

Littératie Financière des élèves du baccalauréat au Maroc : Une étude exploratoire

Financial Literacy Among Baccalaureate Students in Morocco: An Exploratory Study

Mohamed DRAR 

Laboratoire de performance économique et logistique (PEL), Faculté des Sciences Juridiques Économiques et Sociales de Mohammedia, Université Hassan 2, Maroc

Rachid OUADDI 

Laboratoire d'études et recherches en économie et management appliquée (LEREMA), Faculté des sciences juridiques économiques et sociales d'Agadir, Université Ibn Zohr, Maroc

Najib BAHMANI 

Laboratoire d'Études et Recherches Appliquées en Sciences Économiques (LERASE), Faculté des Sciences Juridiques économiques et Sociales d'Agadir, Université Ibn Zohr, Maroc

Résumé. Cette étude exploratoire examine la variation de la littératie financière des élèves de terminale selon la filière d'enseignement dans un lycée d'Agadir (Maroc), sur un échantillon de convenance de 63 élèves (EG : n=23 ; non-EG : n=40). Le cadre tridimensionnel de l'OCDE/INFE (2012) — connaissances, attitudes, comportements — est mobilisé pour construire un score global de littératie financière (SLF). Les analyses comparatives (test de Mann-Whitney, taille d'effet de Cohen) et associatives (corrélations de Spearman) montrent un niveau général modéré (SLF moyen = 66,7/100), dominé par des attitudes positives (79,0) face à des connaissances (63,5) et des comportements (57,0) plus limités. Aucune différence statistiquement significative n'est observée entre élèves EG et non-EG sur le score global ($p = 0,651$; $d = 0,14$), bien qu'une tendance modérée favorable aux EG émerge sur la dimension connaissances ($d = 0,40$). Les déterminants socio-familiaux testés (genre, discussions familiales, instruction parentale, revenu) ne s'avèrent pas significatifs à ce stade. Ces résultats, interprétés comme scientifiquement informatifs quelle que soit leur direction, nourrissent une discussion sur la primauté relative de la filière versus le capital familial dans la formation de la littératie financière des jeunes Marocains.

Mots-clés : littératie financière, filière d'enseignement, lycéens marocains, OCDE/INFE, étude exploratoire.

Abstract. This exploratory study examines variation in financial literacy among final-year secondary students by educational track in an Agadir (Morocco) high school, using a convenience sample of 63 students (EG track: n=23; non-EG: n=40). The OECD/INFE (2012) three-dimensional framework — knowledge, attitudes, behaviours — is used to construct a global financial literacy score (FLS). Comparative analyses (Mann-Whitney test, Cohen's d effect size) and associative analyses (Spearman correlations) reveal a moderate overall level (mean FLS = 66.7/100), driven by positive attitudes (79.0) against more limited knowledge (63.5) and behaviours (57.0). No statistically significant difference is found between EG and non-EG students on the global score ($p = 0.651$; $d = 0.14$), although a moderate tendency favouring EG emerges on the knowledge dimension ($d = 0.40$). Socio-familial determinants tested (gender, family financial discussions, parental education, household income) are not statistically significant. These findings, interpreted as informative regardless of their direction, contribute to the debate on the relative

primacy of educational track versus family capital in shaping financial literacy among Moroccan youth.

Keywords: financial literacy, educational track, Moroccan secondary students, OECD/INFE, exploratory study.

1. Introduction

La littératie financière s'est imposée, au cours des deux dernières décennies, comme une compétence stratégique du XXI^e siècle. Face à la complexification des systèmes financiers, à la multiplication des produits bancaires, à la généralisation du crédit à la consommation et à l'allongement de l'horizon de vie, les individus sont désormais contraints de prendre des décisions financières d'une complexité croissante : choix d'épargne et de placement, gestion du crédit, préparation à la retraite, couverture des risques. Cette réalité a conduit des organisations internationales — OCDE, Banque mondiale, G20 — à ériger l'éducation financière au rang de priorité stratégique mondiale (OCDE/INFE, 2012). Les enquêtes PISA/OCDE portant spécifiquement sur la littératie financière des jeunes (2012, 2018 et 2022) ont révélé des lacunes préoccupantes même dans les pays les plus développés, lacunes encore plus prononcées dans les pays émergents et en développement où l'accès à l'information financière structurée reste limité.

Le Maroc s'inscrit dans ce contexte avec des défis particulièrement saillants. Malgré des progrès réels — le taux d'inclusion financière passant de 29% en 2017 à 44% en 2021 (Demirgüç-Kunt et al., 2022) —, des inégalités persistent : les hommes (56%) restent bien plus bancarisés que les femmes (17%), et les jeunes de 15-24 ans demeurent largement exclus du système financier formel.

En parallèle, la Stratégie Nationale d'Inclusion Financière (SNIF) et la réforme éducative Vision 2030 (MEN, 2019) ont explicitement placé l'éducation financière au cœur de leurs priorités. Pourtant, le système éducatif marocain n'expose aux contenus économiques et financiers structurés que la seule filière Sciences Économiques et Gestion (SEG) au niveau du baccalauréat. Les filières scientifiques, mathématiques, littéraires et techniques — qui regroupent la grande majorité des lycéens — ne bénéficient d'aucun enseignement financier explicite.

Cette inégalité d'exposition scolaire soulève une question légitime : se traduit-elle par des différences observables et mesurables de littératie financière entre les élèves ? Et si de telles différences existent, reflètent-elles l'effet propre de la filière, ou davantage le profil socio-familial préexistant des élèves qui s'y orientent ? Ces interrogations, au cœur de la présente recherche, n'ont à ce jour fait l'objet d'aucune investigation empirique rigoureuse portant spécifiquement sur les lycéens marocains dans la littérature académique indexée. Cette lacune constitue le principal gap que la présente étude exploratoire entend documenter. Plus précisément, la littérature existante présente trois limites que cette recherche entend combler. D'une part, les travaux fondateurs sur la littératie financière des lycéens (Mandell, 2008 ; Mandell & Klein, 2009 ; Danes & Haberman, 2007) portent exclusivement sur des contextes nord-américains, dont les systèmes éducatifs, les structures familiales et les niveaux d'inclusion financière diffèrent fortement de ceux du Maroc. D'autre part, les études conduites dans des pays en développement (Xu & Zia, 2012 ; Grohmann et al., 2018) analysent la littératie financière à l'échelle nationale ou adulte, sans jamais isoler l'effet spécifique d'une filière d'enseignement économique optionnelle telle que la SEG marocaine. Enfin, aucune étude, à notre connaissance, n'a mobilisé simultanément le cadre tridimensionnel OCDE/INFE et une comparaison inter-filières pour arbitrer entre l'effet propre de l'école et celui du capital familial chez des lycéens marocains. Sur le plan théorique, cette recherche contribue en mettant à l'épreuve conjointement la théorie du capital humain (Becker, 1964) et la théorie de la socialisation financière (Danes, 1994 ; Shim et al., 2010) dans un contexte où ces deux logiques n'avaient pas été confrontées empiriquement. Sur le plan pratique, elle fournit aux décideurs de

l'éducation nationale marocaine et aux concepteurs de programmes une première base de données chiffrée pour orienter les choix curriculaires en matière d'éducation financière scolaire.

En mobilisant le cadre de mesure tridimensionnel de l'OCDE/INFE (2012) — connaissances, attitudes, comportements — sur un échantillon de convenance de 63 élèves de terminale dans un lycée d'Agadir, cette recherche vise à produire de premières données primaires sur ce terrain vierge. La contribution attendue est avant tout empirique et pionnière : constituer une base de référence pour des études futures à plus grande échelle, et contribuer au débat sur les déterminants scolaires versus familiaux de la littératie financière des jeunes dans les pays émergents.

La suite de ce papier est organisée selon le plan suivant. La section 2 développe le cadre théorique et présente les propositions exploratoires. La section 3 expose la méthodologie. La section 4 présente les résultats empiriques. La section 5 les discute à la lumière de la littérature. La section 6 conclut et ouvre des pistes de recherche.

2. Cadre Théorique, Revue de Littérature et Propositions Exploratoires

a. La littératie financière : évolution sémantique et cadre de mesure retenu

i. Évolution du concept

Le concept de littératie financière a connu une évolution sémantique notable depuis les travaux pionniers des années 1990 (Noctor, Stoney & Stradling, 1992). Les premières définitions, largement cognitivistes, se focalisaient sur la seule dimension des connaissances financières (financial knowledge), assimilant la littératie à la capacité à comprendre des concepts tels que le taux d'intérêt, l'inflation ou la diversification du risque. Cette conception réductrice a progressivement cédé la place à des définitions plus larges intégrant les dimensions comportementales et attitudinales.

Lusardi et Mitchell (2014), dans leur revue de référence, définissent la littératie financière comme la capacité à traiter l'information économique et à prendre des décisions éclairées sur la planification financière personnelle, l'accumulation de richesse, la retraite et l'endettement. Hung, Parker et Yoong (2009) introduisent une distinction importante entre financial literacy (connaissance) et financial capability (capacité à agir), insistant sur l'écart potentiel — souvent observé empiriquement — entre savoir et comportement effectif. Remund (2010), dans sa méta-synthèse de la littérature, identifie cinq dimensions récurrentes : connaissance des concepts financiers, compréhension des communications financières, aptitude à gérer les finances personnelles, confiance dans la planification, et comportements de décision éclairés.

ii. Le cadre OCDE/INFE retenu

La présente recherche adopte le cadre tridimensionnel de l'OCDE/INFE (2012), qui constitue aujourd'hui le standard international de référence en matière de mesure de la littératie financière. Ce cadre distingue trois composantes : (1) les connaissances financières (financial knowledge) — maîtrise de concepts tels que les intérêts simples et composés, l'inflation, la diversification du risque, la valeur temporelle de l'argent et les mécanismes du crédit ; (2) les attitudes financières (financial attitudes) — orientations affectives et évaluatives envers l'argent, l'épargne et la planification financière ; (3) les comportements financiers (financial behaviours) — pratiques effectives d'épargne, de suivi budgétaire, de comparaison des prix et d'utilisation des produits financiers. Ce cadre présente l'avantage d'être internationalement validé, directement opérationnelle en questionnaire standardisé, et utilisé dans les enquêtes PISA 2012, 2018 et 2020, ce qui permettra des comparaisons avec les données disponibles pour des pays comparables au Maroc.

La pondération OCDE/INFE (connaissances : 40%, attitudes : 30%, comportements : 30%) est conservée délibérément pour permettre la comparabilité internationale. Nous reconnaissons cependant que cette pondération, établie pour des adultes dans des pays développés, peut mécaniquement déprimer les scores de comportements pour un public de lycéens dont l'autonomie financière reste limitée — ce point est explicitement discuté dans la section des limites.

b. Fondements théoriques

i. La théorie du capital humain (Becker, 1964)

La théorie du capital humain constitue le socle théorique principal de cette recherche. Becker (1964) postule que l'éducation formelle accroît le stock de capital humain des individus, améliorant leur productivité, leur capacité décisionnelle et leurs revenus futurs. Appliquée à la littératie financière, cette théorie génère une prédiction directe : les élèves ayant bénéficié d'un enseignement formel en économie et gestion — c'est-à-dire les élèves SEG — disposeront d'un capital humain financier supérieur, se manifestant par de meilleures connaissances et, par transmission, par des attitudes et des comportements financiers plus développés. La filière SEG constitue dès lors un investissement en capital humain spécifique à la sphère financière, dont les effets devraient être observables et mesurables.

ii. La théorie de la socialisation financière (Danes, 1994 ; Shim et al., 2010)

La théorie de la socialisation financière complète l'approche du capital humain en soulignant le rôle des agents de socialisation dans la construction progressive de la littératie financière. Shim et al. (2010) identifient trois agents principaux : la famille (éducation financière parentale et transmission de normes et valeurs liées à l'argent), l'école (enseignement formel structuré), et les pairs et médias (information informelle). Cette théorie prédit que la filière scolaire n'est qu'un déterminant parmi d'autres, et que l'environnement familial — niveau d'instruction des parents, habitudes de discussion sur les questions d'argent, accès aux produits financiers — peut exercer une influence concurrente voire prépondérante sur la littératie des adolescents. Notre étude s'inscrit précisément dans l'analyse comparative du rôle relatif de ces différents agents.

iii. La théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991)

La théorie du comportement planifié (TCP) d'Ajzen apporte un éclairage sur le passage — ou l'absence de passage — des connaissances aux comportements financiers effectifs. Selon cette théorie, les attitudes (évaluations positives ou négatives envers un comportement cible), les normes subjectives (pression sociale perçue) et le contrôle comportemental perçu (sentiment de capacité à réaliser le comportement) déterminent conjointement l'intention d'agir, qui prédit le comportement. Dans notre contexte, un enseignement formel en SEG pourrait développer les connaissances et modifier favorablement les attitudes financières sans nécessairement modifier les comportements, si le contrôle comportemental perçu reste faible — c'est-à-dire si les élèves ne se sentent pas capables de mettre en pratique leurs connaissances dans leur environnement quotidien, faute d'accès aux produits financiers ou de revenus autonomes.

c. Revue de la littérature empirique

i. Études dans les pays développés

La relation entre éducation formelle et littératie financière a fait l'objet d'une littérature abondante dans les pays développés, avec des résultats nuancés. Lusardi, Mitchell et Curto (2010), sur un

échantillon représentatif de jeunes adultes américains, montrent que la littératie financière est globalement faible et fortement corrélée au niveau d'éducation des parents plutôt qu'à celui de l'individu lui-même à ce stade de sa vie. Atkinson et Messy (2012), dans une étude OCDE portant sur 14 pays, établissent que les individus ayant suivi des cours d'économie affichent systématiquement des scores de littératie supérieurs sur la dimension connaissances, mais que cet avantage est moins net sur les dimensions attitudes et comportements.

La contribution la plus directement pertinente pour notre propos est celle de Mandell et Klein (2009), qui montrent que les cours d'éducation financière au lycée américain n'ont pas toujours un impact significatif et durable sur les comportements financiers effectifs. Ces auteurs soulignent que l'intensité, la pédagogie et la qualité de l'enseignement sont des modérateurs essentiels : un cours de comptabilité ou d'économie générale ne produit pas nécessairement les mêmes effets qu'un enseignement spécifiquement orienté vers la gestion des finances personnelles. Ce résultat anticipait, dans une certaine mesure, les résultats que nous allons présenter.

ii. Études dans les pays en développement

Dans les pays en développement, Xu et Zia (2012) réalisent une revue de littérature couvrant plus de 130 études et montrent que les niveaux de littératie financière sont structurellement plus faibles et que l'effet de l'éducation formelle y est relativement plus fort, en l'absence d'autres canaux d'information financière. Cette amplification de l'effet scolaire est particulièrement notable dans les contextes où les marchés financiers sont peu développés et où l'éducation financière informelle (médias, publicité bancaire, pairs) est limitée.

Grohmann, Klühs et Menkhoff (2018), dans une étude transnationale mobilisant les données de l'enquête S&P Global FinLit Survey (148 pays), établissent une corrélation positive entre niveau d'éducation et littératie financière, et montrent que la littératie améliore l'utilisation des services financiers — en particulier dans les pays à faible revenu où les deux leviers (offre et demande) agissent comme substituts. Ce résultat est directement pertinent pour le contexte marocain.

iii. Études sur les lycéens : le gap marocain

Concernant spécifiquement les lycéens, Mandell (2008) montre que les lycéens américains obtiennent en moyenne des scores de littératie financière très faibles, même dans les filières économiques, et que cet écart avec les adultes s'explique en grande partie par la faible autonomie financière des adolescents. Danes et Haberman (2007) démontrent l'importance cruciale de l'éducation financière reçue en famille dans la formation des attitudes financières des adolescents, avec un effet spécifique du genre de l'enfant et du genre du parent transmetteur.

Pour le Maroc, aucune étude empirique rigoureuse sur la littératie financière des lycéens n'a été publiée à ce jour dans la littérature académique. Cette lacune constitue le gap académique principal que la présente recherche exploratoire entend documenter, en fournissant de premières données primaires sur ce terrain vierge.

d. Propositions exploratoires

Compte tenu du caractère exploratoire de cette recherche et de la taille restreinte de l'échantillon (n=63, dont n=23 en filière SEG), nous formulons des propositions exploratoires plutôt que des hypothèses confirmatoires au sens statistique strict. Ces propositions s'organisent en deux groupes : propositions principales (P1 à P3) portant sur la variation inter-filières, et propositions de contrôle (P4 à P6) portant sur les déterminants individuels et familiaux.

Tableau 1. Propositions exploratoires de la recherche

Code	Nature	Formulation
P1	Variation globale (EG vs non-EG)	Les élèves SEG tendent à afficher un score global de littératie financière supérieur à celui des élèves des filières non-économiques, en raison de leur exposition directe aux contenus économiques et de gestion.
P2	Primauté des connaissances	La variation inter-filières est plus marquée sur la dimension connaissances financières que sur les dimensions attitudes et comportements, ces dernières étant davantage façonnées par l'environnement socio-familial.
P3	Moindre variation comportementale	La dimension comportements financiers présente la plus faible variation inter-filières, les lycéens disposant — toutes filières confondues — d'une autonomie financière limitée.
P4	Genre	Les garçons tendent à afficher un score de connaissances financières supérieur à celui des filles, toutes filières confondues, conformément aux tendances documentées dans la littérature internationale.
P5	Socialisation familiale	La fréquence des discussions financières en famille est positivement associée au score global de littératie financière de l'élève, indépendamment de la filière suivie.
P6	Capital humain parental	Le niveau d'instruction des parents est positivement associé au score de littératie financière de l'élève, suggérant que le capital humain familial constitue un déterminant complémentaire à la filière.

Source : Les auteurs

3. Méthodologie

a. Positionnement épistémologique et design de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme positiviste et adopte une démarche exploratoire-descriptive. Le paradigme positiviste se justifie par la volonté de mesurer des phénomènes observables — les scores de littératie financière — de manière standardisée et reproductible, en mobilisant des outils statistiques permettant de tester des propositions formulées a priori. La démarche exploratoire se justifie quant à elle par l'absence quasi-totale de données antérieures sur le terrain étudié (lycéens marocains, filière SEG), qui interdit de formuler des hypothèses confirmatoires au sens strict et d'exiger une puissance statistique élevée. Le design est de type quantitatif transversal (cross-sectional survey), fondé sur la collecte de données primaires par questionnaire auto-administré en une seule vague, sans groupe de contrôle expérimental ni suivi longitudinal. Cette étude ne prétend pas à une validité externe généralisable : elle vise à produire des observations préliminaires rigoureuses sur un terrain inexploré, constituant une base empirique pour des recherches confirmatoires futures.

b. Population, terrain et échantillonnage

i. Population et terrain

La population accessible est constituée de l'ensemble des élèves inscrits en classe de Terminale (2ème Baccalauréat) dans le lycée cible situé à Agadir, toutes filières confondues, pour l'année

scolaire 2025–2026. Le choix d'un lycée public d'Agadir — chef-lieu de la région Souss-Massa — est motivé par l'accessibilité du terrain (l'auteur y exerce) et par la diversité des filières représentées en son sein (SEG, Sciences Mathématiques, Sciences Expérimentales, Lettres et Sciences Humaines). Ce terrain urbain de taille intermédiaire offre une certaine représentativité des lycées publics marocains de chef-lieu régional, sans pour autant être généralisable à l'ensemble du pays.

ii. Échantillon et composition

L'échantillon effectivement analysé comprend 63 élèves pour lesquels les questionnaires ont été intégralement complétés et les scores calculés. Il s'agit d'un échantillon de convenance (non probabiliste), justifié par les contraintes d'accès au terrain et revendiqué explicitement comme tel. Ce choix mérite d'être justifié à deux niveaux. Premièrement, l'effectif SEG ($n=23$) ne résulte pas d'un tirage mais correspond à un recensement exhaustif : il s'agit de l'ensemble des élèves inscrits en filière SEG en classe de terminale dans l'établissement considéré pour l'année 2025–2026, ce qui élimine tout biais d'échantillonnage à l'intérieur de ce groupe et garantit que la comparaison SEG/non-SEG porte sur la totalité de la population cible disponible sur le terrain, plutôt que sur un sous-échantillon arbitraire. Deuxièmement, la taille totale de 63 élèves, bien que modeste, est cohérente avec le caractère exploratoire assumé de la recherche (absence d'étude antérieure sur ce terrain, cf. section 2.3.3) et avec les pratiques usuelles des études pilotes en littératie financière, qui privilégient la profondeur de la mesure (questionnaire structuré en cinq parties) à la taille de l'échantillon ; elle demeure néanmoins insuffisante pour des comparaisons inférentielles de forte puissance, ce qui justifie le recours systématique à la taille d'effet de Cohen (d) en complément du test de Mann-Whitney (cf. section 3.4) et explique pourquoi les résultats sont formulés comme des tendances exploratoires plutôt que des conclusions généralisables (cf. section 5.5). La répartition par filière est la suivante :

Tableau 2. Composition de l'échantillon par filière

Filière	Effectif (n)	Proportion (%)
Sciences Économiques et Gestion (SEG) — groupe cible	23	36,5%
Sciences Mathématiques (SM)	10	15,9%
Sciences Expérimentales (SE)	13	20,6%
Lettres et Sciences Humaines (LSH)	17	27,0%
TOTAL	63	100%

Source : Les auteurs

c. Instrument de mesure et construction des scores

i. Structure du questionnaire

Le questionnaire est structuré en cinq parties complémentaires, s'appuyant sur le cadre de mesure de l'OCDE/INFE (2012) adapté au contexte marocain : (A) profil sociodémographique (8 items : filière, genre, âge, résidence, instruction du père, instruction de la mère, revenu perçu du ménage, fréquence des discussions financières familiales) ; (B) connaissances financières (8 items QCM scorés 0/1 : intérêts simples, intérêts composés, inflation et pouvoir d'achat, diversification du risque, valeur temporelle de l'argent, taux d'intérêt d'un crédit, rôle de l'assurance, notion de déficit budgétaire) ; (C) attitudes financières (7 items sur échelle de Likert à 5 points : préférence pour l'épargne, planification budgétaire, comparaison des prix, jugement sur l'emprunt non essentiel,

sentiment d'autonomie financière, utilité de l'éducation financière, perception de l'impact des décisions sur l'avenir) ; (D) comportements financiers (9 items sur échelle de fréquence : épargne régulière, suivi des dépenses, comparaison avant achat, possession d'un compte bancaire, paiement en ligne, usage de l'argent reçu, emprunts à la famille/amis, consultation de sources financières, existence d'un objectif financier personnel) ; (E) questions ouvertes (définition spontanée de la littératie financière, source principale d'apprentissage financier, perception de la préparation scolaire). Les données qualitatives issues de la partie E (questions ouvertes) ne sont pas exploitées dans le cadre de cet article, dont le périmètre est volontairement circonscrit à une analyse quantitative exploratoire, cohérente avec le paradigme positiviste retenu (cf. section 3.1). Une exploitation rigoureuse de ce matériau — par analyse thématique avec grille de codage dédiée — relève d'un traitement méthodologique distinct et fera l'objet d'un travail ultérieur.

ii. Construction du score global de littératie financière (SLF)

Le score global de littératie financière (SLF) est construit comme une moyenne pondérée de trois sous-scores normalisés sur 100, selon la pondération OCDE/INFE : connaissances (40%), attitudes (30%), comportements (30%). Le sous-score B (connaissances) est obtenu par normalisation du score brut sur 8 items (0 à 8 points) en pourcentage. Le sous-score C (attitudes) est obtenu par normalisation du score brut de 7 items Likert (7 à 35 points) en pourcentage. Le sous-score D (comportements) est obtenu par normalisation d'un score pondéré sur 9 items, avec recodage inversé pour les items dont la direction est négative (notamment l'emprunt fréquent à la famille, indicateur de mauvaise gestion). La formule de calcul est la suivante :

$$\text{SLF} = (0,40 \times \text{Score_B}/100 + 0,30 \times \text{Score_C}/100 + 0,30 \times \text{Score_D}/100) \times 100$$

d. Méthodes d'analyse statistique

Conformément au caractère exploratoire de l'étude et à la taille réduite du groupe SEG (n=23), l'arsenal analytique est délibérément sobre et adapté. Les statistiques descriptives (moyennes, médianes, écarts-types, min, max) décrivent le niveau général de littératie financière et répondent à QR1. Le test de Mann-Whitney (U), test non paramétrique, compare les distributions des scores entre SEG (n=23) et non-SEG (n=40) pour chaque dimension et le score global (P1, P2, P3) ; ce test est préféré au test t de Student en raison du faible effectif SEG et de la non-normalité potentielle des distributions. La taille d'effet de Cohen (d) est calculée et rapportée systématiquement pour chaque comparaison, permettant d'interpréter l'ampleur des différences indépendamment du seuil de signification statistique — essentielle avec de petits échantillons où la puissance est limitée. Les corrélations de Spearman testent les associations linéaires monotones entre score de littératie et variables de contrôle (P4 à P6). L'ensemble des analyses a été conduit sous Python (bibliothèques scipy et pandas). L'absence de significativité statistique n'est en aucun cas interprétée comme preuve d'absence d'effet.

4. Résultats

a. Niveau général de littératie financière

Le tableau 3 présente les statistiques descriptives du score global et des trois sous-scores pour l'ensemble de l'échantillon (n=63). Ces résultats répondent directement à la première question de recherche sur le niveau général de littératie financière des lycéens dans cet établissement.

Tableau 3. Statistiques descriptives des scores de littératie financière

Dimension	Moyenne /100	Médiane	Écart-type	Min	Max
Connaissances (B) — 8 items QCM	63,5	62,5	23,6	0,0	100,0
Attitudes (C) — 7 items Likert	79,0	80,0	12,6	48,6	100,0
Comportements (D) — 9 items fréquence	57,0	58,3	10,6	27,8	80,6
SLF Global (pondération 40/30/30)	66,7	67,5	12,1	34,6	94,2

Source : les auteurs

Le score global moyen de 66,7/100 situe les lycéens de cet échantillon dans un niveau modéré, cohérent avec les résultats observés dans des pays de développement comparable. Le profil tridimensionnel révèle une asymétrie significative entre les trois dimensions : les attitudes sont nettement supérieures (79,0/100, écart-type faible de 12,6 — distribution relativement homogène), les comportements sont les plus limités (57,0/100), et les connaissances occupent une position intermédiaire (63,5/100) avec une très forte dispersion (écart-type = 23,6 — allant de 0 à 100). Cette configuration — des intentions positives non suivies de comportements effectifs, avec une hétérogénéité importante des connaissances — est riche d'enseignements et sera discutée en section 5.

L'analyse par item de la Partie B révèle des taux de réussite très contrastés. Les items les mieux maîtrisés sont le rôle de l'assurance (87%), la notion de déficit budgétaire (84%) et l'inflation et le pouvoir d'achat (70%). Les items les plus difficiles sont les intérêts composés (43%), le taux d'intérêt d'un crédit (42%) et les intérêts simples (51%). Ces résultats suggèrent que les notions macroéconomiques de base sont mieux intégrées que les concepts de finance personnelle, ce qui est cohérent avec les programmes d'enseignement marocains qui accordent une place plus importante à l'économie générale qu'à la gestion des finances personnelles, y compris dans la filière SEG.

b. Comparaison SEG / non-SEG — Test de Mann-Whitney et taille d'effet (P1, P2, P3)

Le tableau 4 présente les résultats des comparaisons entre les élèves SEG (n=23) et non-SEG (n=40) pour le score global et chaque sous-score. Les résultats du test de Mann-Whitney (statistique U et p-valeur bilatérale) sont complétés par la taille d'effet de Cohen (d), calculée à partir des moyennes et écarts-types des deux groupes.

Aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les deux groupes sur l'ensemble des dimensions. Néanmoins, deux effets modérés méritent attention. Sur la dimension connaissances (d = 0,40), une tendance favorable aux élèves SEG émerge conformément à P2 : les items les plus discriminants entre les deux groupes sont la valeur temporelle de l'argent (SEG : 91% vs non-SEG : 62%, écart de 29 points), le déficit budgétaire (SEG : 100% vs non-SEG : 74%, écart de 26 points) et l'inflation (SEG : 87% vs non-SEG : 60%, écart de 27 points). Ces trois items correspondent précisément aux contenus directement enseignés en SEG (macroéconomie, gestion budgétaire, mathématiques financières). En revanche, l'item sur les intérêts composés est mieux

réussi par les non-SEG (50% vs 30% pour les SEG), résultat contre-intuitif qui pourrait s'expliquer par la non-maitrise du contenu des mathématiques financières chez les élèves SEG.

Tableau 4. Comparaison SEG vs non-SEG

Dimension	SEG (n=23) Moy ± ET	Non-SEG (n=40) Moy ± ET	p (MW)	d	Interprétation
SLF Global	67,7 ± 8,8	66,1 ± 13,7	0,651	0,14	Effet négligeable — P1 non confirmée
Connaissances (B)	69,0 ± 16,8	60,3 ± 26,4	0,243	0,40†	Effet modéré — tendance P2 confirmée en direction
Attitudes (C)	78,3 ± 13,2	79,4 ± 12,4	0,785	-0,08	Aucune différence — P2 confirmée (attitudes = similaires)
Comportements (D)	54,2 ± 9,6	58,6 ± 10,9	0,112	-0,42†	Effet modéré inversé — P3 infirmée en direction

Source : les auteurs

Sur la dimension comportements, le résultat est inattendu : les non-SEG affichent un score légèrement supérieur ($d = -0,42$ défavorable aux SEG), infirmant la direction attendue de P3. Bien que non significatif, cet effet modéré inversé suggère que les comportements financiers effectifs des lycéens sont peu reliés à la filière et davantage déterminés par des facteurs extrascolaires. Sur les attitudes, les deux groupes sont quasi-identiques ($d = -0,08$), ce qui confirme la partie centrale de P2 : les attitudes ne sont pas différenciées par la filière.

c. Déterminants individuels et familiaux (P4, P5, P6)

Le tableau 5 présente les corrélations de Spearman entre le score global de littératie financière (SLF) et l'ensemble des variables de contrôle socio-démographiques et familiales.

Aucun déterminant socio-familial n'atteint le seuil de significativité conventionnel à $p < 0,05$. Deux tendances méritent cependant discussion. Le genre présente une corrélation négative de $-0,212$ avec le SLF global ($p = 0,104$), ce qui traduit un avantage masculin sur la littératie financière globale ; cet avantage est plus net sur la dimension connaissances ($d = 0,40$ entre hommes et femmes, $p = 0,179$), conformément aux tendances documentées dans la littérature internationale. L'instruction de la mère ($r = 0,235$; $p = 0,076$) s'avère le déterminant familial le plus associé au score global, devançant nettement l'instruction du père ($r = 0,108$; $p = 0,429$) — résultat qui rejoint la littérature sur le rôle de la mère comme agent principal de socialisation financière dans le contexte familial maghrébin.

Tableau 5. Corrélations de Spearman : SLF global vs déterminants individuels et familiaux

Variable	r (Spearman)	p	Interprétation / Proposition
Genre (1=M, 2=F) × SLF global	-0,212	0,104	Tendance hommes > femmes — P4 non confirmée
Discussions financières familiales × SLF	0,196	0,133	Association positive faible — P5 non confirmée
Instruction du père × SLF	0,108	0,429	Pas d'association — P6 partiellement non confirmée
Instruction de la mère × SLF	0,235	0,076	Résultat le plus proche du seuil — à explorer
Revenu perçu du ménage × SLF	-0,117	0,378	Pas d'association significative

Source : les auteurs

5. Discussion

a. Un niveau modéré structuré par l'asymétrie attitudes-comportements

Le score global moyen de 66,7/100, avec des attitudes nettement supérieures aux comportements (79,0 vs 57,0), reproduit un profil bien documenté dans la littérature internationale sur les jeunes. Mandell (2008) observait déjà chez les lycéens américains un découplage entre des attitudes positives envers l'épargne et des comportements financiers limités. Ce découplage est théoriquement prédit par la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) : l'intention positive ne se traduit pas nécessairement en comportement effectif si le contrôle comportemental perçu est faible — c'est-à-dire si les individus ne se sentent pas capables d'agir concrètement, faute d'accès aux produits financiers, de revenus autonomes suffisants ou d'opportunités de mise en pratique. Pour des lycéens de 17–18 ans dont l'autonomie financière est structurellement limitée, ce mécanisme est particulièrement opérant.

La forte dispersion des scores de connaissances (écart-type = 23,6) mérite une attention particulière. Elle signale une hétérogénéité importante entre élèves sur cette dimension, potentiellement liée à la filière mais aussi au capital familial et aux sources d'apprentissage informelles. En revanche, la faible dispersion des attitudes (écart-type = 12,6) suggère une relative homogénéité des orientations affectives envers l'argent et la finance, indépendamment des caractéristiques individuelles — ce qui pourrait refléter un effet de désirabilité sociale ou une culture commune de prudence financière dans le contexte marocain.

b. La filière SEG : un avantage cognitif ciblé, sans traduction comportementale

Le résultat central de cette étude est à la fois nuancé et riche d'enseignements théoriques. Malgré une exposition directe à des contenus économiques et financiers structurés, les élèves SEG ne se distinguent pas significativement sur le score global de littératie. L'effet modéré observé sur les connaissances ($d = 0,40$) — notamment sur les items relatifs à la valeur temporelle de l'argent, au déficit budgétaire et à l'inflation, qui correspondent précisément aux contenus du programme SEG — indique que la filière produit bien un avantage cognitif ciblé. Cet avantage est néanmoins insuffisant pour se traduire en score global supérieur, du fait de l'absence de différence sur les attitudes ($d = -0,08$) et de la tendance légèrement inférieure des comportements SEG ($d = -0,42$).

Ce résultat s'inscrit directement dans la continuité de Mandell et Klein (2009), qui montrent que les cours d'éducation financière au lycée n'ont pas toujours un impact significatif sur les comportements effectifs. Il soulève une question pédagogique fondamentale : un enseignement centré sur les concepts économiques et comptables abstraits (économie générale, comptabilité, mathématiques financières) peut développer le savoir déclaratif sans modifier le savoir-agir, si cet enseignement n'est pas ancré dans des mises en situation financières concrètes et personnellement pertinentes pour les élèves. Ce constat plaide pour une évolution des curricula SEG vers une pédagogie par situations financières authentiques — gestion d'un budget personnel, comparaison de produits d'épargne, simulation de crédit — qui permettrait de favoriser le transfert des connaissances vers les comportements.

Le résultat légèrement supérieur des non-SEG sur les comportements ($d = -0,42$) est particulièrement intrigant. Plusieurs interprétations non exclusives peuvent être avancées : (1) les élèves non-SEG — notamment les élèves scientifiques et matheux — pourraient bénéficier d'un environnement familial plus exposé aux pratiques financières concrètes, compensant l'absence d'enseignement formel ; (2) un effet de sélection inverse pourrait être à l'œuvre, les élèves SEG étant issus de milieux socio-économiques légèrement moins favorisés avec moins d'accès aux produits financiers ; (3) les comportements mesurés par notre questionnaire (épargne, suivi des dépenses, comparaison des prix, paiement en ligne) pourraient refléter davantage des habitudes familiales que des compétences scolaires acquises.

c. Le rôle sous-estimé du capital humain maternel

L'instruction de la mère émerge comme le déterminant familial le plus associé au score de littératie ($r = 0,235$; $p = 0,076$), devant l'instruction du père, le revenu perçu et les discussions financières familiales. Ce résultat, bien qu'à la limite du seuil de significativité, est cohérent avec la littérature sur la socialisation financière. Danes et Haberman (2007) montrent que la mère est souvent l'agent de socialisation financière primaire dans le contexte domestique, principalement via la gestion visible du budget quotidien (courses, gestion des dépenses courantes, arbitrages de consommation). Le fait que l'instruction du père n'exerce pas d'effet comparable ($r = 0,108$; $p = 0,429$) pourrait refléter une division traditionnelle des rôles dans les ménages marocains, où les décisions financières quotidiennes — les plus visibles pour les enfants — relèvent davantage de la sphère maternelle.

L'absence d'effet significatif des discussions financières familiales ($r = 0,196$; $p = 0,133$) sur le score global est plus surprenante, dans la mesure où la littérature attribue généralement à ces échanges un rôle important dans la transmission de la culture financière. Ce résultat pourrait s'expliquer par la mesure approximative de cette variable (une seule question de fréquence, sans distinction du contenu ou de la qualité des échanges), ou par un effet de désirabilité sociale dans les réponses. Une mesure plus fine de la socialisation financière familiale (nature des discussions, rôle des parents dans les décisions d'argent de poche, accès aux relevés bancaires, etc.) permettrait sans doute de mieux capter cet effet dans des études futures.

d. Implications pratiques et pistes d'amélioration

Ces résultats préliminaires, aussi limités soient-ils par la taille de l'échantillon, suggèrent plusieurs pistes pratiques pour les décideurs éducatifs. En premier lieu, l'intégration progressive de l'éducation financière dans toutes les filières du baccalauréat — et non seulement en SEG — apparaît comme une piste pertinente pour réduire les inégalités de littératie liées à l'orientation scolaire. En second lieu, la refonte pédagogique des contenus SEG vers une approche par compétences financières pratiques (budget personnel, épargne, crédit, assurance) permettrait de mieux convertir l'avantage cognitif observé en comportements financiers effectifs. En troisième

lieu, l'implication des parents — et notamment des mères — dans des programmes d'éducation financière familiale pourrait constituer un levier complémentaire efficace, particulièrement pour les élèves des filières non économiques.

e. Limites de l'étude

Cette étude comporte plusieurs limites qui doivent être explicitement assumées. Premièrement, l'échantillon de convenance ($n=63$, un seul lycée d'Agadir) limite strictement la généralisation des résultats : les observations ne peuvent être extrapolées ni aux lycées d'Agadir dans leur ensemble, ni a fortiori au Maroc. Deuxièmement, la puissance statistique est insuffisante pour les comparaisons impliquant le groupe SEG ($n=23$) : l'absence de significativité ne constitue pas une preuve d'absence d'effet, et des études futures avec des effectifs SEG d'au moins 60 élèves permettraient d'atteindre une puissance adéquate. Troisièmement, la nature transversale du design interdit toute interprétation causale : les différences observées entre SEG et non-SEG pourraient refléter un biais de sélection (les élèves plus intéressés par la finance choisissent la filière EG) plutôt que l'effet propre de l'enseignement reçu. Quatrièmement, le biais de désirabilité sociale peut affecter les réponses aux dimensions attitudes et comportements. Cinquièmement, la pondération OCDE/INFE (40/30/30) n'a pas été validée spécifiquement pour des lycéens marocains, et pourrait nécessiter une adaptation dans des recherches futures.

6. Conclusion

Cette recherche a présenté les résultats d'une étude exploratoire sur la littératie financière des lycéens marocains, conduite sur un échantillon de convenance de 63 élèves de terminale dans un lycée d'Agadir, selon le cadre tridimensionnel de l'OCDE/INFE. Les principaux apports empiriques de cette recherche sont les suivants.

Sur le niveau général, les lycéens de cet échantillon affichent un score global modéré de 66,7/100, structuré par une asymétrie marquée entre des attitudes très positives (79,0) et des comportements financiers limités (57,0), avec des connaissances en position intermédiaire et fortement dispersées ($63,5 \pm 23,6$). Ce profil est cohérent avec les résultats observés dans la littérature internationale pour des publics lycéens similaires.

Sur la variation inter-filières, aucune différence statistiquement significative n'est observée entre élèves SEG et non-SEG sur le score global ($p = 0,651$; $d = 0,14$). Un effet modéré favorable aux SEG émerge sur la seule dimension connaissances ($d = 0,40$), notamment sur les items directement couverts par le programme SEG (valeur temporelle, déficit budgétaire, inflation). Les dimensions attitudes ($d = -0,08$) et comportements ($d = -0,42$) ne sont pas favorables aux SEG. La filière SEG produit donc un avantage cognitif ciblé qui ne se traduit pas en supériorité globale de littératie financière.

Sur les déterminants familiaux, aucune variable socio-familiale testée n'atteint le seuil de significativité conventionnel. L'instruction de la mère présente la corrélation la plus élevée avec le SLF global ($r = 0,235$; $p = 0,076$), suggérant un rôle de socialisation financière maternelle à explorer dans des études futures.

Ces résultats, interprétés comme scientifiquement informatifs quelle que soit leur direction, contribuent à nourrir le débat sur l'efficacité de l'éducation financière formelle dans les pays émergents et sur la primauté relative des déterminants scolaires versus familiaux. Ils constituent, à notre connaissance, l'une des premières investigations empiriques rigoureuses sur ce terrain au Maroc. Ces résultats appellent des implications concrètes pour trois catégories d'acteurs. Pour le ministère de l'Éducation nationale, le constat que l'avantage de la filière SEG se limite à la dimension connaissances, sans se traduire en comportements financiers supérieurs, plaide pour

l'introduction d'un module minimal d'éducation financière pratique dans le tronc commun de toutes les filières du baccalauréat, et non la seule extension du programme SEG. Pour les concepteurs de curricula, le résultat invite à recentrer l'enseignement économique existant sur des mises en situation financières personnelles (budget, épargne, crédit) plutôt que sur les seuls concepts macroéconomiques déclaratifs, actuellement dominants même en SEG (cf. section 4.1). Pour les établissements scolaires, le rôle prépondérant de l'instruction maternelle suggère l'intérêt de programmes d'éducation financière familiale associant les parents, en particulier les mères, aux dispositifs scolaires. Au-delà du contexte marocain, cette étude apporte une première pierre empirique au débat international, encore peu tranché dans les pays émergents, sur la primauté relative de l'école formelle et du capital familial dans la construction de la littératie financière des adolescents.

Plusieurs pistes de recherche se dégagent pour prolonger cette étude exploratoire. En priorité, l'élargissement de l'échantillon à plusieurs lycées de la région Souss-Massa permettrait d'atteindre une puissance statistique adéquate ($n \text{ SEG} \geq 60$) et de tester des effets d'établissement. L'intégration d'un design quasi-expérimental — comparant les niveaux de littératie en début et en fin d'année scolaire — permettrait de mieux isoler l'effet net de la filière en contrôlant le biais de sélection. L'enrichissement de la mesure de la socialisation financière familiale (qualité et contenu des échanges, pratiques parentales observées) ouvrirait la voie à une modélisation des mécanismes de transmission intergénérationnelle de la culture financière dans le contexte marocain.

7. Références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Atkinson, A., & Messy, F.-A. (2012). Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 15. OECD Publishing.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research / Columbia University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for Behavioral Sciences* (2e éd.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Danes, S. M. (1994). Parental perceptions of children's financial socialization. *Financial Counseling and Planning*, 5(1), 127–149.
- Danes, S. M., & Haberman, H. R. (2007). Teen financial knowledge, self-efficacy, and behavior: A gendered view. *Financial Counseling and Planning*, 18(2), 48–60.
- Demirgüç-Kunt, A., Klapper, L., Singer, D., & Ansar, S. (2022). *The Global Findex Database 2021: Financial Inclusion, Digital Payments, and Resilience in the Age of COVID-19*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1897-4>
- Grohmann, A., Klühs, T., & Menkhoff, L. (2018). Does financial literacy improve financial inclusion? Cross-country evidence. *World Development*, 111, 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.06.020>
- Hung, A. A., Parker, A. M., & Yoong, J. K. (2009). Defining and measuring financial literacy. *RAND Working Paper Series WR-708*. RAND Corporation.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>

- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358–380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>
- Mandell, L. (2008). The financial literacy of young American adults: Results of the 2008 National Jump\$tart Coalition Survey of High School Seniors and College Students. Washington, DC : Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy.
- Mandell, L., & Klein, L. S. (2009). The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 15–24.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2019). Vision stratégique de la réforme 2015–2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Rabat.
- Noctor, M., Stoney, S., & Stradling, R. (1992). Financial Literacy: A Discussion of Concepts and Competences of Financial Literacy and Opportunities for its Introduction into Young People's Learning. Report prepared for the National Westminster Bank, National Foundation for Educational Research, London.
- OCDE. (2020). PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money? OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- OCDE/INFE. (2012). OECD/INFE High-Level Principles on National Strategies for Financial Education. Paris : OECD Publishing.
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276–295. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x>
- Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J., & Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1457–1470. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9432-x>
- Xu, L., & Zia, B. (2012). Financial literacy around the world: An overview of the evidence with practical suggestions for the way forward. World Bank Policy Research Working Paper, No. 6107. The World Bank.B