Ontario	16,4	(1,2)	25,4	(1,2)	58,2	(1,7)	83,6	(1,2)
Manitoba	28,2	(1,5)	18,4	(1,0)	53,4	(1,5)	71,8	(1,5)
Colombie-Britannique	20,1	(1,3)	20,7	(1,3)	59,1	(1,8)	79,9	(1,3)
Australie	38,1	(0,6)	13,6	(0,4)	48,3	(0,6)	61,9	(0,6)
Brésil	70,6	(0,7)	4,0	(0,2)	25,4	(0,8)	29,4	(0,7)
BSJG–Chine	77,5	(1,3)	7,4	(0,5)	15,1	(1,2)	22,5	(1,3)
Chili	57,3	(1,2)	13,0	(0,6)	29,7	(1,0)	42,7	(1,2)
Flandre (Belgique)	33,3	(1,0)	20,4	(0,7)	46,3	(1,0)	66,7	(1,0)
Italie	60,7	(0,8)	6,2	(0,3)	33,2	(0,8)	39,3	(0,8)
Lituanie	31,2	(0,9)	19,7	(0,5)	49,1	(1,0)	68,8	(0,9)
Pérou	54,4	(1,1)	14,6	(0,5)	31,0	(1,0)	45,6	(1,1)
Pologne	77,3	(0,8)	–	–	22,7	(0,8)	22,7	(0,8)
Fédération de Russie	6,0	(0,5)	34,3	(1,1)	59,7	(1,3)	94,0	(0,5)
République slovaque	61,3	(0,9)	8,4	(0,4)	30,3	(0,9)	38,7	(0,9)
Espagne	45,0	(1,1)	16,3	(0,5)	38,6	(1,2)	55,0	(1,1)
Pays-Bas	36,1	(0,9)	40,3	(0,8)	23,6	(1,1)	63,9	(0,9)
États-Unis	38,7	(1,3)	15,1	(0,5)	46,2	(1,4)	61,3	(1,3)
Score moyen de l'OCDE	46,6	(0,3)	15,7	(0,2)	37,6	(0,3)	53,4	(0,3)

– Données non disponibles.

Remarque : Les programmes de formation professionnelle font référence aux diplômes ou certificats de métiers/professionnels, ou à une formation en apprentissage. L'éducation tertiaire fait référence à un diplôme collégial, un baccalauréat ou un doctorat. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les pourcentages d'élèves selon le niveau de scolarité des parents au Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.10

Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le niveau de scolarité des parents

Pays, économies ou provinces	École secondaire/ programmes professionnels ou niveau inférieur		Diplôme collégial		Baccalauréat ou niveau plus élevé		Écart (diplôme collégial moins école secondaire/ programmes professionnels ou niveau inférieur)		Écart (baccalauréat ou niveau supérieur moins école secondaire/ programmes professionnels ou niveau inférieur)		Écart (baccalauréat ou niveau supérieur moins diplôme collégial)	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Écart	Erreur-type	Écart	Erreur-type	Écart	Erreur-type
Canada	506	(6,7)	527	(5,4)	547	(5,2)	21*	(6,1)	41*	(7,2)	20*	(5,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	497	(11,0)	529	(9,3)	531	(8,4)	32*	(11,1)	33*	(9,2)	1	(9,3)
Île-du-Prince-Édouard	506	(15,7)	521	(13,5)	527	(13,5)	15	(20,5)	21	(20,6)	6	(13,3)
Nouvelle-Écosse	514	(10,3)	528	(8,1)	537	(8,6)	13	(12,3)	23*	(11,0)	10	(10,8)
Nouveau-Brunswick	489	(12,9)	504	(10,1)	527	(9,1)	14	(13,6)	38*	(13,7)	23	(12,7)
Ontario	500	(9,3)	525	(6,8)	549	(6,6)	25*	(8,7)	49*	(9,8)	24*	(6,9)
Manitoba	487	(11,7)	506	(10,6)	513	(7,3)	18	(13,5)	26*	(11,1)	8	(10,5)
Colombie-Britannique	536	(10,9)	547	(9,8)	560	(7,7)	11	(11,3)	24*	(10,5)	14	(10,1)
Australie	473	(2,3)	495	(3,6)	537	(2,2)	22*	(3,5)	64*	(2,6)	42*	(3,6)
Bésil	386	(3,8)	402	(10,7)	419	(6,4)	16	(10,4)	32*	(6,4)	17	(9,1)
BSJG—Chine	552	(5,4)	631	(9,1)	606	(14,6)	79*	(8,4)	54*	(13,6)	-25	(12,7)
Chili	415	(4,5)	445	(6,9)	464	(4,1)	30*	(6,0)	49*	(5,1)	19*	(7,0)
Flandre (Belgique)	503	(4,5)	550	(4,5)	571	(3,6)	47*	(5,5)	68*	(5,8)	21*	(5,0)
Italie	483	(3,6)	463	(5,7)	494	(3,7)	-19*	(6,0)	11*	(4,6)	31*	(6,8)
Lituanie	427	(3,9)	452	(4,2)	464	(4,2)	25*	(4,5)	37*	(5,1)	12*	(5,1)
Pérou	382	(3,3)	437	(5,6)	424	(5,2)	55*	(5,9)	42*	(4,9)	-13	(6,7)
Pologne	476	(2,8)	–	–	522	(5,4)	–	–	47*	(5,2)	–	–
Fédération de Russie	475	(9,6)	505	(4,1)	523	(3,6)	29*	(9,7)	48*	(10,0)	18*	(4,3)
République slovaque	436	(5,1)	438	(7,6)	468	(6,1)	2	(8,3)	32*	(6,2)	30*	(7,6)
Espagne	451	(3,5)	469	(4,8)	492	(4,3)	18*	(5,0)	40*	(4,2)	23*	(5,8)
Pays-Bas	485	(5,6)	513	(3,3)	544	(5,5)	27*	(5,4)	59*	(7,2)	32*	(5,6)
États-Unis	464	(4,4)	485	(6,8)	511	(4,3)	21*	(6,7)	47*	(5,5)	26*	(7,3)
Score moyen de l'OCDE	469	(1,4)	487	(1,9)	515	(1,4)	19*	(2,0)	46*	(1,7)	27*	(2,0)

– Données non disponibles.

* Différences statistiquement significatives.

Remarque : Les programmes de formation professionnelle font référence aux diplômes ou certificats de métiers/professionnels, ou à une formation en apprentissage. BSJG—Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les résultats du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.11

Indice moyen estimatif du statut économique, social et culturel par quartile national et provincial

Pays, économies ou provinces	Tous les élèves		Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
	Score	Erreur-type	Score	Erreur-type	Score	Erreur-type	Score	Erreur-type	Score	Erreur-type
Canada	0,54	(0,02)	-0,55	(0,03)	0,34	(0,03)	0,91	(0,02)	1,48	(0,02)
Terre-Neuve-et-Labrador	0,34	(0,03)	-0,82	(0,04)	0,04	(0,06)	0,72	(0,04)	1,42	(0,03)
Île-du-Prince-Édouard	0,53	(0,04)	-0,51	(0,06)	0,34	(0,06)	0,85	(0,06)	1,43	(0,05)
Nouvelle-Écosse	0,44	(0,04)	-0,70	(0,05)	0,20	(0,07)	0,85	(0,05)	1,43	(0,04)
Nouveau-Brunswick	0,34	(0,03)	-0,78	(0,03)	0,09	(0,04)	0,70	(0,03)	1,35	(0,03)
Ontario	0,57	(0,04)	-0,50	(0,05)	0,37	(0,04)	0,92	(0,04)	1,48	(0,03)
Manitoba	0,35	(0,03)	-0,84	(0,05)	0,08	(0,04)	0,75	(0,03)	1,40	(0,02)
Colombie-Britannique	0,61	(0,04)	-0,47	(0,05)	0,41	(0,05)	0,98	(0,03)	1,53	(0,03)
Australie	0,27	(0,01)	-0,81	(0,02)	0,06	(0,01)	0,65	(0,01)	1,18	(0,01)
Brésil	-0,96	(0,03)	-2,43	(0,03)	-1,36	(0,03)	-0,61	(0,03)	0,57	(0,04)
BSJG–Chine	-1,07	(0,04)	-2,36	(0,03)	-1,57	(0,03)	-0,83	(0,06)	0,47	(0,07)
Chili	-0,49	(0,03)	-1,86	(0,04)	-0,92	(0,03)	-0,12	(0,04)	0,96	(0,03)
Flandre (Belgique)	0,24	(0,02)	-0,94	(0,02)	-0,07	(0,03)	0,67	(0,03)	1,29	(0,02)
Italie	-0,07	(0,02)	-1,31	(0,02)	-0,38	(0,02)	0,27	(0,02)	1,16	(0,02)
Lituanie	-0,06	(0,02)	-1,24	(0,02)	-0,37	(0,03)	0,38	(0,03)	0,97	(0,02)
Pérou	-1,08	(0,04)	-2,56	(0,03)	-1,58	(0,04)	-0,73	(0,05)	0,55	(0,05)
Pologne	-0,39	(0,02)	-1,34	(0,02)	-0,81	(0,02)	-0,18	(0,03)	0,75	(0,02)
Fédération de Russie	0,05	(0,02)	-0,95	(0,03)	-0,20	(0,03)	0,40	(0,03)	0,95	(0,02)
République slovaque	-0,11	(0,02)	-1,24	(0,04)	-0,47	(0,02)	0,18	(0,03)	1,10	(0,02)
Espagne	-0,51	(0,04)	-2,05	(0,03)	-0,98	(0,04)	-0,04	(0,05)	1,03	(0,03)
Pays-Bas	0,16	(0,02)	-0,85	(0,03)	-0,07	(0,02)	0,50	(0,02)	1,07	(0,02)
États-Unis	0,10	(0,04)	-1,25	(0,06)	-0,18	(0,04)	0,55	(0,04)	1,29	(0,02)
Score moyen de l'OCDE	-0,03	(0,00)	-1,22	(0,01)	-0,35	(0,01)	0,34	(0,01)	1,13	(0,01)

Remarque : BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les quartiles nationaux de l'indice du statut économique, social et culturel comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.12

Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le statut socioéconomique

Pays, économies ou provinces	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		Écart (quartile supérieur moins quartile inférieur)		Variation du score pour un changement d'une unité (entière) dans l'indice du statut économique, social et culturel		Variation expliquée dans le rendement des élèves (r ² x 100)	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type	%	Erreur-type
Canada	495	(5,9)	525	(5,4)	549	(6,2)	572	(6,4)	77*	(7,9)	37,6	(3,4)	6,9	(1,1)
Terre-Neuve-et-Labrador	485	(11,9)	516	(10,9)	536	(10,9)	544	(10,4)	59*	(12,7)	29,1	(5,1)	6,0	(2,1)
Île-du-Prince-Édouard	501	(15,0)	526	(17,6)	528	(17,7)	534	(17,0)	34	(22,7)	16,9	(9,4)	1,7	(1,8)
Nouvelle-Écosse	503	(7,0)	519	(10,1)	539	(9,4)	559	(9,9)	56*	(9,4)	27,5	(4,2)	4,8	(1,5)
Nouveau-Brunswick	476	(12,7)	501	(10,6)	515	(10,1)	554	(10,7)	78*	(15,4)	33,4	(6,5)	5,9	(2,0)
Ontario	491	(8,2)	527	(6,6)	550	(7,2)	571	(8,7)	80*	(9,7)	39,7	(4,5)	7,2	(1,5)
Manitoba	465	(10,5)	502	(11,4)	510	(8,3)	542	(8,3)	77*	(12,4)	33,8	(5,2)	7,2	(2,1)
Colombie-Britannique	524	(10,2)	535	(9,4)	564	(10,3)	590	(11,3)	66*	(14,0)	32,1	(5,7)	5,2	(1,7)
Australie	454	(2,8)	489	(2,3)	521	(3,1)	561	(3,1)	107*	(3,9)	51,3	(1,7)	12,0	(0,8)
Brésil	364	(4,6)	382	(3,9)	394	(5,2)	441	(7,0)	77*	(8,1)	25,8	(2,6)	6,5	(1,2)
BSJG–Chine	500	(7,2)	552	(7,0)	580	(6,1)	632	(12,2)	132*	(13,4)	45,0	(3,8)	16,8	(2,7)
Chili	381	(6,1)	430	(5,8)	438	(5,1)	484	(4,4)	103*	(6,8)	35,3	(2,2)	13,3	(1,5)
Flandre (Belgique)	488	(5,1)	518	(4,6)	566	(4,1)	598	(4,4)	110*	(7,0)	50,3	(3,2)	16,0	(1,7)
Italie	452	(5,3)	483	(3,7)	494	(3,9)	512	(4,3)	60*	(6,4)	23,8	(2,4)	5,5	(1,0)
Lituanie	419	(4,3)	432	(4,3)	460	(4,8)	490	(5,1)	71*	(6,5)	30,5	(2,8)	6,7	(1,2)
Pérou	341	(3,6)	394	(5,2)	418	(4,8)	458	(5,6)	117*	(6,3)	36,2	(1,9)	17,2	(1,7)
Pologne	453	(4,6)	475	(4,0)	491	(4,6)	526	(5,0)	73*	(6,5)	34,3	(2,8)	7,8	(1,2)
Fédération de Russie	489	(4,7)	508	(4,7)	523	(4,3)	535	(4,7)	46*	(6,2)	22,3	(3,2)	3,4	(1,0)
République slovaque	409	(9,0)	435	(4,7)	452	(5,0)	488	(6,3)	80*	(10,0)	32,5	(4,3)	6,5	(1,7)
Espagne	429	(4,8)	459	(4,3)	480	(4,6)	508	(4,6)	79*	(5,8)	26,0	(1,8)	9,1	(1,2)
Pays-Bas	462	(7,3)	494	(4,7)	518	(4,5)	566	(4,5)	104*	(9,0)	51,1	(4,4)	10,5	(1,5)
États-Unis	445	(5,2)	469	(4,8)	499	(5,9)	542	(5,1)	97*	(7,2)	35,8	(2,4)	11,1	(1,3)
Score moyen de l'OCDE	447	(1,8)	478	(1,4)	501	(1,5)	536	(1,5)	89*	(2,3)	37,8	(0,9)	9,9	(0,4)

* Différences statistiquement significatives.

Remarque : BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les résultats du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.1.13
Corrélation du rendement en littératie financière avec le rendement en mathématiques, en lecture et en sciences

Pays, économies ou provinces	Corrélation entre le rendement en littératie financière et le rendement en...						Pour comparaison, corrélation entre le rendement en...					
	...mathématiques		...lecture		...sciences		...mathématiques et lecture		...mathématiques et sciences		...lecture et sciences	
	Corrélation	Erreur-type	Corrélation	Erreur-type	Corrélation	Erreur-type	Corrélation	Erreur-type	Corrélation	Erreur-type	Corrélation	Erreur-type
Canada	0,68	(0,02)	0,70	(0,02)	0,74	(0,01)	0,78	(0,01)	0,88	(0,01)	0,87	(0,01)
Terre-Neuve-et-Labrador	0,72	(0,02)	0,74	(0,02)	0,77	(0,02)	0,82	(0,01)	0,90	(0,01)	0,90	(0,01)
Île-du-Prince-Édouard	0,69	(0,03)	0,70	(0,04)	0,75	(0,03)	0,78	(0,03)	0,88	(0,02)	0,88	(0,02)
Nouvelle-Écosse	0,68	(0,02)	0,72	(0,02)	0,76	(0,02)	0,80	(0,02)	0,88	(0,01)	0,88	(0,01)
Nouveau-Brunswick	0,65	(0,03)	0,68	(0,02)	0,71	(0,02)	0,80	(0,02)	0,89	(0,01)	0,89	(0,01)
Ontario	0,69	(0,02)	0,70	(0,02)	0,75	(0,01)	0,79	(0,01)	0,88	(0,01)	0,88	(0,01)
Manitoba	0,67	(0,03)	0,70	(0,03)	0,74	(0,02)	0,79	(0,02)	0,88	(0,01)	0,87	(0,01)
Colombie-Britannique	0,63	(0,03)	0,65	(0,03)	0,72	(0,02)	0,74	(0,03)	0,85	(0,01)	0,85	(0,01)
Australie	0,79	(0,01)	0,80	(0,01)	0,85	(0,00)	0,79	(0,01)	0,88	(0,00)	0,87	(0,00)
Brésil	0,62	(0,02)	0,65	(0,01)	0,68	(0,01)	0,75	(0,01)	0,84	(0,01)	0,86	(0,01)
BSJG–Chine	0,80	(0,01)	0,80	(0,01)	0,83	(0,01)	0,84	(0,01)	0,91	(0,01)	0,90	(0,01)
Chili	0,75	(0,01)	0,75	(0,01)	0,78	(0,01)	0,80	(0,01)	0,88	(0,01)	0,87	(0,01)
Flandre (Belgique)	0,80	(0,01)	0,80	(0,01)	0,83	(0,01)	0,84	(0,01)	0,90	(0,01)	0,90	(0,01)
Italie	0,68	(0,01)	0,67	(0,02)	0,73	(0,01)	0,75	(0,01)	0,85	(0,01)	0,84	(0,01)
Lituanie	0,70	(0,01)	0,73	(0,01)	0,75	(0,01)	0,79	(0,01)	0,90	(0,01)	0,87	(0,00)
Pérou	0,76	(0,01)	0,81	(0,01)	0,79	(0,01)	0,81	(0,01)	0,86	(0,01)	0,88	(0,01)
Pologne	0,74	(0,01)	0,75	(0,01)	0,77	(0,01)	0,80	(0,01)	0,90	(0,00)	0,86	(0,01)
Fédération de Russie	0,60	(0,01)	0,61	(0,02)	0,68	(0,01)	0,66	(0,01)	0,82	(0,01)	0,81	(0,01)
République slovaque	0,66	(0,02)	0,66	(0,03)	0,68	(0,03)	0,83	(0,01)	0,88	(0,01)	0,87	(0,01)
Espagne	0,71	(0,01)	0,72	(0,01)	0,75	(0,01)	0,76	(0,01)	0,88	(0,01)	0,86	(0,00)
Pays-Bas	0,81	(0,01)	0,81	(0,01)	0,84	(0,01)	0,87	(0,01)	0,91	(0,00)	0,89	(0,00)
États-Unis	0,80	(0,01)	0,80	(0,01)	0,83	(0,01)	0,83	(0,01)	0,90	(0,00)	0,90	(0,00)
Score moyen de l'OCDE	0,74	(0,00)	0,75	(0,00)	0,78	(0,00)	0,80	(0,00)	0,89	(0,00)	0,87	(0,00)

Remarque : BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong. Les résultats du Canada comprennent les élèves des sept provinces participantes.

Tableau B.2.1

Pourcentage d'élèves selon le comportement en matière d'épargne

Pays, économies ou provinces	J'épargne la même somme d'argent chaque semaine ou chaque mois		J'épargne de l'argent chaque semaine ou chaque mois, mais le montant varie		J'épargne de l'argent seulement lorsqu'il m'en reste		J'épargne de l'argent seulement lorsque je souhaite acheter quelque chose		Je n'épargne pas d'argent		Je n'ai pas d'argent, donc je n'épargne pas	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canada	19,5	(1,2)	32,8	(1,1)	16,7	(1,0)	20,1	(1,0)	4,1	(0,6)	6,8	(0,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	18,2	(2,6)	36,2	(3,2)	12,1	(2,2)	22,9	(3,0)	6,6 [†]	(1,9)	4,0 [†]	(1,3)
Île-du-Prince-Édouard	14,8 [†]	(4,2)	41,4	(5,7)	U [†]	(3,6)	22,6 [†]	(4,7)	U [†]	(1,2)	U [†]	(3,1)
Nouvelle-Écosse	18,5	(2,1)	27,7	(2,7)	17,8	(1,9)	22,5	(2,5)	5,3 [†]	(1,2)	8,2 [†]	(1,7)
Nouveau-Brunswick	19,1	(2,3)	29,3	(2,8)	17,9	(2,4)	17,9	(2,0)	4,2 [†]	(1,0)	11,6	(2,0)
Ontario	19,9	(1,7)	31,7	(1,7)	16,6	(1,3)	21,1	(1,4)	4,0	(0,8)	6,6	(0,9)
Manitoba	18,1	(2,3)	31,8	(2,6)	18,0	(3,0)	19,2	(1,7)	6,4	(1,9)	6,4	(1,6)
Colombie-Britannique	19,2	(1,9)	37,7	(2,4)	16,9	(2,1)	16,1	(2,3)	3,4 [†]	(1,0)	6,7	(1,4)
Australie	24,6	(0,5)	32,3	(0,6)	16,0	(0,5)	17,3	(0,4)	3,9	(0,2)	5,9	(0,3)
BSJG–Chine	14,8	(1,0)	43,3	(1,2)	18,9	(1,0)	13,6	(0,9)	4,7	(0,5)	4,7	(0,6)
Chili	22,3	(1,2)	22,9	(1,3)	22,3	(1,3)	23,4	(1,2)	4,4	(0,5)	4,8	(0,7)
Flandre (Belgique)	22,0	(1,3)	31,1	(1,7)	15,1	(0,9)	21,3	(1,1)	7,9	(1,0)	2,7 [†]	(0,5)
Italie	12,0	(0,9)	31,3	(1,1)	21,5	(1,2)	26,8	(1,2)	4,6	(0,6)	3,8	(0,5)
Lituanie	12,4	(0,9)	29,9	(1,3)	22,9	(1,0)	26,0	(1,2)	6,5	(0,7)	2,3	(0,4)
Pologne	18,3	(1,0)	19,6	(1,0)	28,4	(1,1)	23,0	(1,1)	7,9	(0,7)	2,8	(0,4)
Fédération de Russie	16,2	(1,2)	19,7	(1,4)	20,5	(1,4)	29,5	(1,5)	10,4	(1,1)	3,7	(0,6)
République slovaque	15,7	(0,9)	23,5	(1,2)	25,9	(1,2)	24,8	(1,2)	7,2	(0,7)	2,9	(0,4)
Espagne	18,4	(1,1)	31,4	(1,2)	23,0	(1,0)	19,4	(1,0)	4,4	(0,6)	3,3	(0,5)
Pays-Bas	23,7	(1,0)	34,8	(1,4)	12,5	(0,9)	20,4	(1,2)	7,2	(0,7)	1,3 [†]	(0,3)
États-Unis	17,7	(1,1)	31,8	(1,3)	19,4	(1,2)	19,8	(1,2)	4,6	(0,6)	6,7	(0,7)
Score moyen de l'OCDE	19,4	(0,3)	29,1	(0,4)	20,1	(0,3)	21,6	(0,3)	5,6	(0,2)	4,6	(0,2)

[†] Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.2

Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le comportement en matière d'épargne des élèves

Pays, économies ou provinces	J'épargne la même somme d'argent chaque semaine ou chaque mois		J'épargne de l'argent chaque semaine ou chaque mois, mais le montant varie		J'épargne de l'argent seulement lorsqu'il m'en reste		J'épargne de l'argent seulement lorsque je souhaite acheter quelque chose		Je n'épargne pas d'argent		Je n'ai pas d'argent, donc je n'épargne pas	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Canada	529	(7,1)	566	(5,8)	541	(7,2)	511	(7,3)	477	(14,0)	525	(15,6)
Terre-Neuve-et-Labrador	500	(18,0)	550	(10,0)	522	(13,4)	490	(15,5)	487 [‡]	(22,1)	548 [‡]	(42,6)
Île-du-Prince-Édouard	498 [‡]	(33,6)	561	(15,6)	469 [‡]	(53,0)	495 [‡]	(18,8)	590 [‡]	(42,0)	559 [‡]	(43,1)
Nouvelle-Écosse	546	(16,0)	550	(10,5)	534	(14,0)	501	(12,9)	490 [‡]	(23,1)	517 [‡]	(21,1)
Nouveau-Brunswick	507	(18,3)	558	(10,8)	519	(13,6)	497	(12,4)	462 [‡]	(20,1)	538	(28,6)
Ontario	529	(10,0)	568	(7,7)	539	(9,9)	509	(9,1)	459	(18,5)	518	(20,8)
Manitoba	489	(16,0)	529	(8,9)	520	(17,8)	483	(10,0)	491	(18,4)	489	(24,2)
Colombie-Britannique	547	(11,9)	575	(10,1)	565	(12,5)	538	(12,4)	538 [‡]	(25,9)	557	(22,0)
Australie	485	(2,9)	540	(2,6)	501	(4,2)	477	(3,9)	461	(7,1)	517	(6,5)
BSJG—Chine	571	(9,2)	571	(6,7)	572	(8,4)	555	(13,6)	583	(18,2)	554	(21,7)
Chili	412	(6,5)	450	(5,9)	444	(6,8)	430	(7,7)	392	(14,9)	454	(17,9)
Flandre (Belgique)	529	(7,7)	571	(6,4)	543	(8,3)	523	(8,2)	508	(16,8)	551 [‡]	(17,2)
Italie	472	(8,5)	503	(5,7)	479	(7,1)	484	(6,5)	474	(15,4)	487	(16,4)
Lituanie	429	(9,0)	478	(5,3)	446	(8,1)	446	(5,8)	436	(10,0)	435	(18,9)
Pologne	470	(6,6)	504	(7,1)	491	(5,9)	480	(5,3)	483	(9,4)	481	(15,3)
Fédération de Russie	494	(6,8)	506	(7,8)	522	(8,4)	499	(6,2)	499	(7,4)	495	(18,5)
République slovaque	409	(9,5)	449	(8,2)	446	(7,8)	447	(7,3)	409	(12,4)	434	(19,7)
Espagne	448	(6,0)	480	(5,9)	472	(6,0)	466	(6,5)	443	(15,0)	459	(16,2)
Pays-Bas	524	(6,8)	547	(5,2)	528	(9,5)	492	(8,1)	475	(14,5)	466 [‡]	(34,7)
États-Unis	470	(7,0)	519	(6,2)	513	(7,3)	457	(6,9)	453	(18,4)	508	(11,6)
Score moyen de l'OCDE	475	(2,2)	513	(1,9)	496	(2,3)	477	(2,2)	458	(4,5)	488	(5,8)

[‡] Il y a moins de 30 observations.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG—Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.3

Écart en points estimatifs en littératie financière selon le comportement en matière d'épargne des élèves

Écart en points en littératie financière selon le comportement en matière d'épargne des élèves comparativement à « J'épargne de l'argent chaque semaine ou chaque mois, mais le montant varie »

Pays, économies ou provinces	J'épargne la même somme d'argent chaque semaine ou chaque mois		J'épargne de l'argent seulement lorsqu'il m'en reste		J'épargne de l'argent seulement lorsque je souhaite acheter quelque chose		Je n'épargne pas d'argent		Je n'ai pas d'argent, donc je n'épargne pas	
	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type
Canada	-36*	(8,7)	-24*	(8,8)	-55*	(7,8)	-89*	(15,2)	-41*	(16,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	-49*	(20,9)	-27	(18,6)	-60*	(18,7)	-63 ^{†*}	(24,0)	-2 [†]	(44,2)
Île-du-Prince-Édouard	-63 [†]	(36,8)	-92 [†]	(55,5)	-67 ^{†*}	(23,8)	29 [†]	(45,8)	-3 [†]	(46,4)
Nouvelle-Écosse	-4	(19,6)	-15	(19,5)	-49*	(15,3)	-60 ^{†*}	(25,5)	-33 [†]	(24,6)
Nouveau-Brunswick	-51*	(21,9)	-39*	(17,4)	-61*	(15,3)	-96 ^{†*}	(23,1)	-19	(31,2)
Ontario	-39*	(12,3)	-29*	(11,5)	-58*	(10,0)	-109*	(19,0)	-50*	(22,4)
Manitoba	-40*	(17,6)	-9	(20,7)	-45*	(12,3)	-38*	(18,0)	-40	(25,5)
Colombie-Britannique	-28	(16,4)	-10	(15,7)	-37*	(16,0)	-37 [†]	(28,0)	-18	(22,7)
Australie	-55*	(3,3)	-39*	(4,8)	-64*	(4,4)	-79*	(7,1)	-24*	(7,0)
BSJG–Chine	0	(9,4)	1	(8,8)	-16	(10,9)	12	(15,2)	-17	(21,4)
Chili	-38*	(8,1)	-6	(8,2)	-20*	(9,1)	-57*	(15,4)	4	(18,8)
Flandre (Belgique)	-42*	(9,2)	-28*	(9,9)	-49*	(10,3)	-63*	(16,6)	-20 [†]	(18,4)
Italie	-31*	(9,9)	-24*	(10,0)	-19*	(8,8)	-29	(16,6)	-16	(16,8)
Lituanie	-49*	(9,8)	-33*	(9,1)	-32*	(7,6)	-43*	(10,9)	-43*	(19,5)
Pologne	-34*	(9,6)	-14	(7,5)	-24*	(7,9)	-21	(11,4)	-23	(15,6)
Fédération de Russie	-12	(7,8)	16	(10,5)	-7	(9,2)	-7	(10,6)	-11	(18,6)
République slovaque	-40*	(11,2)	-3	(9,3)	-2	(9,5)	-40*	(14,5)	-16	(19,4)
Espagne	-32*	(7,7)	-9	(6,5)	-14	(8,6)	-37*	(14,9)	-22	(16,0)
Pays-Bas	-24*	(8,3)	-19*	(9,5)	-55*	(9,6)	-73*	(15,3)	-81 ^{†*}	(35,0)
États-Unis	-49*	(8,6)	-6	(8,7)	-62*	(8,5)	-66*	(19,1)	-11	(12,6)
Score moyen de l'OCDE	-38*	(2,7)	-17*	(2,7)	-36*	(2,7)	-55*	(4,7)	-25*	(6,0)

[†] Il y a moins de 30 observations dans le(s) groupe(s) de référence/comparaison.

* Différences statistiquement significatives.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.4
Pourcentage d'élèves selon le comportement en matière de dépenses

Comportement en matière de dépenses des élèves lorsqu'ils n'ont pas assez d'argent pour acheter quelque chose qu'ils souhaitent vraiment (p. ex., un vêtement, de l'équipement de sport)

Pays, économies ou provinces	J'épargne pour l'acheter		Je ne l'achète pas		Je l'achète en empruntant ou en utilisant de l'argent qui devrait servir à autre chose	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canada	63,2	(1,4)	17,5	(1,0)	19,4	(1,2)
Terre-Neuve-et-Labrador	67,1	(2,6)	10,5	(1,6)	22,4	(2,5)
Île-du-Prince-Édouard	61,2	(6,2)	18,1 [‡]	(4,4)	20,6 [‡]	(5,2)
Nouvelle-Écosse	65,1	(3,0)	14,5	(2,7)	20,4	(2,0)
Nouveau-Brunswick	56,8	(3,0)	24,1	(2,8)	19,1	(2,5)
Ontario	60,5	(1,8)	19,1	(1,3)	20,4	(1,6)
Manitoba	66,7	(3,1)	14,5	(1,9)	18,8	(2,6)
Colombie-Britannique	71,8	(2,4)	12,9	(1,8)	15,3	(1,6)
Australie	66,5	(0,6)	12,2	(0,4)	21,3	(0,5)
BSJG–Chine	68,3	(1,2)	9,9	(0,8)	21,8	(1,1)
Chili	70,7	(1,2)	10,6	(0,8)	18,7	(1,1)
Flandre (Belgique)	58,4	(1,4)	17,3	(1,1)	24,3	(1,3)
Italie	58,6	(1,4)	12,6	(0,9)	28,8	(1,3)
Lituanie	60,8	(1,2)	13,0	(0,9)	26,2	(1,2)
Pologne	58,9	(1,3)	9,2	(0,8)	32,0	(1,2)
Fédération de Russie	69,3	(1,4)	8,2	(0,7)	22,6	(1,3)
République slovaque	52,5	(1,7)	13,9	(0,9)	33,5	(1,6)
Espagne	65,6	(1,5)	9,0	(0,9)	25,4	(1,3)
Pays-Bas	64,7	(1,3)	17,2	(1,2)	18,2	(1,1)
États-Unis	69,2	(1,3)	14,3	(1,1)	16,5	(1,0)
Score moyen de l'OCDE	62,8	(0,4)	13,4	(0,3)	23,8	(0,4)

[‡] Il y a moins de 30 observations.

Remarque : En raison des petites tailles des échantillons, les catégories « Je l'achète avec de l'argent qui devrait servir à autre chose », « J'essaie d'emprunter l'argent auprès d'un membre de ma famille » et « J'essaie d'emprunter l'argent auprès d'une amie ou d'un ami » ont été combinées pour former la catégorie « Je l'achète en empruntant ou en utilisant de l'argent qui devrait servir à autre chose ». Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.5

Scores moyens estimatifs en littératie financière selon le comportement en matière de dépenses des élèves

Pays, économies ou provinces	Comportement en matière de dépenses des élèves lorsqu'ils n'ont pas assez d'argent pour acheter quelque chose qu'ils souhaitent vraiment (p. ex., un vêtement, de l'équipement de sport)					
	J'épargne pour l'acheter		Je ne l'achète pas		Je l'achète en empruntant ou en utilisant de l'argent qui devrait servir à autre chose	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Canada	545	(4,8)	541	(9,0)	505	(9,3)
Terre-Neuve-et-Labrador	525	(8,0)	548	(21,6)	488	(13,3)
Île-du-Prince-Édouard	543	(13,8)	532 [†]	(25,5)	476 [†]	(37,4)
Nouvelle-Écosse	535	(7,4)	537	(12,9)	498	(10,3)
Nouveau-Brunswick	540	(8,5)	509	(13,2)	491	(13,3)
Ontario	544	(6,8)	538	(11,4)	504	(11,9)
Manitoba	512	(7,2)	530	(11,2)	466	(14,9)
Colombie-Britannique	563	(6,8)	568	(14,8)	535	(13,9)
Australie	514	(2,1)	520	(4,1)	466	(3,5)
BSJG–Chine	571	(6,1)	556	(12,1)	563	(9,1)
Chili	439	(5,2)	436	(9,7)	411	(7,2)
Flandre (Belgique)	555	(4,5)	535	(8,5)	517	(9,3)
Italie	493	(4,1)	470	(9,0)	482	(6,0)
Lituanie	475	(3,8)	439	(8,0)	403	(6,4)
Pologne	501	(4,0)	480	(8,5)	462	(6,1)
Fédération de Russie	513	(4,6)	496	(13,5)	478	(6,7)
République slovaque	467	(5,8)	445	(9,6)	393	(7,3)
Espagne	481	(3,9)	443	(10,6)	437	(6,5)
Pays-Bas	532	(4,2)	518	(8,2)	487	(9,7)
États-Unis	499	(4,2)	503	(8,2)	455	(9,9)
Score moyen de l'OCDE	503	(1,4)	489	(2,8)	462	(2,4)

[†] Il y a moins de 30 observations.

Remarque : En raison des petites tailles des échantillons, les catégories « Je l'achète avec de l'argent qui devrait servir à autre chose », « J'essaie d'emprunter l'argent auprès d'un membre de ma famille » et « J'essaie d'emprunter l'argent auprès d'une amie ou d'un ami » ont été combinées pour former la catégorie « Je l'achète en empruntant ou en utilisant de l'argent qui devrait servir à autre chose ». Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.6

Écarts en points estimatifs en littératie financière selon le comportement en matière de dépenses des élèves

Écart en points en littératie financière selon le comportement en matière de dépenses des élèves comparativement à « J'épargne de l'argent » pour acheter quelque chose qu'ils souhaitent vraiment (p. ex., un vêtement, de l'équipement de sport)

Pays, économies ou provinces	Je ne l'achète pas		Je l'achète en empruntant ou en utilisant de l'argent qui devrait servir à autre chose	
	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type
Canada	-5	(9,2)	-40*	(10,6)
Terre-Neuve-et-Labrador	23	(24,4)	-37*	(16,6)
Île-du-Prince-Édouard	-11 [†]	(29,5)	-67 [†]	(37,6)
Nouvelle-Écosse	1	(14,1)	-38*	(12,3)
Nouveau-Brunswick	-31	(15,8)	-49*	(15,4)
Ontario	-6	(12,2)	-40*	(13,4)
Manitoba	18	(11,7)	-46*	(14,1)
Colombie-Britannique	5	(16,4)	-29	(15,5)
Australie	6	(4,1)	-48*	(3,5)
BSJG–Chine	-16	(10,3)	-8	(7,1)
Chili	-3	(10,8)	-29*	(8,7)
Flandre (Belgique)	-21*	(8,8)	-38*	(9,5)
Italie	-23*	(9,0)	-11	(6,7)
Lituanie	-36*	(8,3)	-72*	(6,7)
Pologne	-20*	(8,5)	-38*	(6,4)
Fédération de Russie	-18	(14,1)	-35*	(6,7)
République slovaque	-23*	(9,4)	-74*	(8,4)
Espagne	-38*	(11,2)	-43*	(6,4)
Pays-Bas	-14	(9,1)	-45*	(10,2)
États-Unis	4	(8,9)	-44*	(10,2)
Score moyen de l'OCDE	-14*	(2,9)	-41*	(2,6)

[†] Il y a moins de 30 observations dans le(s) groupe(s) de référence/comparaison.

* Différences statistiquement significatives.

Remarque : En raison des petites tailles des échantillons, les catégories « Je l'achète avec de l'argent qui devrait servir à autre chose », « J'essaie d'emprunter l'argent auprès d'un membre de ma famille » et « J'essaie d'emprunter l'argent auprès d'une amie ou d'un ami » ont été combinées pour former la catégorie « Je l'achète en empruntant ou en utilisant de l'argent qui devrait servir à autre chose ». Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.7

**Pourcentage d'élèves ayant déclaré chaque type de comportement en matière de dépenses
par niveau de compétence en littératie financière**

		Comportement en matière de dépenses des élèves lorsqu'ils n'ont pas assez d'argent pour acheter quelque chose qu'ils souhaitent vraiment (p. ex., un vêtement, de l'équipement de sport)					
		J'épargne pour l'acheter		Je ne l'achète pas		Je l'achète en empruntant ou en utilisant de l'argent qui devrait servir à autre chose	
Canada, provinces et moyenne de l'OCDE		%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Au-dessous du niveau 2	Canada	47,8	(4,7)	19,0	(3,3)	33,1	(4,3)
	Terre-Neuve-et-Labrador	55,7	(10,2)	U	(6,8)	28,5	(7,8)
	Île-du-Prince-Édouard	U [‡]	(16,9)	U [‡]	(12,5)	U [‡]	(16,9)
	Nouvelle-Écosse	59,2	(11,8)	U	(9,2)	U	(10,5)
	Nouveau-Brunswick	45,2	(11,7)	30,7	(9,6)	U	(9,2)
	Ontario	44,6	(6,4)	20,6	(4,5)	34,8	(5,8)
	Manitoba	57,3	(10,1)	U	(3,1)	36,0	(10,4)
	Colombie-Britannique	57,6	(11,8)	U	(8,3)	U	(9,1)
	Score moyen de l'OCDE	51,4	(1,1)	13,5	(0,8)	35,1	(1,1)
Niveau 2	Canada	58,7	(3,7)	16,0	(2,9)	25,3	(3,4)
	Terre-Neuve-et-Labrador	66,2	(8,8)	U	(2,7)	32,0	(8,8)
	Île-du-Prince-Édouard	56,1 [‡]	(17,6)	U [‡]	(13,6)	U [‡]	(15,8)
	Nouvelle-Écosse	55,4	(7,6)	U	(6,0)	31,6	(7,1)
	Nouveau-Brunswick	44,9	(7,7)	29,6	(6,1)	25,5	(7,4)
	Ontario	55,5	(5,3)	18,1	(4,3)	26,5	(4,6)
	Manitoba	64,6	(7,3)	13,7	(4,0)	21,6	(7,1)
	Colombie-Britannique	73,9	(8,4)	U	(4,7)	U	(6,6)
	Score moyen de l'OCDE	61,6	(1,1)	13,5	(0,8)	24,9	(1,0)
Niveau 3	Canada	65,0	(3,0)	17,0	(2,5)	18,0	(2,2)
	Terre-Neuve-et-Labrador	67,3	(6,0)	U	(3,6)	26,2	(5,8)
	Île-du-Prince-Édouard	68,9 [‡]	(10,9)	U [‡]	(8,3)	U [‡]	(8,8)
	Nouvelle-Écosse	63,9	(5,7)	13,1	(4,3)	23,1	(5,2)
	Nouveau-Brunswick	54,4	(6,4)	24,7	(5,8)	20,9	(5,2)
	Ontario	63,3	(3,9)	19,2	(3,6)	17,5	(3,2)
	Manitoba	69,5	(5,6)	13,6	(4,0)	16,9	(4,6)
	Colombie-Britannique	71,7	(4,4)	11,1	(3,3)	17,2	(3,8)
	Score moyen de l'OCDE	65,7	(1,0)	13,7	(0,7)	20,5	(0,8)
Niveau 4	Canada	68,3	(3,0)	16,5	(2,4)	15,2	(2,4)
	Terre-Neuve-et-Labrador	73,8	(6,5)	U	(5,4)	14,3	(4,7)
	Île-du-Prince-Édouard	68,6 [‡]	(13,5)	U [‡]	(11,0)	U [‡]	(9,5)
	Nouvelle-Écosse	73,8	(5,8)	U	(4,8)	13,1	(4,2)
	Nouveau-Brunswick	65,5	(10,4)	U	(6,8)	U	(7,4)
	Ontario	66,2	(4,2)	17,2	(3,5)	16,7	(3,6)
	Manitoba	67,8	(5,8)	18,7	(4,9)	13,5	(4,1)
	Colombie-Britannique	73,6	(4,7)	14,9	(2,9)	U	(3,9)
	Score moyen de l'OCDE	68,4	(1,1)	13,4	(0,8)	18,3	(0,9)
Niveau 5	Canada	65,5	(4,0)	19,7	(2,9)	14,8	(2,9)
	Terre-Neuve-et-Labrador	66,2	(9,6)	U	(8,7)	U	(6,0)
	Île-du-Prince-Édouard	62,9 [‡]	(15,5)	U [‡]	(12,9)	U [‡]	(12,2)
	Nouvelle-Écosse	67,6	(8,2)	U	(7,3)	U	(4,5)
	Nouveau-Brunswick	73,4	(8,7)	U	(7,9)	U	(4,2)
	Ontario	62,3	(5,2)	21,4	(4,1)	16,2	(3,9)
	Manitoba	72,8	(8,0)	19,0	(6,1)	U	(4,8)
	Colombie-Britannique	72,6	(5,7)	14,5	(3,7)	U	(4,3)
	Score moyen de l'OCDE	70,4	(1,7)	11,7	(1,1)	17,9	(1,4)

[‡] Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié.

Remarque : En raison des petites tailles des échantillons, les catégories « Je l'achète avec de l'argent qui devrait servir à autre chose », « J'essaie d'emprunter l'argent auprès d'un membre de ma famille » et « J'essaie d'emprunter l'argent auprès d'une amie ou d'un ami » ont été combinées pour former la catégorie « Je l'achète en empruntant ou en utilisant de l'argent qui devrait servir à autre chose ».

Tableau B.2.8
Pourcentage d'élèves qui discutent de questions d'argent avec leurs parents ou d'autres adultes

Discuter de questions d'argent (p. ex., parler de dépenses, d'épargne, d'opérations bancaires, de placement) avec les parents ou d'autres adultes

Pays, économies ou provinces	Jamais ou presque jamais		Une ou deux fois par mois		Une ou deux fois par semaine		Presque tous les jours	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canada	13,1	(0,8)	33,0	(1,4)	36,4	(1,3)	17,4	(1,1)
Terre-Neuve-et-Labrador	14,2	(1,9)	36,1	(3,2)	34,1	(3,1)	15,6	(2,3)
Île-du-Prince-Édouard	13,5 [‡]	(3,8)	27,8	(5,6)	40,2	(5,9)	18,5 [‡]	(4,2)
Nouvelle-Écosse	16,5	(2,5)	32,0	(3,1)	38,2	(3,6)	13,3	(2,1)
Nouveau-Brunswick	15,7	(2,2)	30,4	(2,8)	37,3	(3,2)	16,7	(2,2)
Ontario	13,5	(1,1)	31,8	(1,8)	36,3	(1,9)	18,5	(1,5)
Manitoba	12,4	(2,1)	34,1	(2,9)	37,1	(2,8)	16,4	(3,1)
Colombie-Britannique	10,8	(1,3)	37,7	(2,7)	36,4	(2,3)	15,1	(1,9)
Australie	15,7	(0,4)	34,9	(0,6)	37,1	(0,6)	12,4	(0,4)
BSJG–Chine	21,8	(1,3)	40,5	(1,2)	29,7	(1,2)	8,0	(0,7)
Chili	18,7	(1,1)	29,0	(1,3)	29,6	(1,4)	22,6	(1,2)
Flandre (Belgique)	16,1	(1,2)	37,5	(1,4)	32,8	(1,5)	13,6	(1,0)
Italie	17,6	(1,1)	25,3	(1,1)	34,5	(1,5)	22,7	(1,4)
Lituanie	11,6	(0,9)	27,4	(1,2)	38,0	(1,3)	23,0	(1,2)
Pologne	15,7	(0,9)	35,0	(1,2)	34,6	(1,2)	14,7	(0,8)
Fédération de Russie	14,6	(1,0)	29,2	(1,7)	35,9	(1,7)	20,3	(1,5)
République slovaque	20,2	(1,3)	33,6	(1,5)	31,1	(1,3)	15,1	(1,1)
Espagne	21,6	(0,9)	28,0	(1,3)	32,1	(1,5)	18,3	(1,1)
Pays-Bas	13,1	(0,9)	35,6	(1,4)	36,7	(1,2)	14,5	(1,1)
États-Unis	12,3	(1,0)	32,4	(1,5)	34,1	(1,5)	21,2	(1,3)
Score moyen de l'OCDE	16,4	(0,3)	32,4	(0,4)	33,9	(0,4)	17,3	(0,3)

[‡] Il y a moins de 30 observations.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.9

Scores moyens estimatifs en littératie financière selon les élèves qui discutent de questions d'argent avec leurs parents ou d'autres adultes

Discuter de questions d'argent (p. ex., parler de dépenses, d'épargne, d'opérations bancaires, de placement) avec les parents ou d'autres adultes

Pays, économies ou provinces	Jamais ou presque jamais		Une ou deux fois par mois		Une ou deux fois par semaine		Presque tous les jours	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Canada	520	(9,3)	538	(6,5)	543	(5,7)	533	(8,3)
Terre-Neuve-et-Labrador	502	(20,0)	534	(11,5)	520	(10,9)	487	(17,8)
Île-du-Prince-Édouard	461 [‡]	(41,2)	543	(19,8)	541	(18,5)	522 [‡]	(25,4)
Nouvelle-Écosse	519	(14,4)	528	(7,7)	531	(10,1)	520	(17,3)
Nouveau-Brunswick	497	(16,1)	527	(10,0)	529	(12,2)	525	(15,0)
Ontario	527	(11,9)	531	(9,1)	540	(7,9)	537	(10,7)
Manitoba	488	(15,9)	512	(8,5)	523	(10,2)	470	(14,8)
Colombie-Britannique	510	(19,7)	569	(10,5)	568	(8,4)	549	(10,3)
Australie	477	(4,2)	513	(2,7)	517	(2,5)	478	(4,6)
BSJG–Chine	538	(8,9)	581	(7,3)	581	(10,4)	543	(12,0)
Chili	409	(7,5)	438	(6,4)	447	(6,2)	434	(6,3)
Flandre (Belgique)	515	(11,6)	557	(5,2)	545	(7,1)	529	(8,1)
Italie	451	(8,3)	492	(6,0)	500	(5,0)	489	(6,2)
Lituanie	399	(8,7)	453	(6,1)	468	(4,7)	453	(5,8)
Pologne	461	(8,0)	488	(5,2)	497	(4,6)	490	(8,5)
Fédération de Russie	475	(8,1)	503	(6,4)	509	(6,4)	517	(6,4)
République slovaque	402	(7,9)	451	(7,5)	452	(8,0)	446	(9,2)
Espagne	458	(7,7)	468	(5,6)	471	(5,3)	465	(7,2)
Pays-Bas	472	(8,9)	531	(6,2)	534	(4,8)	504	(10,6)
États-Unis	484	(8,4)	504	(4,8)	504	(5,8)	462	(7,0)
Score moyen de l'OCDE	465	(2,6)	498	(1,8)	501	(1,8)	483	(2,5)

[‡] Il y a moins de 30 observations.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.10

Écart en points estimatifs en littératie financière selon les élèves qui discutent de questions d'argent avec leurs parents ou d'autres adultes

Pays, économies ou provinces	Écart en points en littératie financière comparativement aux élèves qui discutent de questions d'argent avec leurs parents ou d'autres adultes UNE OU DEUX FOIS PAR SEMAINE (p. ex., parler de dépenses, d'épargne, d'opérations bancaires, de placement)					
	Jamais ou presque jamais		Une ou deux fois par mois		Presque tous les jours	
	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type
Canada	-23*	(11,3)	-6	(7,9)	-10	(9,3)
Terre-Neuve-et-Labrador	-18	(22,0)	15	(15,5)	-33	(21,4)
Île-du-Prince-Édouard	-80 [†]	(43,8)	2	(27,2)	-19 [†]	(30,2)
Nouvelle-Écosse	-12	(17,8)	-3	(12,1)	-12	(19,2)
Nouveau-Brunswick	-32	(18,1)	-2	(14,7)	-4	(19,4)
Ontario	-13	(14,6)	-10	(11,4)	-4	(12,0)
Manitoba	-35*	(17,2)	-11	(13,3)	-53*	(16,0)
Colombie-Britannique	-58*	(22,4)	1	(12,6)	-19	(13,7)
Australie	-40*	(4,3)	-4	(3,0)	-39*	(4,9)
BSJG–Chine	-43*	(12,4)	0	(8,4)	-37*	(14,2)
Chili	-38*	(8,5)	-9	(7,9)	-13	(7,5)
Flandre (Belgique)	-30*	(12,0)	12	(7,9)	-16	(10,1)
Italie	-49*	(9,4)	-8	(7,8)	-11	(7,5)
Lituanie	-69*	(8,7)	-16*	(7,0)	-15*	(6,7)
Pologne	-36*	(8,4)	-9	(6,4)	-7	(8,5)
Fédération de Russie	-34*	(8,1)	-7	(8,0)	8	(7,7)
République slovaque	-50*	(9,5)	-1	(9,9)	-6	(11,7)
Espagne	-13	(8,2)	-3	(7,2)	-6	(8,4)
Pays-Bas	-62*	(10,4)	-3	(7,9)	-30*	(11,1)
États-Unis	-20*	(9,1)	0	(6,8)	-42*	(7,9)
Score moyen de l'OCDE	-36*	(2,9)	-3	(2,4)	-18*	(2,8)

[†] Il y a moins de 30 observations dans le(s) groupe(s) de référence/comparaison.

* Différences statistiquement significatives.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.11

Pourcentage d'élèves selon les sources d'argent

Pays, économies ou provinces	Cadeaux en argent de la part d'amis ou de membres de la famille		Travail occasionnel non officiel (p. ex., gardiennage ou jardinage)		Travail en dehors des heures de classe (p. ex., un travail lors des vacances, un travail à temps partiel)		Une paye ou de l'argent de poche en échange de tâches régulières à la maison		Une paye ou de l'argent de poche, sans devoir faire de tâche		Vente de biens (p. ex., dans un marché local ou sur eBay)		Travail dans une entreprise familiale	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canada	90,2	(0,8)	54,6	(1,8)	46,7	(1,8)	40,5	(1,5)	34,0	(1,3)	31,7	(1,3)	17,2	(0,8)
Terre-Neuve-et-Labrador	92,6	(1,8)	66,4	(3,9)	50,3	(3,5)	54,7	(3,5)	49,5	(3,5)	35,3	(3,6)	17,1	(2,3)
Île-du-Prince-Édouard	85,0	(4,5)	50,9	(6,0)	66,9	(5,7)	43,0	(6,0)	23,9 [‡]	(6,0)	36,6	(5,7)	26,3 [‡]	(5,0)
Nouvelle-Écosse	91,7	(1,5)	66,0	(2,9)	46,8	(2,9)	38,5	(2,7)	27,4	(2,6)	40,5	(3,1)	13,1	(1,9)
Nouveau-Brunswick	92,6	(1,9)	61,7	(3,1)	50,0	(3,2)	36,8	(3,4)	28,7	(2,6)	35,6	(3,6)	18,0	(2,5)
Ontario	90,7	(1,1)	52,3	(2,4)	46,5	(2,6)	39,8	(2,0)	33,8	(1,9)	31,0	(2,0)	16,8	(1,2)
Manitoba	88,4	(2,4)	59,8	(3,0)	47,3	(3,2)	43,7	(3,5)	27,1	(2,0)	32,3	(3,2)	19,3	(2,3)
Colombie-Britannique	88,4	(1,8)	56,0	(2,9)	45,3	(2,9)	41,4	(2,2)	37,6	(2,8)	31,1	(2,6)	18,7	(2,5)
Australie	87,6	(0,4)	44,4	(0,6)	51,9	(0,6)	49,0	(0,6)	30,4	(0,6)	36,6	(0,6)	20,3	(0,4)
BSJG–Chine	68,3	(1,3)	16,2	(1,0)	36,3	(1,5)	46,0	(1,4)	44,7	(1,5)	28,0	(1,2)	13,7	(0,9)
Chili	69,7	(1,7)	17,1	(1,1)	25,1	(1,5)	40,3	(1,5)	34,1	(1,5)	34,8	(1,6)	17,8	(1,1)
Flandre (Belgique)	89,6	(1,0)	49,2	(1,6)	47,6	(1,7)	50,0	(1,6)	69,8	(1,6)	30,7	(1,6)	14,4	(1,0)
Italie	83,4	(1,1)	20,7	(1,2)	16,3	(1,2)	30,7	(1,3)	33,1	(1,8)	19,7	(1,2)	16,0	(1,2)
Lituanie	86,7	(1,0)	55,1	(1,6)	44,5	(1,6)	45,7	(1,4)	47,8	(1,4)	47,5	(1,7)	29,6	(1,3)
Pologne	82,4	(1,1)	33,9	(1,4)	42,6	(1,4)	47,1	(1,4)	48,2	(1,3)	40,5	(1,4)	23,3	(1,2)
Fédération de Russie	87,6	(1,1)	24,8	(1,8)	51,2	(2,1)	36,3	(1,7)	58,7	(1,9)	28,9	(1,3)	17,6	(1,2)
République slovaque	75,7	(1,2)	46,2	(1,4)	44,8	(1,6)	48,9	(1,6)	42,4	(1,6)	36,0	(1,4)	22,3	(1,1)
Espagne	79,0	(1,2)	25,0	(1,2)	22,6	(1,1)	36,0	(1,5)	31,8	(1,3)	23,1	(1,1)	16,5	(1,1)
Pays-Bas	89,3	(0,9)	47,0	(1,4)	52,6	(1,6)	41,3	(1,4)	69,8	(1,4)	33,5	(1,5)	15,0	(1,0)
États-Unis	90,6	(0,8)	55,1	(1,5)	37,6	(1,5)	43,7	(1,5)	28,8	(1,2)	39,0	(1,5)	19,7	(1,1)
Score moyen de l'OCDE	83,8	(0,3)	39,3	(0,4)	38,8	(0,5)	42,7	(0,5)	42,3	(0,4)	32,6	(0,4)	18,3	(0,3)

[‡] Il y a moins de 30 observations.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.12

Scores moyens estimatifs en littératie financière selon les sources d'argent des élèves

Élèves ayant indiqué RECEVOIR de l'argent des sources suivantes

Pays, économies ou provinces	Cadeaux en argent de la part d'amis ou amis de membres de la famille		Travail occasionnel non officiel (p. ex., gardiennage ou jardinage)		Travail en dehors des heures de classe (p. ex., un travail lors des vacances, un travail à temps partiel)		Une paye ou de l'argent de poche en échange de tâches régulières à la maison		Une paye ou de l'argent de poche, sans devoir faire de tâche		Vente de biens (p. ex., dans un marché local ou sur eBay)		Travail dans une entreprise familiale	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Canada	544	(4,0)	549	(4,8)	532	(5,7)	527	(5,8)	526	(6,4)	522	(5,8)	508	(8,8)
Terre-Neuve-et-Labrador	525	(6,6)	525	(9,3)	510	(12,1)	510	(9,5)	505	(10,0)	483	(11,5)	493	(21,3)
Île-du-Prince-Édouard	528	(12,3)	520	(16,7)	523	(17,6)	497	(20,7)	512 [‡]	(18,3)	494	(19,1)	496 [‡]	(26,5)
Nouvelle-Écosse	532	(6,0)	531	(6,8)	525	(9,9)	530	(7,8)	524	(10,8)	510	(9,9)	532	(20,6)
Nouveau-Brunswick	533	(6,9)	533	(9,1)	521	(8,4)	509	(11,0)	499	(10,8)	516	(9,7)	522	(15,5)
Ontario	542	(5,4)	550	(6,6)	532	(7,9)	523	(8,1)	520	(8,5)	523	(7,6)	498	(13,0)
Manitoba	514	(6,3)	516	(10,7)	508	(8,9)	492	(10,5)	493	(9,4)	486	(11,9)	485	(11,1)
Colombie-Britannique	566	(5,8)	567	(6,4)	547	(7,4)	555	(9,5)	559	(8,9)	539	(9,8)	544	(14,3)
Australie	516	(2,0)	502	(2,6)	498	(2,4)	487	(2,5)	480	(3,3)	481	(2,5)	460	(3,9)
BSJG—Chine	585	(7,8)	548	(10,7)	543	(7,9)	555	(6,3)	601	(7,9)	545	(9,5)	510	(10,7)
Chili	448	(4,7)	422	(7,4)	409	(7,3)	423	(5,5)	438	(6,1)	439	(5,4)	398	(8,3)
Flandre (Belgique)	554	(3,9)	548	(5,4)	537	(5,9)	524	(5,9)	545	(4,6)	525	(7,1)	514	(10,4)
Italie	498	(3,3)	469	(6,8)	460	(8,1)	467	(6,1)	482	(5,6)	485	(6,9)	440	(8,3)
Lituanie	468	(3,5)	448	(4,3)	439	(5,7)	435	(4,7)	469	(5,2)	446	(5,4)	427	(6,0)
Pologne	499	(3,8)	462	(5,3)	472	(5,1)	470	(5,0)	490	(4,8)	482	(5,2)	449	(5,6)
Fédération de Russie	512	(4,1)	483	(7,0)	501	(5,7)	487	(5,6)	514	(4,9)	500	(6,5)	468	(7,9)
République slovaque	459	(5,4)	429	(6,8)	423	(6,8)	421	(6,1)	441	(6,7)	423	(7,5)	391	(8,3)
Espagne	481	(3,7)	453	(7,3)	438	(7,7)	452	(5,5)	470	(5,7)	436	(7,5)	412	(8,7)
Pays-Bas	530	(4,0)	527	(4,6)	517	(4,8)	504	(5,6)	536	(4,2)	521	(6,1)	476	(9,2)
États-Unis	504	(3,8)	509	(5,3)	489	(6,1)	471	(5,4)	466	(7,1)	478	(6,0)	461	(8,2)
Score moyen de l'OCDE	503	(1,2)	487	(1,8)	478	(2,0)	475	(1,7)	487	(1,8)	479	(1,9)	451	(2,6)

[‡] Il y a moins de 30 observations.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG—Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.12 (suite)

Scores moyens estimatifs en littératie financière selon les sources d'argent des élèves

Élèves ayant indiqué NE PAS RECEVOIR d'argent des sources suivantes

Pays, économies ou provinces	Cadeaux en argent de la part d'amis ou de membres de la famille		Travail occasionnel non officiel (p. ex., gardiennage ou jardinage)		Travail en dehors des heures de classe (p. ex., un travail lors des vacances, un travail à temps partiel)		Une paye ou de l'argent de poche en échange de tâches régulières à la maison		Une paye ou de l'argent de poche, sans devoir faire de tâche		Vente de biens (p. ex., dans un marché local ou sur eBay)		Travail dans une entreprise familiale	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Canada	499	(13,8)	529	(5,6)	544	(5,1)	547	(4,2)	547	(4,8)	548	(4,9)	547	(4,1)
Terre-Neuve-et-Labrador	449 [‡]	(34,3)	506	(12,2)	532	(7,5)	535	(8,1)	532	(10,5)	539	(6,8)	528	(6,9)
Île-du-Prince-Édouard	523 [‡]	(50,1)	535	(22,1)	536	(20,7)	550	(15,1)	532	(16,9)	550	(16,6)	538	(14,1)
Nouvelle-Écosse	530 [‡]	(23,3)	533	(9,6)	536	(6,8)	531	(6,9)	532	(6,6)	546	(6,9)	533	(5,4)
Nouveau-Brunswick	459 [‡]	(18,0)	518	(10,9)	532	(10,9)	534	(8,3)	538	(8,8)	536	(9,3)	530	(7,9)
Ontario	492	(20,2)	524	(7,7)	540	(7,1)	544	(6,0)	547	(6,5)	544	(6,8)	545	(5,6)
Manitoba	462	(18,3)	494	(9,8)	508	(9,3)	520	(8,6)	516	(8,9)	516	(7,7)	515	(8,2)
Colombie-Britannique	532	(14,9)	560	(7,4)	575	(7,2)	569	(6,4)	567	(6,5)	575	(6,2)	570	(6,4)
Australie	457	(4,5)	516	(2,3)	518	(2,5)	528	(2,3)	520	(2,0)	526	(2,3)	521	(2,0)
BSJG—Chine	543	(7,0)	577	(6,8)	586	(6,9)	584	(8,5)	547	(6,7)	582	(6,7)	581	(6,8)
Chili	405	(6,2)	438	(4,7)	444	(4,6)	441	(5,1)	434	(4,9)	434	(5,2)	444	(4,7)
Flandre (Belgique)	464	(12,6)	541	(5,9)	550	(5,7)	563	(5,2)	542	(7,0)	554	(4,7)	549	(4,4)
Italie	437	(7,1)	492	(3,5)	494	(3,7)	498	(4,1)	491	(4,3)	489	(3,8)	496	(3,9)
Lituanie	382	(7,2)	463	(5,2)	467	(4,4)	471	(4,3)	443	(4,0)	467	(4,5)	467	(4,0)
Pologne	448	(7,0)	505	(4,5)	502	(4,7)	504	(4,4)	489	(4,6)	496	(4,1)	502	(4,1)
Fédération de Russie	462	(9,0)	513	(4,7)	512	(4,5)	516	(5,1)	493	(5,2)	509	(4,7)	514	(4,5)
République slovaque	398	(8,7)	458	(5,8)	459	(6,0)	465	(6,0)	445	(6,2)	458	(5,6)	458	(5,5)
Espagne	432	(7,4)	477	(4,2)	480	(3,9)	480	(4,2)	470	(4,2)	481	(3,9)	482	(3,8)
Pays-Bas	463	(12,5)	522	(5,1)	529	(5,3)	536	(4,2)	495	(6,4)	525	(3,8)	532	(3,8)
États-Unis	412	(10,1)	480	(4,7)	499	(4,6)	512	(4,4)	507	(3,9)	508	(3,9)	503	(4,0)
Score moyen de l'OCDE	441	(3,0)	496	(1,5)	502	(1,5)	507	(1,4)	494	(1,6)	502	(1,4)	503	(1,3)

[‡] Il y a moins de 30 observations.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG—Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.13

Écart en points estimatifs en littératie financière selon les sources d'argent des élèves

Pays, économies ou provinces	Différence (RECEVANT moins NE RECEVANT PAS d'argent des sources suivantes)													
	Cadeaux en argent de la part d'amis ou de membres de la famille		Travail occasionnel non officiel (p. ex., gardiennage ou jardinage)		Travail en dehors des heures de classe (p. ex., un travail lors des vacances, un travail à temps partiel)		Une paye ou de l'argent de poche en échange de tâches régulières à la maison		Une paye ou de l'argent de poche, sans devoir faire de tâche		Vente de biens (p. ex., dans un marché local ou sur eBay)		Travail dans une entreprise familiale	
	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type	Différence	Erreur-type
Canada	45*	(13,8)	20*	(6,1)	-12	(7,0)	-20*	(6,0)	-21*	(7,5)	-26*	(7,0)	-38*	(8,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	77**	(35,1)	20	(17,3)	-22	(15,2)	-26*	(12,7)	-27	(16,2)	-56*	(13,6)	-35	(22,9)
Île-du-Prince-Édouard	5 [†]	(49,9)	-15	(27,8)	-12	(27,0)	-52*	(24,6)	-20 [†]	(25,3)	-56*	(25,6)	-42 [†]	(27,7)
Nouvelle-Écosse	2 [†]	(24,4)	-2	(11,5)	-11	(12,2)	-1	(9,5)	-8	(12,2)	-36*	(12,1)	-1	(20,6)
Nouveau-Brunswick	74**	(18,2)	15	(14,5)	-11	(13,9)	-25	(13,4)	-39*	(14,4)	-19	(13,0)	-8	(18,2)
Ontario	50*	(19,8)	27*	(8,6)	-8	(9,8)	-21*	(8,7)	-27*	(10,0)	-21*	(9,5)	-47*	(13,1)
Manitoba	52*	(16,6)	22	(14,1)	0	(11,5)	-28*	(12,6)	-23	(12,5)	-30*	(12,5)	-30*	(11,9)
Colombie-Britannique	34*	(15,6)	7	(8,6)	-28*	(9,4)	-14	(11,1)	-8	(10,2)	-35*	(11,2)	-25	(16,5)
Australie	59*	(4,5)	-13*	(3,0)	-20*	(3,2)	-41*	(2,9)	-41*	(3,4)	-44*	(2,8)	-61*	(3,8)
BSJG—Chine	42*	(7,9)	-29*	(9,3)	-43*	(6,4)	-29*	(7,9)	54*	(6,3)	-37*	(7,5)	-71*	(9,9)
Chili	44*	(6,9)	-17*	(7,8)	-36*	(7,6)	-18*	(6,3)	4	(6,5)	5	(6,4)	-46*	(9,2)
Flandre (Belgique)	90*	(11,6)	6	(6,8)	-13	(7,3)	-39*	(6,7)	3	(6,7)	-28*	(7,1)	-36*	(9,6)
Italie	61*	(7,1)	-24*	(6,9)	-34*	(9,0)	-31*	(7,2)	-9	(7,0)	-4	(7,4)	-57*	(9,5)
Lituanie	87*	(7,4)	-15*	(5,7)	-28*	(6,7)	-36*	(5,2)	26*	(5,7)	-21*	(6,9)	-40*	(6,3)
Pologne	51*	(7,1)	-42*	(6,1)	-30*	(5,6)	-34*	(5,1)	0	(5,5)	-14*	(4,8)	-52*	(6,0)
Fédération de Russie	50*	(9,5)	-30*	(7,3)	-11	(6,0)	-29*	(6,9)	21*	(5,7)	-9	(7,0)	-46*	(7,8)
République slovaque	61*	(9,0)	-29*	(7,0)	-36*	(7,2)	-44*	(6,4)	-4	(6,9)	-35*	(7,3)	-67*	(8,1)
Espagne	49*	(7,3)	-25*	(7,4)	-42*	(7,5)	-28*	(5,6)	0	(5,4)	-45*	(7,2)	-70*	(8,9)
Pays-Bas	68*	(13,4)	5	(6,5)	-11	(6,6)	-32*	(6,6)	41*	(7,5)	-4	(6,4)	-57*	(9,7)
États-Unis	92*	(9,7)	29*	(6,4)	-11	(7,1)	-40*	(6,1)	-41*	(7,3)	-30*	(5,9)	-42*	(8,3)
Score moyen de l'OCDE	62*	(3,0)	-9*	(2,1)	-25*	(2,2)	-33*	(1,9)	-7*	(2,0)	-23*	(2,0)	-53*	(2,6)

[†] Il y a moins de 30 observations dans le(s) groupe(s) de référence/comparaison.

* Différences statistiquement significatives.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG—Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.14

Pourcentage d'élèves qui détiennent un compte en banque et ceux qui n'en détiennent pas

Pays, économies ou provinces	Détient un compte en banque			
	Oui		Non	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canada	78,0	(1,3)	22,0	(1,3)
Terre-Neuve-et-Labrador	79,1	(2,6)	20,9	(2,6)
Île-du-Prince-Édouard	90,0	(3,8)	U [†]	(3,8)
Nouvelle-Écosse	77,5	(2,2)	22,5	(2,2)
Nouveau-Brunswick	72,7	(3,0)	27,3	(3,0)
Ontario	77,3	(1,7)	22,7	(1,7)
Manitoba	73,9	(3,0)	26,1	(3,0)
Colombie-Britannique	82,2	(2,5)	17,8	(2,5)
Australie	80,3	(0,5)	19,7	(0,5)
BSJG–Chine	47,9	(1,6)	52,1	(1,6)
Chili	27,9	(1,4)	72,1	(1,4)
Flandre (Belgique)	75,0	(1,4)	25,0	(1,4)
Italie	35,9	(1,7)	64,1	(1,7)
Lituanie	39,8	(1,4)	60,2	(1,4)
Pologne	28,5	(1,2)	71,5	(1,2)
Fédération de Russie	28,7	(1,5)	71,3	(1,5)
République slovaque	44,1	(1,5)	55,9	(1,5)
Espagne	53,3	(1,3)	46,7	(1,3)
Pays-Bas	95,3	(0,6)	4,7	(0,6)
États-Unis	53,3	(1,8)	46,7	(1,8)
Score moyen de l'OCDE	57,2	(0,4)	42,8	(0,4)

[†] Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.

Tableau B.2.15

Scores moyens estimatifs en littératie financière pour les élèves qui détiennent un compte bancaire et ceux qui n'en détiennent pas

Pays, économies ou provinces	Détient un compte en banque					
	Oui		Non		Écart (Oui-Non)	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence	Erreur-type
Canada	546	(4,2)	506	(8,3)	40*	(8,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	526	(7,3)	476	(16,6)	50*	(19,1)
Île-du-Prince-Édouard	530	(14,4)	503 [†]	(41,3)	27	(43,4)
Nouvelle-Écosse	535	(6,0)	511	(13,9)	23	(15,7)
Nouveau-Brunswick	532	(7,7)	505	(13,6)	28	(15,3)
Ontario	544	(5,8)	504	(11,0)	40*	(11,6)
Manitoba	518	(6,8)	470	(17,7)	48*	(17,6)
Colombie-Britannique	566	(6,1)	533	(10,7)	34*	(11,7)
Australie	513	(2,0)	480	(3,7)	33*	(3,4)
BSJG–Chine	584	(7,8)	565	(7,2)	19*	(7,1)
Chili	452	(7,4)	429	(4,4)	22*	(7,5)
Flandre (Belgique)	552	(3,9)	508	(9,9)	45*	(9,4)
Italie	504	(5,2)	479	(4,6)	25*	(7,3)
Lituanie	454	(6,2)	455	(4,1)	0	(6,8)
Pologne	498	(5,3)	485	(4,1)	13*	(5,8)
Fédération de Russie	501	(7,0)	507	(4,0)	-6	(6,1)
République slovaque	434	(6,7)	449	(5,9)	-14*	(6,3)
Espagne	485	(4,8)	451	(4,9)	34*	(6,1)
Pays-Bas	525	(3,7)	446	(14,3)	80*	(14,2)
États-Unis	514	(4,8)	473	(4,8)	41*	(6,0)
Score moyen de l'OCDE	502	(1,6)	470	(2,3)	32*	(2,5)

[†] Il y a moins de 30 observations.

* Différences statistiquement significatives.

Remarque : Les données pour le Brésil et le Pérou ne sont pas fiables en raison des faibles taux de réponse. BSJG–Chine signifie Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong.