
Le concept de soi en lecture et ses influences en Fédération Wallonie-Bruxelles : une étude secondaire des résultats PISA 2018

Auteur : Libert, Amaury

Promoteur(s) : Monseur, Christian

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25312>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Le concept de soi en lecture et ses influences en Fédération Wallonie-Bruxelles

Une étude secondaire des résultats PISA 2018

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de
l'Éducation, à finalité spécialisée en Enseignement

LIBERT Amaury

Promoteur : Christian Monseur

Lecteurs : Ariane Baye

Fabian Pressia

Année académique 2025-2026

Je tiens tout d'abord à remercier mon promoteur, Monsieur Christian Monseur, pour sa disponibilité, sa patience, son expertise et ses conseils avisés. La manière dont il raconte les statistiques m'a donné goût à cette matière.

Je souhaite également remercier Madame Ariane Baye et Monsieur Fabian Pressia pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce mémoire en acceptant de le lire.

Je remercie également toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'aboutissement de cet écrit et plus largement à la réussite de mes études. Il n'est pas aisé de suivre des cours universitaires en travaillant, il n'est pas non plus aisé pour l'entourage de supporter la personne qui a ce train de vie.

Table des matières

1.	Introduction.....	1
2.	Le concept de soi.....	3
2.1.	<i>Bref historique.....</i>	3
2.2.	<i>Définitions et distinctions conceptuelles</i>	5
2.3.	<i>Les dimensions du concept de soi.....</i>	6
3.	Les impacts de la représentation de soi.....	7
3.1.	<i>La performance et la réussite scolaire</i>	7
3.2.	<i>Statut social, économique et culturel</i>	8
3.3.	<i>L'influence du genre.....</i>	9
3.4.	<i>Engagement en lecture et concept de soi spécifique</i>	10
3.5.	<i>Contexte d'apprentissage</i>	11
3.6.	<i>Big fish little pond effect.....</i>	12
4.	La Communauté Française de Belgique.....	12
4.1.	<i>Organisation du système éducatif et quasi-marché scolaire.....</i>	12
4.2.	<i>Ségrégation sociale et académique.....</i>	13
4.3.	<i>Redoublement.....</i>	14
4.4.	<i>Constat systémique.....</i>	14
4.5.	<i>Réformes actuelles</i>	15
5.	Méthodologie	18
5.1.	<i>Programme for International Student Assessment.....</i>	18
5.2.	<i>Échantillon.....</i>	18
5.3.	<i>Question de recherche.....</i>	19
5.4.	<i>Méthodologie des analyses statistiques.....</i>	19
5.5.	<i>Variables.....</i>	20
5.6.	<i>Constitution de blocs de variables.....</i>	25
5.7.	<i>Hypothèses</i>	27

6.	Analyses statistiques	28
6.1.	<i>Démarche exploratoire</i>	28
6.2.	<i>Contextualisation</i>	29
6.3.	<i>Le concept de soi expliqué par la performance</i>	33
6.4.	<i>Décomposition de la variance du concept de soi en lecture</i>	35
6.5.	<i>Régressions multi-niveaux</i>	41
7.	Discussion	43
8.	Limites.....	46
9.	Conclusion.....	47
10.	Bibliographie.....	48
11.	Table des figures.....	51
12.	Table des tableaux	52
13.	Annexes.....	53
	<i>Annexe A : One possible representation of the hierarchic organization of self-concept (Shavelson et al., 1976)</i>	53
	<i>Annexe B : Corrélations avec la perception des compétences en lecture valeur absolue supérieure à 0.20</i>	54
	<i>Annexe C : Corrélations avec la perception des difficultés en lecture valeur absolue supérieure à 0.20</i>	55
	<i>Annexe D : Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire et le travail préparatoire à la recherche (TPR)</i>	56

1. Introduction

Depuis des décennies, les enquêtes internationales mettent en évidence l'importance des compétences en compréhension de l'écrit dans les parcours scolaires des élèves. Au-delà de leur rôle dans les apprentissages, ces compétences apparaissent fortement liées à de nombreuses dimensions sociales et éducatives, telles que le milieu socio-économique, l'engagement scolaire ou encore les performances globales des élèves. Dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les résultats du *Programme for International Student Assessment* (PISA) soulignent d'ailleurs l'existence d'inégalités de performances entre élèves, fortement associées aux caractéristiques sociales et scolaires des élèves et des écoles.

Si la recherche sur les performances scolaires s'est longtemps centrée sur les dimensions cognitives des apprentissages, de nombreux travaux ont progressivement montré que les facteurs motivationnels et affectifs jouent également un rôle important dans la réussite des élèves. Parmi ceux-ci, le concept de soi occupe une place centrale. Les travaux de Shavelson et al. (1976) et de Marsh (1990) mettent notamment en évidence les liens étroits entre concept de soi académique spécifique et performances scolaires.

La littérature scientifique montre également que le concept de soi se construit à partir d'un grand nombre de facteurs. Les expériences de réussite et d'échec, le contexte socio-économique, les pratiques enseignantes ou encore l'engagement dans les apprentissages peuvent contribuer à développer les perceptions des compétences des élèves.

Dans cette perspective, ce mémoire tente de mieux comprendre les mécanismes associés au concept de soi en lecture chez les élèves de quinze ans en Communauté Française de Belgique à partir des données du cycle PISA 2018. Plus précisément, cette recherche tente de répondre à la question suivante : quelles sont les variables qui influencent le plus le concept de soi en lecture ?

Afin de répondre à cette question, ce travail s'organise de la sorte. Tout d'abord, un cadre théorique consacré au concept de soi, aux variables susceptibles de l'influencer ainsi qu'aux spécificités du système éducatif est dressé. Ensuite, la méthodologie et les choix statistiques sont détaillés. Enfin, les résultats des analyses sont présentés, puis les principaux apports et limites sont discutés.

Partie théorique

2. Le concept de soi

2.1. Bref historique

2.1.1 Les prémices

Il n'a pas fallu attendre que la psychologie fasse de vieux os pour que l'on commence à s'intéresser au concept de soi. William James, en 1890, dans *The Principles of Psychology* est le premier à distinguer le « Moi » et le « Je ». Le premier représentant l'ensemble des éléments qui composent notre identité, dépassant ainsi notre personne, intégrant nos possessions, relations sociales, ... Le second désignant le sujet, celui qui pense, qui observe et fait l'expérience du « Moi ».

Charles Cooley, en 1902, ajoute un élément au concept de soi. Il s'agit du miroir social, le concept de soi se développerait au travers du regard des autres. Plus tard, en 1934, George Mead s'intéresse davantage à cette conception de construction sociale du soi. Sans entrer dans les détails, Mead explique cette construction au travers des interactions avec les autres ou encore du langage.

Ces prémices théoriques du concept de soi ne s'inscrivent pas réellement dans un courant psychologique. Cependant, ces bases ont servi et servent toujours de point d'ancrage pour les théories suivantes, ainsi que pour les plus récentes.

2.1.2 Vers une approche sociale

L'Écuyer (1978) indique que Carl Rogers au travers de ses nombreux travaux a influencé la recherche empirique sur le concept de soi. En effet, sa *Client-Centered Therapy* a lié les représentations que le patient avait de lui-même et les effets positifs et négatifs que cela pouvait amener. Malgré tout, l'Écuyer (1978) nuance en précisant que Rogers a, certes, exercé une influence puissante sur la recherche empirique, lançant la mode du vécu expérimentiel et du concept de soi, mais il a été précédé par d'autres, à savoir Allport, Cooley, James, Symonds et Wallon.

Quel que soit l'auteur, ce qui réunit ces approches dites sociales est la manière dont l'individu se perçoit par rapport aux autres, les relations qu'il a avec les autres et le rôle important du contexte.

2.1.3 Modèles multidimensionnels

Aux alentours des années 1980, le concept de soi est pensé comme un concept aux dimensions multiples. Shavelson et al. (1976) établissent que le concept de soi est organisé de manière hiérarchique, les sous-dimensions s'influençant entre elles. Selon ces auteurs, chacun posséderait un concept de soi général, sous lequel se diviseraient deux sous-catégories : le concept de soi académique et le concept de soi non-académique. Le premier reprenant les matières scolaires et le second reprenant les composantes sociales, émotionnelles et physiques du concept de soi.

En 1990, le modèle de Shavelson est revu, retravaillé par Marsh. Le chercheur teste empiriquement le concept de soi académique en s'intéressant à plus de 700 garçons des grades 5 à 10 en Australie. Pour ce faire, il se sert de questionnaires dérivés des *Self Description Questionnaires* (SDQ). Ces questionnaires mesurent le concept de soi dans plusieurs matières scolaires. Il ressort que les concepts de soi sont fortement spécifiques aux matières. Un des résultats majeurs est d'ailleurs que la corrélation entre concept de soi en mathématiques et concept de soi verbal est faible. Selon l'auteur, la structure du concept de soi est donc multidimensionnelle mais partiellement hiérarchique. Cette découverte de la spécificité des concepts de soi permet au chercheur de proposer un modèle revisité, le modèle Marsh-Shavelson (Marsh, 1990).

De manière générale, au fil des années, l'évolution de la pensée en lien avec le concept de soi se tourne majoritairement vers un concept de soi considéré comme multidimensionnel et évolutif (Harter, 1999 ; L'Écuyer, 1978 ; Shavelson et al., 1976 ; Marsh, 1990 ; Marsh & Martin, 2011).

2.1.4 Approches contemporaines du concept de soi

Les approches contemporaines du concept de soi font entrer en jeu l'importance de ce dernier dans l'apprentissage au sens large. Par exemple, Zimmerman (2002), met l'accent sur la nécessité de l'auto-régulation dans l'apprentissage.

Bandura (1997) introduit la théorie de l'efficacité personnelle. Il la décrit comme étant la croyance de chacun en sa capacité à accomplir des tâches spécifiques. Conjointement, il présente le concept de soi comme un jugement plus global de sa propre valeur. Bien qu'il distingue ces deux concepts, il leur trouve des rôles communs en lien avec la motivation et l'auto-régulation. Bandura (1997) indique qu'une perception positive de soi favorise la persévérance, l'engagement dans des tâches compliquées et le choix de stratégies efficaces.

Zimmerman (2002) nomme certaines stratégies efficaces, telles que la planification ou encore l'auto-évaluation. Il nuance toutefois en précisant que l'auto-régulation se base sur des jugements métacognitifs ainsi que sur un usage volontaire des stratégies adéquates. Pour un auteur comme pour l'autre, le concept de soi est essentiel en ce qui concerne la motivation ainsi que le sentiment de contrôle, deux dimensions de la régulation cognitive.

2.2. Définitions et distinctions conceptuelles

Dans son premier chapitre ayant pour objectif d'éclairer les notions en lien avec le concept de soi, l'Écuyer (1978) reprend les grandes lignes de l'évolution des pensées en lien avec ce concept. Il en conclut que dans un premier temps, la différenciation *self-ego* (le « Moi » et le « Je » précédemment développés) était au cœur des préoccupations, avant que ces deux entités ne soient pensées plus globalement dans un concept de soi général. Il aborde également les notions de *soi phénoménal* et de *soi non phénoménal* (notions de Rogers). Le premier renvoyant à « l'organisation de toutes les façons dont l'individu se voit lui-même. » (Combs & Snygg, cités par l'Écuyer, 1978). Le second représentant un versant plus inconscient des représentations de soi. Il conclut en explicitant que le concept de soi tel que présenté dans la littérature est majoritairement proche du *soi phénoménal*, bien qu'une partie du concept de soi demeure influencée par l'inconscient.

Ainsi, selon l'Écuyer (1978), le concept de soi correspondrait à l'ensemble des perceptions que l'individu a de lui-même. Il est influencé par l'environnement, le vécu et tout ce qui peut marquer consciemment ou non l'individu. Shavelson et al. (1976) ajoutent que le concept de soi comporte un aspect descriptif, permettant de se décrire, et un aspect évaluatif, permettant de s'évaluer, de se comparer. Il se mesure dès lors par rapport à un objectif fixé, à des standards de comparaison ou par comparaison à la performance d'autrui (Shavelson et al., 1976 ; Marsh, 1990 ; Marsh & Martin, 2011).

Les apports théoriques de Shavelson et al. (1976) ont permis de distinguer le concept de soi et l'estime de soi. Le concept de soi serait défini comme étant les perceptions de soi d'une personne qui sont formées par l'expérience et les interprétations de son environnement (Marsh & Martin, 2011). L'accent est mis sur l'importance de l'influence sociale, ainsi que sur l'utilité du concept de soi pour expliquer et prédire les comportements. L'estime de soi est une dimension affective du concept de soi (Shavelson et al., 1976 ; Harter, 1999). Elle y détient d'ailleurs une place importante.

Ainsi, une des différences entre l'estime et le concept de soi serait le caractère global de la première et multidimensionnel du second. Marsh et Martin (2011) mettent l'accent sur l'importance du concept de soi en ce qui concerne l'éducation. En effet, celui-ci est lié aux résultats scolaires et par conséquent à la réussite scolaire. Selon ces auteurs, le concept de soi est hiérarchiquement organisé et divisé en sous-dimensions académiques et non-académiques. Les secondes étant peu liées aux résultats scolaires.

2.3. Les dimensions du concept de soi

L'organisation du concept de soi se veut multidimensionnelle et hiérarchique. Le concept de soi global au sommet, suivi des dimensions académiques et non-académiques puis des sous-domaines spécifiques (Shavelson et al., 1976 ; Marsh, 1990 ; Marsh et Martin, 2011). Cette hiérarchie est illustrée dans la figure reprise en annexe A.

2.3.1. Le concept de soi académique

Tel qu'exposé dans la figure reprise en annexe A, le concept de soi académique reprend diverses matières scolaires, à savoir : les mathématiques, les sciences, l'histoire et la langue maternelle (Shavelson et al., 1976). De chaque matière découlent des spécificités. Marsh et Martin (2011) critiquent tout de même cette représentation en pointant le fait que le caractère hiérarchique et interrelié des domaines spécifiques n'est pas aussi puissant qu'attendu. Les corrélations entre les différents domaines sont moins fortes qu'attendues, ce qui démontre que chaque dimension du concept de soi se rapporte aux perceptions de ce domaine précis. De plus, Marsh avait déjà proposé une révision du modèle en 1990.

Au travers de leur étude, Marsh et Martin (2011) exposent que le concept de soi académique est la composante du concept de soi qui a le plus d'impact (direct et indirect) sur la réussite scolaire, tandis que les effets de l'estime de soi et des domaines non-académiques sont négligeables. Les auteurs insistent sur l'importance d'un concept de soi académique positif dans l'objectif d'atteindre les résultats académiques voulus.

Cette étude rend compte d'un modèle d'effets réciproques entre le concept de soi académique et la performance scolaire, ceux-ci s'influenceraient l'un l'autre. Marsh et Martin (2011) suggèrent que ce type de concept de soi est à la fois conséquence et prédicteur de la réussite scolaire. De ce fait, ils placent une grande importance dans le renforcement de la perception positive des élèves sur leurs propres performances afin de les améliorer.

2.3.2. Le concept de soi non-académique

En se basant à nouveau sur la classification de Shavelson et al. (1976), le concept de soi non-académique se sous-divise en trois catégories, à savoir le concept de soi social (intégrant le rapport aux pairs et aux proches), le concept de soi émotionnel (intégrant les états émotionnels particuliers) et le concept de soi physique (intégrant les capacités physiques et l'apparence physique). Ces dimensions sont uniquement mentionnées et non détaillées car la littérature explorée conclut qu'elles ont très peu d'influence sur les résultats scolaires.

3. Les impacts de la représentation de soi

3.1. La performance et la réussite scolaire

De nombreuses recherches s'intéressent à la relation entre concept de soi et performance/réussite scolaire. La méta-analyse menée par Huang (2011) recense 32 études qui tentent de représenter les liens entre ces deux éléments. L'auteur s'est intéressé aux études longitudinales présentes dans la littérature. L'objectif de la recherche était d'identifier le lien entre le concept de soi initial et la réussite académique ultérieure d'une part et le lien entre la réussite académique initiale et le concept de soi ultérieur d'autre part. Les résultats indiquent des corrélations moyennes de .20 à .27 pour le premier et de .19 à .25 pour le second. L'auteur en conclut qu'il existe une double influence positive entre concept de soi et réussite scolaire.

Un second résultat de cette méta-analyse informe que les corrélations entre concept de soi général et réussite scolaire se révèlent plutôt faibles, tandis que lorsqu'il s'agit d'un concept de soi spécifique (au sujet ou à la matière), les corrélations sont plus fortes. Ce qui rejoint le modèle Marsh-Shavelson du concept de soi, qui insiste sur l'importance de considérer un ensemble de concepts de soi spécifiques plutôt qu'un concept de soi général (Marsh, 1990).

Enfin, la méta-analyse démontre que l'effet des moments de mesure sur les corrélations n'était pas différent de zéro. En d'autres termes, « la relation longitudinale entre concept de soi et réussite académique reste stable dans le temps. » (Huang, 2011)

Des organismes internationaux tels que l'OCDE démontrent l'influence du concept de soi spécifique sur les résultats scolaires. Le volume III des résultats PISA 2012 (OCDE, 2014) identifie un coefficient β de 37 pour l'indice de perception de soi en mathématiques. En d'autres termes, une variation moyenne de 37 points est attendue sur les performances en mathématiques

pour chaque unité de l'indice de perception de soi spécifique. Les performances à PISA 2012 sont standardisées avec une moyenne de 500 et un écart-type de 100. Dans son rapport, l'OCDE indique que 37 points correspondent environ à une année de scolarité.

3.2. Statut social, économique et culturel

Le statut social, économique et culturel est appréhendé à PISA à l'aide de l'indice ESCS (OECD, 2019). Cet indice composite est construit à partir de plusieurs dimensions du contexte familial, incluant le niveau d'éducation et le statut professionnel des parents, ainsi que les ressources matérielles et culturelles disponibles au sein du foyer (cf. point 5.5.1.2 de ce travail pour une description plus précise de l'indice).

Ce statut constitue un indicateur central dans l'analyse des inégalités scolaires, dans la mesure où il synthétise un ensemble de facteurs susceptibles d'influencer les conditions d'apprentissage des élèves. Par exemple, les ressources économiques peuvent conditionner l'accès à des supports éducatifs ou à des environnements d'apprentissage favorables, tandis que le niveau d'éducation des parents est souvent associé à un certain niveau de soutien scolaire ou d'attentes éducatives. Également, les ressources culturelles sont susceptibles de favoriser un niveau de performances supérieur, notamment en lecture.

Les résultats de PISA 2018 mettent en évidence un lien particulièrement marqué entre l'indice ESCS et les performances des élèves. Par exemple, en compréhension de l'écrit, les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés obtiennent en moyenne des scores significativement plus élevés que ceux issus de milieux défavorisés. Cet écart atteint les 90 points pour les pays de l'OCDE, soit l'équivalent de plusieurs années de scolarité. En Belgique, la différence est encore plus marquée, avec un écart qui atteint environ 105 points entre ces deux catégories d'élèves (OECD, 2019).

Au-delà de son effet direct sur les performances, le statut socio-économique est également susceptible d'influencer d'autres variables, telles que les attitudes face à la lecture, l'engagement scolaire ou encore les perceptions de ses compétences. Dans cette perspective, le concept de soi en lecture peut être envisagé comme partiellement ancré dans le contexte socio-économique des élèves ou comme modérateur de l'effet du concept de soi sur les performances.

3.3. *L'influence du genre*

Le genre constitue une variable importante à prendre en compte lorsqu'il s'agit de comparaisons en milieu éducatif. Les enquêtes internationales PISA démontrent de cycle en cycle une tendance générale en faveur des garçons pour les mathématiques et les sciences, et en faveur des filles pour la compréhension de l'écrit. En ce qui concerne les mathématiques, à PISA 2022, une différence de 9 points en faveur des garçons est identifiée en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette tendance ne s'observe toutefois pas partout. Cette différence n'est d'ailleurs pas significative dans 24 pays. En revanche, le niveau de variance de performance observée est plus élevé chez les garçons que chez les filles. Par exemple, les garçons les plus performants en mathématiques dépassent en moyenne de 22 points les filles les plus performantes en mathématiques.

En compréhension de l'écrit, les tendances sont encore plus marquées. Une différence moyenne de 24 points en faveur des filles au niveau des pays de l'OCDE, qui est significative et que l'on retrouve dans quasiment tous les pays participants. Seuls le Chili et le Costa Rica ne présentent pas de différence significative selon le genre. (OCDE, 2025)

Le genre n'influence pas uniquement les performances. De nombreuses études se sont intéressées aux effets modérateurs du genre sur différents aspects de l'apprentissage et sur la perception de soi. Wang et Yu (2023) ont conduit une revue systématique de la littérature sur les effets du genre sur le concept de soi académique et leurs impacts sur la réussite, la motivation, la performance et le sentiment d'auto-efficacité. Cette revue recense un total de 53 études. Les résultats principaux mettent en évidence l'impact positif du concept de soi académique sur chacun des concepts précités. Les auteurs précisent que ces relations peuvent varier dans le temps et en fonction du contexte. Ils mettent également en évidence que le genre joue un rôle modérateur non négligeable sur ces relations. Les stéréotypes de genre liés aux mathématiques et au sexe féminin ont un impact néfaste sur la construction du concept de soi en mathématiques chez les filles. Ces stéréotypes pointant le fait que les filles sont mauvaises en mathématiques enclenchent la menace du stéréotype. Les recherches étudiées dans la méta-analyse des auteurs pointent d'ailleurs que les filles sont plus enclines à souffrir de cette menace que les garçons.

Dès lors, au fil des années et des études, le genre apparaît comme variable essentielle lorsqu'il s'agit d'analyses statistiques en lien avec l'éducation.

3.4. *Engagement en lecture et concept de soi spécifique*

L'engagement en lecture constitue une dimension importante pour comprendre les performances scolaires, en particulier dans le domaine de la compréhension de l'écrit. Il renvoie à l'implication des élèves dans les activités de lecture, laquelle peut se manifester à travers différents aspects, notamment la fréquence de lecture, l'utilisation de stratégies de compréhension et l'intérêt pour les tâches proposées.

Les travaux de Wigfield et al. (2016) soulignent que la compréhension en lecture ne peut être expliquée uniquement par les capacités cognitives des élèves. Les auteurs mettent en avant le rôle de variables motivationnelles, telles que l'intérêt pour la lecture et les croyances de compétence dans les activités de lecture.

Les auteurs précités ont synthétisé un ensemble de recherches et ont suggéré que les dimensions motivationnelles sont associées au degré d'engagement des élèves, notamment en influençant leur fréquence de lecture, mais également certaines stratégies métacognitives, comme la mobilisation de stratégies de compréhension.

Par ailleurs, les auteurs soulignent que les relations entre motivation, engagement et performance sont dynamiques et évolutives. Les expériences de réussite peuvent renforcer les perceptions de compétence et l'intérêt des élèves, ce qui favorise leur engagement ultérieur. À l'inverse, des difficultés et échecs répétés peuvent être associés à une diminution de la motivation et de l'engagement.

Les résultats issus de PISA (OECD, 2019) confirment ces observations de manière empirique et à grande échelle. Dans ces résultats, les élèves déclarant un plaisir de lire élevé obtiennent en moyenne des scores significativement plus élevés en compréhension de l'écrit que ceux présentant un plus faible niveau d'engagement. Cette tendance persiste même lorsque l'engagement en lecture est mis sous contrôle de variables présentant une grande influence sur les résultats, telles que le statut socio-économique.

Dans ce cadre, l'engagement en lecture apparaît comme une variable centrale permettant de comprendre à la fois les performances en lecture et la construction du concept de soi spécifique. En effet, les dimensions motivationnelles et affectives associées à la lecture, telles que le plaisir de lire, sont étroitement liées aux perceptions de compétences des élèves.

3.5. *Contexte d'apprentissage*

Dans la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1997), les croyances de compétences ; dont relève le concept de soi ; se construisent à partir de plusieurs sources d'informations, parmi lesquelles la persuasion sociale occupe une place importante. Cette dernière renvoie aux messages, explicites ou implicites, adressés à l'individu quant à ses capacités. Dans le contexte scolaire, les enseignants représentent une source importante de ce type d'informations, notamment à travers les feedbacks qu'ils fournissent aux élèves.

Dans ce contexte particulier, l'enseignant peut prendre le rôle de figure importante pour l'élève. Dès lors, au-delà des feedbacks, ses interventions générales ; telles que le soutien apporté, les encouragements ou la qualité de la relation pédagogique ; peuvent avoir un impact sur la manière dont les élèves évaluent leurs propres performances. Les actions enseignantes ne sont donc pas considérées comme déterminants directs du concept de soi, mais comme des éléments du contexte d'apprentissage pouvant contribuer à sa construction.

Des travaux empiriques récents appuient cette hypothèse. Par exemple, Wang, Zhang et Davis (2025) montrent à partir des données PISA 2018 des élèves américains que le feedback des enseignants est associé à l'auto-efficacité en lecture. Plus précisément, les élèves déclarant recevoir davantage de feedbacks positifs tendent à rapporter un niveau plus élevé d'auto-efficacité.

Les auteurs identifient plusieurs variables qui apparaissent comme significatives et positives, dont la fréquence des feedbacks positifs et la qualité de la relation étudiant-enseignant. Ils soulignent d'ailleurs que cette tendance positive est encore plus marquée chez les étudiants qui reçoivent ces feedbacks positifs moins fréquemment.

Toutefois, l'ampleur des effets observés demeure relativement limitée, suggérant que ces variables n'expliquent qu'une part restreinte de la variance des croyances de compétence. Ainsi, bien que les actions des enseignants apparaissent comme des facteurs pertinents, leur contribution empirique semble modeste et doit être envisagée en complément d'autres déterminants. Par ailleurs, ces résultats concernent l'auto-efficacité et ne peuvent être directement assimilés au concept de soi, bien que ces construits soient étroitement liés dans la littérature.

3.6. *Big fish little pond effect*

Le big fish little pond effect (BFLPE) est tiré des travaux de Marsh et Parker (1984). Selon ces auteurs, bien que les capacités personnelles soient positivement associées au concept de soi académique, la moyenne académique de l'école dans laquelle se trouve l'élève joue un rôle non négligeable sur ce concept (Seaton et al., 2009).

L'hypothèse du BFLPE est donc que l'élève formerait son concept de soi académique sur base des comparaisons de ses performances avec les performances de ses camarades. Plus précisément, les élèves fréquentant des écoles dites favorisées ou élitistes se compareraient à leurs pairs performants, ce qui induirait un concept de soi académique plus faible par rapport à un élève à performances égales dans une école plus défavorisée.

Seaton et ses collègues (2009) se sont penchés sur la question et ont analysé les résultats PISA 2003 en se concentrant sur les capacités en mathématiques et le concept de soi en mathématiques sur des échelles individuelles et collectives dans 41 pays culturellement et économiquement diversifiés. Les résultats sont univoques, le BFLPE est présent et hautement négatif pour l'échantillon total, mais aussi négatif pour chaque pays et statistiquement significatif pour 38 pays. Ce qui indique un effet présent à l'échelle internationale.

Le BFLPE est donc un effet reconnu, testé à de nombreuses reprises et pérenne (Dupont & Lafontaine, 2016). Toutefois, les études précédemment citées s'intéressent avant tout à cet effet d'un point de vue international. Dupont et Lafontaine (2016) ajoutent une nuance, le BFLPE doit être pensé au niveau national. Il varie également en fonction du système éducatif et de son organisation (filiales, orientation, organisation des écoles, ...), il est d'ailleurs plus fort dans les systèmes éducatifs différenciés.

4. La Communauté Française de Belgique

4.1. Organisation du système éducatif et quasi-marché scolaire

Le système éducatif de la Communauté Française de Belgique se caractérise par une organisation décentralisée et la coexistence de plusieurs réseaux d'enseignement. Ces réseaux sont l'officiel organisé par la Communauté Française, l'officiel subventionné (par les communes ou les provinces), le libre subventionné (souvent confessionnel) et le libre non subventionné. L'enseignement est également organisé par filiales, à savoir filiales de transition (générales ou techniques) vers l'enseignement supérieur et filiales de qualification (techniques

ou professionnelles) davantage orientées vers le marché de l'emploi (Lafontaine & Monseur, 2011).

L'article 24 de la Constitution belge coordonnée promeut la liberté d'enseignement, qui doit fournir à tous un enseignement jusqu'à la fin de l'obligation scolaire (18 ans) et permettre aux familles de choisir librement l'établissement scolaire.

Cette organisation s'inscrit dans une logique souvent qualifiée de quasi-marché scolaire (Lafontaine & Monseur, 2011). Les établissements se retrouvent en concurrence pour attirer les élèves. Ce fonctionnement a tendance à organiser une forte ségrégation académique, qui contribue à une forte ségrégation sociale entre écoles. Cette ségrégation académique a pour influence une « ghettoïsation du marché scolaire » (Lafontaine & Monseur, 2011). La sélectivité des écoles élitistes, souhaitant regrouper les élèves les plus performants, a pour conséquence de créer des écoles ghettos dans lesquelles les résultats académiques sont plus faibles.

4.2. Ségrégation sociale et académique

Les ségrégations sociales et académiques sont hautement corrélées. Lafontaine et Monseur (2011) informent qu'à PISA 2006, le lien entre agrégation académique et agrégation sociale s'élève à 0.72 pour les mathématiques et les sciences et à 0.74 pour la lecture. Ces résultats signifient que plus les élèves sont regroupés en fonction de leurs performances académiques, plus ils sont regroupés selon leurs origines sociales.

Le système belge a donc tendance à regrouper les élèves selon leurs performances dans des filières spécifiques, ce qui crée un regroupement social. Pourtant, les recherches démontrent que ce sont les systèmes éducatifs dans lesquels un faible degré de sélection s'opère qui sont les plus équitables (Lafontaine & Monseur, 2011). Ce constat illustre un certain paradoxe entre ce que prône la Constitution belge, à savoir un enseignement équitable et de qualité pour tous, et la réalité du système éducatif belge qui regroupe ses élèves en fonction de leurs performances. De plus, les auteurs expliquent que plus le système est sélectif, plus le regroupement en filières et écoles de niveau est marqué, plus les inégalités sociales sont présentes.

4.3. *Redoublement*

La Belgique, et notamment la Communauté Française, se situe parmi les pays qui pratiquent le plus le redoublement. À PISA 2022, 26,5% des élèves belges de 15 ans déclarent avoir déjà redoublé durant leur scolarité, contre environ 9% en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2023). En 2024, les indicateurs de l'enseignement (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025) informent qu'en 6^{ème} année du secondaire, 47,8% des élèves belges ont déjà connu le redoublement. Ces données mettent le doigt sur un système éducatif qui pratique de manière excessive le redoublement.

Pourtant les recherches scientifiques démontrent que le redoublement n'est pas forcément la solution miracle. Crahay (2019) insiste sur le fait qu'à compétences égales, un élève issu de milieu modeste a davantage de chances de redoubler, le redoublement est donc injuste. De plus, les performances moyennes ne sont pas meilleures après redoublement. Au contraire, un système plus équitable ; pratiquant peu voire pas de redoublement ou de ségrégation ; est plus efficace.

Dans l'idéal, le système éducatif belge devrait être revu, d'autant que Lafontaine et Monseur (2011) démontrent empiriquement en décomposant la variance entre écoles (des performances) des résultats PISA 2006, qu'en Belgique, « c'est l'action conjuguée du redoublement et de l'orientation qui engendre des phénomènes de ségrégation ». En Belgique, l'orientation est souvent précédée d'une ou plusieurs années redoublées. Elle sert très souvent de relégation dans des filières « moins prestigieuses ».

De manière générale, un système pratiquant le redoublement excessif est un système peu équitable, favorisant la ségrégation académique et sociale. Il importe aujourd'hui de « combattre ces structures (filières) et pratiques (redoublement, attestations restrictives) » (Lafontaine & Monseur, 2011) et de changer les habitudes des enseignants qui sont l'évaluation normative et la perception du système comme figé dans le redoublement (Crahay, 2019).

4.4. *Constat systémique*

Les recherches de Lafontaine et Monseur (2011) montrent que dans le système éducatif francophone belge, la variance de performances inter-école dépasse la variance intra-école. Autrement dit, les différences de performances entre écoles sont plus importantes que celles à l'intérieur d'une même école.

Ce constat reflète une ségrégation académique structurelle, résultant de la combinaison d'un quasi-marché scolaire ; dans lequel les familles ont initialement libre choix quant à l'école ; d'un redoublement excessif et de l'organisation de l'enseignement en filières hiérarchisées.

Cette organisation conduit à concentrer les élèves favorisés dans des établissements élitistes, et les plus défavorisés dans des établissements où l'enseignement qualifiant est majoritaire. Ce fonctionnement renforce davantage les inégalités académiques au niveau systémique, indépendamment des caractéristiques individuelles des élèves.

4.5. Réformes actuelles

Les constats de système hautement inéquitable et pratiquant le redoublement excessif ont tiré la sonnette d'alarme de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, depuis 2017, la Communauté Française de Belgique voit apparaître de manière progressive plusieurs changements au sein de son système éducatif.

En effet, c'est à cette époque qu'a été mis en place le Pacte pour un enseignement d'excellence. Cette réforme systémique dont l'objectif principal est d'améliorer l'équité et l'efficacité du système éducatif. La mise en place progressive des transformations est supposée aider les acteurs de terrain à s'approprier les changements.

L'une des mesures phare et très actuelle du Pacte (bien que lancée en septembre 2020) est la mise en place d'un tronc commun prolongé, qui va désormais s'étendre jusqu'à la fin de la troisième secondaire. Ce dispositif a pour but de retarder l'orientation et de garantir à tous les élèves un socle commun de compétences.

D'un point de vue théorique, le Pacte rejoint notamment les analyses de Crahay (2019) qui montrent que le redoublement est inefficace pour améliorer les apprentissages et qu'au contraire, il tend à renforcer les inégalités scolaires.

Cependant, plusieurs limites peuvent être soulevées. D'une part, la réforme ne semble pas proposer de réelle solution quant à la ségrégation académique liée aux mécanismes d'orientation et au quasi-marché scolaire tels que Lafontaine et Monseur (2011) les définissent. L'orientation tardive va probablement retarder ce processus, mais va-t-elle le supprimer ? Dans cette perspective, une réforme structurelle comme le Pacte est ambitieuse, mais peut rester insuffisante si elle ne s'attaque pas aux logiques profondes de reproduction sociale.

D'autre part, la mise en œuvre progressive du Pacte présente à la fois des avantages et des limites. D'un côté, elle permet aux acteurs de terrain de s'approprier les réformes petit à petit, ce qui facilite leur compréhension et leur mise en pratique. D'un autre côté, cette progressivité peut provoquer des différences importantes entre les établissements. Une école disposant de classes moins chargées et de ressources suffisantes sera par exemple davantage en mesure de mettre en place des dispositifs de différenciation et de remédiation. À l'inverse, une école confrontée à des classes plus nombreuses et hétérogènes et à un manque de moyens rencontrera plus de difficultés à appliquer ces mêmes mesures. Les prescriptions du décret sont donc identiques mais les conditions d'application diffèrent, ce qui peut à nouveau augmenter les inégalités entre écoles et entre élèves.

La mise en place du Pacte pour un enseignement d'excellence témoigne donc d'une certaine prise de conscience de la part du pouvoir organisateur du système éducatif de la Communauté Française de Belgique. Comme toute réforme, elle apparaît avec son lot d'avantages et de limites. Dès lors, suffira-t-elle à démanteler certains problèmes systémiques profondément ancrés dans notre système éducatif ?

Partie pratique

5. Méthodologie

5.1. *Programme for International Student Assessment*

Le *Programme for International Student Assessment* (PISA) est une enquête internationale menée par l'OCDE tous les trois ans depuis l'année 2000. Elle a pour objectif d'évaluer les compétences des élèves âgés de quinze ans dans 3 domaines majeurs, les sciences, les mathématiques et la lecture. Chaque cycle s'intéresse aux trois domaines mais place plus spécifiquement le focus sur l'un des trois. Les données utilisées dans la présente recherche proviennent du cycle PISA 2018, portant le focus sur la lecture.

De cycle en cycle, le recueil de données s'étend de plus en plus. En 2000, 43 pays ont répondu à l'enquête. En 2006, 57 pays participaient. En 2018, il était question de 79 pays (37 faisant partie de l'OCDE et 42 pays partenaires).

Chaque cycle apporte son innovation. En 2015, l'enquête a pour la première fois été proposée majoritairement sous format informatique. En 2018, la même méthodologie a été utilisée (pour les pays demandeurs), en proposant des tests adaptatifs en fonction des réponses des élèves.

Au-delà de l'évaluation des performances, PISA propose d'autres questionnaires (élèves, professeurs, écoles) qui permettent de rendre visibles des variables initialement difficilement mesurables, telles que le concept de soi, le sentiment d'appartenance à son école ou encore la quantité d'objets culturels à domicile.

Toutes les données récoltées par ces enquêtes sont ensuite disponibles en libre accès sur le site internet de l'OCDE.

5.2. *Échantillon*

La présente recherche utilise les données recueillies lors du cycle PISA 2018. L'ensemble des données représente un total de 612 004 élèves de 15 ans issus de 21 903 écoles répartis dans 79 pays.

Cette recherche se concentre sur les données belges (8475 élèves et 288 écoles) et plus particulièrement sur la Communauté Française de Belgique. De ce fait, après tri, le nombre d'observations s'élève à 3221 élèves provenant de 107 écoles. La répartition filles/garçons est à peu de choses près équivalente, avec un léger avantage pour le nombre de filles : 1636 filles pour 1585 garçons.

5.3. *Question de recherche*

Les constats théoriques sont assez univoques. Le concept de soi exerce une influence notable sur les performances. Également, ce concept doit être pensé comme multi-dimensionnel et chaque domaine académique doit être considéré comme influent spécifique à sa matière. Il semble dès lors pertinent de s'intéresser au concept de soi académique en Communauté Française de Belgique. Si les effets de ce concept sont similaires dans notre système éducatif, il importe de se poser la question « **quelles sont les variables qui influencent le plus le concept de soi en lecture ?** »

5.4. *Méthodologie des analyses statistiques*

Pour les analyses statistiques, le logiciel SAS a été utilisé. Les estimations statistiques et les erreurs-types ont été calculées à l'aide de la méthode Balanced Repeated Replication (BRR). Les macros de cette méthode sont fournies par l'OCDE conjointement aux résultats de l'enquête PISA. L'utilisation conjointe des poids d'échantillonnage et de la méthode BRR permet d'obtenir des estimations représentatives de la population ainsi que des erreurs-types qui tiennent compte de la structure de l'échantillonnage.

Les analyses se sont, dans un premier temps, inscrites dans une démarche exploratoire. Dans cette optique des corrélations ont été calculées entre d'une part les sous-dimensions du concept de soi en lecture (cf. point 4.4.1 de cette recherche) et d'autre part toutes les variables du fichier fusionné école-élève de la Communauté Française de Belgique. Les résultats bruts de ces corrélations se retrouvent en annexes B et C.

Une fois les variables corrélées à plus de 0.20 en valeur absolue découvertes, le fichier de données a été redéfini. Dans ce fichier, les variables hautement corrélées avec le concept de soi en lecture ainsi que les variables établies sur base de la théorie explorée ont été conservées. Les variables en question sont présentées au point 5.5. de cette recherche. Une simple suppression des données manquantes réduisait l'échantillon de plus de 3200 observations à environ 2000, raison pour laquelle les données manquantes ont été remplacées par des valeurs imputées.

En imputant des valeurs, les moyennes et écart-types ont été légèrement modifiés. Le tableau 1 reprend les différences de moyennes et d'écarts-types avant et après imputation. Ces variations sont relativement faibles.

Tableau 1 : Moyennes avant et après imputation

MOYENNES	Perfs	Temps lect.	Perc. Comp.	Perc. Diff.	Indice socio-éco	Poss. Culturelles
Avant imputation	481,13 (2,96)	1,98 (0,03)	-0,26 (0,02)	0,07 (0,02)	-0,05 (0,03)	-0,39 (0,03)
Après imputation	481,13 (2,96)	1,96 (0,03)	-0,29 (0,02)	0,10 (0,02)	-0,06 (0,03)	-0,40 (0,03)
	Engag. Lect.	Occup. Attendue	Supp. Enseign.	Feedbacks	Stim. à la lect.	
Avant imputation	-0,21 (0,03)	65,82 (0,75)	-0,05 (0,02)	-0,28 (0,02)	-0,15 (0,03)	
Après imputation	-0,23 (0,03)	64,39 (0,64)	-0,05 (0,02)	-0,25 (0,02)	-0,14 (0,02)	

Après imputation, les variables ont été standardisées de deux manières pour les régressions. Les variables dépendantes ont été standardisées avec une moyenne de 500 et un écart-type de 100 ; les variables explicatives ont été standardisées avec une moyenne de 0 et un écart-type de 1, à l'exception du genre qui n'a pas été standardisé.

Dans un premier temps, des régressions linéaires simples et multiples ont été réalisées afin d'examiner l'association entre le concept de soi en lecture et les performances dans ce domaine au sein de la Communauté Française de Belgique. Cette étape vise à situer empiriquement le rôle du concept de soi dans l'échantillon étudié.

Dans un second temps, des régressions linéaires simples et multiples ont été réalisées dans le but d'identifier l'impact des performances sur la construction des sous-dimensions du concept de soi en lecture.

Dans un troisième temps, les variables regroupées en blocs ont été utilisées dans des régressions linéaires simples et multiples pour identifier leurs effets bruts, nets et joints sur les sous-dimensions du concept de soi en lecture. Sur cette base, des diagrammes de Venn ont été réalisés. Également, les coefficients de régression ont été analysés dans l'optique de répondre à la question de recherche.

Dans un quatrième temps, des régressions multi-niveaux ont été réalisées, de manière à identifier si la variabilité liée au concept de soi en lecture se situe davantage entre individus ou entre écoles dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que pour établir la présence ou l'absence d'un Big-Fish-Little-Pond-Effect.

5.5. Variables

Les données PISA proposent un très grand nombre de variables. Pour cibler les variables à analyser, une démarche théorico-exploratoire a été choisie. Ainsi, les variables ont été sélectionnées en accord avec la littérature exploitée, puis la force du lien qui existe avec le concept de soi a été établie à l'aide de corrélations.

5.5.1. Variables conservées

5.5.1.1. Variables principales

Dans un premier temps, il fallait cibler les variables qui reflètent le concept de soi en lecture. PISA 2018 en propose 2 :

- **SCREADCOMP** : *Concept de soi : perception de ses compétences en lecture.*

Cette variable est un indice dérivé construit sur base des items (i) ST161Q01HA : « Agree : I am a good reader. » ; (ii) ST161Q02HA : « Agree : I am able to understand difficult texts. » ; (iii) ST161Q03HA : « Agree : I read fluently. ».

- **SCREADDIFF** : *Concept de soi : perception de ses difficultés en lecture.*

Cette variable est un indice dérivé construit sur base des items (i) ST161Q06HA : « Agree : I have always had difficulty with reading. » ; (ii) ST161Q07HA : « Agree : I have to read a text several times before completely understanding it. » ; (iii) ST161Q08HA : « Agree : I find it difficult to answer questions about a text. »

Ces deux sous-dimensions sont en quelques sortes les côtés pile et face du concept de soi en lecture. Les items ST161 ont été spécifiquement pensés pour construire les échelles de compétence et de difficulté perçues par les étudiants.

5.5.1.2. Variables secondaires

Une fois les deux sous-dimensions identifiées, il convenait de s'intéresser aux variables à mettre en relation. Les phases exploratoires de la théorie et des données PISA ont permis de sélectionner ces variables :

- **ESCS** : *Indice du statut économique, social et culturel*

L'indice ESCS à PISA est un score composite calculé sur base de trois indicateurs dérivés : (i) « highest parental occupation (HISEI) » ; (ii) « parental education (PAREDINT) » ; (iii) « home possessions (HOMEPOS) ». Ces trois indicateurs sont eux-mêmes des indices dérivés tels qu'exposés dans la figure 1.

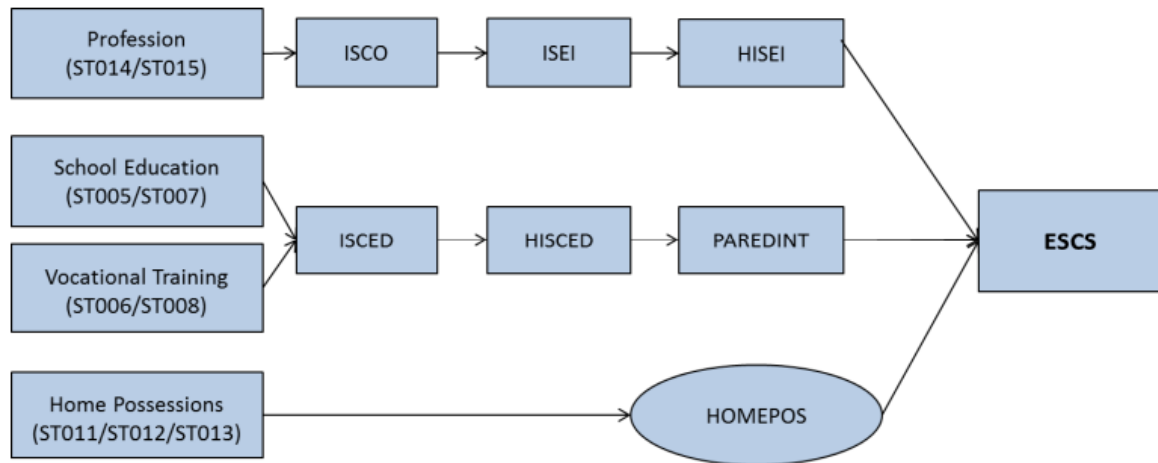


Figure 1 : Construction de l'indice ESCS à PISA 2018 (OCDE, 2015, p.339)

- **CULTPOSS** : *Possessions culturelles à la maison*

CULTPOSS est un indice dérivé construit sur base des items (i) ST011Q07TA : « In your home : Classic literature (e.g. <Shakespeare>). » ; (ii) ST011Q08TA : « In your home : Books of poetry. » ; (iii) ST011Q09TA : « In your home : Works of art (e.g. paintings). » ; (iv) ST011Q16NA : « In your home : Books on art, music, or design. » ; (v) ST012Q09NA : « How many in your home : Musical instruments (e.g. guitar, piano). ».

Cette variable se distingue de la variable HOMEPOS (présente pour l'ESCS) par sa focale culturelle. HOMEPOS reprend l'intégralité des questions ST011, ST012 et ST013, soit un total de 25 items plus généraux liés aux possessions à domicile.

- **ST175Q01IA** : *Temps consacré à la lecture par plaisir*

Cet item propose 5 réponses possibles : (i) « I do not read for enjoyment. » ; (ii) « 30 minutes or less a day. » ; (iii) « More than 30 minutes to less than 60 minutes a day. » ; (iv) « 1 to 2 hours a day. » ; (v) « More than 2 hours a day. ».

Pour des raisons pratiques, cette variable est renommée « **RTIME** » dans le fichier utilisé pour les analyses statistiques.

- **ST004D01T** : *Genre*

Cet item est codé 1 pour les filles et 2 pour les garçons. Pour des raisons pratiques, cette variable est renommée « **GENRE** » et recodée 0 pour les garçons et 1 pour les filles dans le fichier utilisé pour les analyses statistiques.

- **JOYREAD** : *Engagement en lecture*

JOYREAD est un indice dérivé construit sur base des items (i) ST160Q01IA : « I read only if I have to. » ; (ii) ST160Q02IA : « Reading is one of my favourite hobbies. » ; (iii) ST160Q03IA : « I like talking about books with other people. » ; (iv) ST160Q04IA : « For me, reading is a waste of time. » ; (v) ST160Q05IA : « I read only to get information that I need. ».

Pour chacun de ces 5 items, les élèves répondent sur une échelle de type Likert à 4 modalités allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

- **BSMJ** : *Statut d'occupation attendu par l'élève*

Cette variable repose sur l'item ST114Q01TA : « What kind of job do you expect to have when you are about 30 years old ? ». La réponse à cette question ouverte est ensuite recodée en deux indices liés aux attentes de carrière. Un code *International Standard Classification of Occupation* (ISCO) (International Labour Organization, 2012) est attribué en fonction des réponses. Ce code ISCO est ensuite utilisé au niveau de l'index socio-économique du statut occupationnel (ISEI). Cet index sert d'échelle pour la variable BSMJ. Des scores plus élevés pour cette variable indiquent une plus haute attente de l'étudiant de son futur statut d'occupation.

- **READ** : *Valeurs plausibles en compréhension de l'écrit*

Les valeurs plausibles représentent les scores plausibles des élèves aux différentes sous-compétences dans les grands domaines évalués à PISA. La plupart des valeurs plausibles sont hautement corrélées aux sous-dimensions du concept de soi en lecture. Toutefois, pour ce cycle 2018, la discipline majeure était la compréhension de la lecture. Seules les valeurs plausibles dans ce domaine ont été conservées. Les valeurs plausibles sont au nombre de 10 pour chaque discipline. Dans le cadre de cette recherche, les 5 premières (PV1READ, PV2READ, PV3READ, PV4READ et PV5READ) sont prises en compte pour les analyses statistiques.

- **TEACHSUP** : *Support de l'enseignant perçu*

Le support enseignant est évalué à PISA 2018 sur base de 4 items sous forme d'échelle Likert à 4 niveaux (« Every lesson », « Most lessons », « Some lessons », « Never or hardly never »). La question générale est ST100 : « How often do these things happen in your <test language lessons> ? ».

Les sous-questions sont (i) ST100Q01TA : « The teacher shows an interest in every student's learning. » ; (ii) ST100Q02TA : « The teacher gives extra help when students need it. » ; (iii) ST100Q03TA : « The teacher helps students with their learning. » ; (iv) ST100Q04TA : « The teacher continues teaching until the students understand. ».

- **PERFEED** : *Feedback perçu*

La variable PERFEED est un indice dérivé de 3 items proposés sous forme d'échelle de Likert à 4 niveaux (« Every lesson », « Most lessons », « Some lessons », « Never or hardly never »). La question générale est ST104 : « How often do these things happen in your <test language lessons> ? ».

Les sous-questions sont (i) ST104Q02NA : « The teacher gives me feedback on my strengths in this subject. » ; (ii) ST104Q03NA : « The teacher tells me in which areas I can still improve. » ; (iii) ST104Q04NA : « The teacher tells me how i can improve my performance. »

- **STIMREAD** : *Perception de la stimulation de l'engagement en lecture par le professeur*

Cette variable a déjà été utilisée à PISA 2009. C'est un index dérivé de 4 items proposés sous forme d'échelle de Likert à 4 niveaux (« Never or hardly ever », « In some lessons », « In most lessons », « In all lessons »). La question générale est ST152 : « In your <test language lessons>, how often does the following occur ? ».

Les sous-questions sont (i) ST152Q05IA : « The teacher encourages students to express their opinion about a text. » ; (ii) ST152Q06IA : « The teacher helps students relate the stories they read to their lives. » ; (iii) ST152Q07IA : « The teacher shows students how the information in texts builds on what they already know. » ; (iv) ST152Q08IA : « The teacher poses questions that motivate students to participate actively. ».

5.5.2. *Variables non conservées*

Les tableaux construits en annexes B et C représentent les premières corrélations brutes calculées pour diriger les analyses. Ceux-ci recensent les corrélations (sans méthode de rééchantillonnage) entre les sous-dimensions du concept de soi et toutes les variables du fichier créé possédant une valeur absolue supérieure à 0,20. De ces tableaux, seule une poignée de variables a été retenue. Les variables non retenues sont les suivantes.

- **Les variables brutes qui constituent un indice dérivé** (dont la corrélation excède la valeur absolue de 0,20) n'ont pas été retenues. L'indice dérivé a été sélectionné à la place.
- **Les variables ST167Q03IA et ST167Q04IA** (fréquence à laquelle l'étudiant lit des livres de fiction et des livres informatifs) n'ont pas été retenues. ST167 comporte 5 sous-questions, seules la Q03 et la Q04 sont hautement corrélées. La focale a été placée sur l'influence de l'enseignant (cf. point 4.5. de cette recherche) plutôt que sur le type d'ouvrages lus par l'étudiant.
- **La variable PISADIFF** représente la perception de la difficulté du questionnaire PISA par l'élève. Cette variable est directement liée à l'enquête internationale, elle ne permet pas d'expliquer de manière générale la formation du concept de soi en lecture. Elle est constituée des items ST163.
- **La variable ST168Q01HA** s'intéresse au format de la lecture (sur papier ou sur des appareils numériques). Bien que cette variable puisse être pertinente, elle n'a pas été retenue pour cette recherche.
- **La variable ST165Q04IA** s'intéresse à une composante métacognitive spécifique : la stratégie qui consiste à vérifier que les informations les plus importantes d'un texte sont présentes dans le résumé que l'élève en fait. PISA 2018 propose trois indices dérivés pour représenter la métacognition (UNDREM, METASUM et METASPAM pour les citer). Ces indices se basent sur un total de 16 items. La variable ST165Q04IA n'a donc pas été retenue car elle est la seule représentante de la métacognition dans l'ensemble des corrélations établies.

5.6. *Constitution de blocs de variables*

Dans l'optique d'identifier les variables qui ont le plus d'influence sur le concept de soi en lecture, les variables sélectionnées ont été réparties en 3 blocs de variables. Le modèle hiérarchique du concept de soi de Shavelson et al. (1976) postule que celui-ci se développe à partir de différentes sources d'influence. Ainsi, les auteurs pointent l'influence de l'environnement, des expériences spécifiques au domaine et des expériences contextuelles d'apprentissage. La formation du concept de soi est également influencée par les évaluations, feedback et la reconnaissance de personnes jugées comme « significatives » (significant others)

(Marsh et Shavelson, 2010). Ainsi, les proches mais aussi les professeurs peuvent exercer une influence non négligeable dans la construction du concept de soi.

Bien que le genre et l'indice socio-économique ne semblent pas fortement corrélés au concept de soi en lecture (cf. annexes B et C), les données présentées dans le volume II des résultats PISA 2018 (OCDE 2019) informent d'une différence moyenne de performance entre garçons et filles de l'ordre de 30 points au niveau des pays de l'OCDE et d'environ 22 points pour la Belgique. Toujours dans ce rapport, pour tous les pays participants, les filles déclarent éprouver davantage de plaisir dans l'exercice de la lecture. De manière générale, le genre est étroitement lié aux performances en lecture ainsi qu'à l'engagement en lecture, l'ignorer dans les analyses serait donc une erreur.

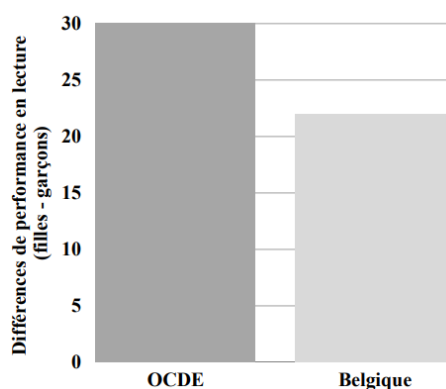


Figure 2 : Différence de performance en lecture selon le genre à PISA 2018

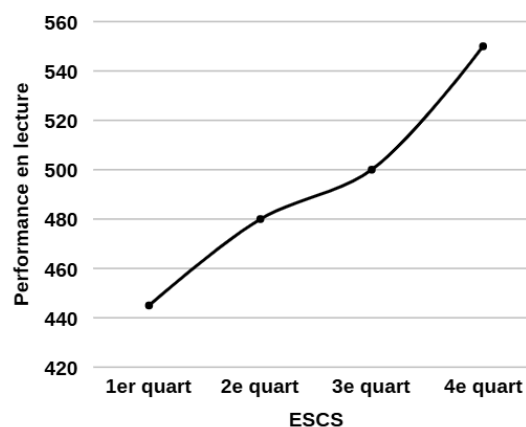


Figure 3 : Performances moyennes belges en lecture selon le milieu socio-économique à PISA 2018

En ce qui concerne l'indice socio-économique, les performances moyennes pour les élèves belges varient d'environ 445 points pour les élèves les plus défavorisés à environ 550 points pour les plus favorisés. De plus, le milieu socio-économique est étroitement lié au nombre de livres à la maison et à la fréquence d'exposition à la lecture, ceci influençant l'engagement en lecture ou encore le temps consacré à lire.

De ces constats, il semble essentiel de considérer les variables liées au genre et à l'indice socio-économique, malgré l'absence apparente de lien direct avec le concept de soi.

Tout comme pour le genre et l'indice socio-économique, les variables liées aux pratiques enseignantes ne semblent pas vraiment liées aux sous-dimensions du concept de soi. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, les enseignants sont considérés comme personnes significatives telles que Marsh et Shavelson (2010) les définissent. Bien que la figure reprise en annexe A place ces personnes significatives du côté de la construction du concept de soi non-

académique, l'optique dans cette recherche est de confirmer ou d'infirmer cette classification, raison pour laquelle les variables liées aux pratiques enseignantes ont été conservées et analysées.

Sur base de ces choix, les 3 blocs suivants ont été construits :

- **Bloc 1 (variables socio-économiques) :**
 - Indice du statut économique, social et culturel (ESCS)
 - Possessions culturelles à la maison (CULTPOSS)
 - Statut d'occupation attendu par l'élève (BSMJ)

- **Bloc 2 (variables individuelles) :**
 - GENRE
 - Engagement en lecture (JOYREAD)
 - Temps consacré à la lecture (RTIME)
 - Performance en lecture (READ)

- **Bloc 3 (variables pratiques des enseignants) :**
 - Support de l'enseignant perçu (TEACHSUP)
 - Feedback perçu (PERFEED)
 - Perception de la stimulation de l'engagement en lecture par le professeur (STIMREAD)

Les modèles théoriques sur lesquels se basent cette formation de blocs ont conduit à divers choix méthodologiques, particulièrement pour ce troisième bloc. Il aurait pu être question de l'influence des parents, des proches ou des pairs, mais le choix s'est porté sur l'influence que peut avoir le professeur, et la manière dont l'étudiant perçoit ses agissements sur la construction du concept de soi en lecture.

5.7. Hypothèses

La théorie apporte des éléments de réponses possibles. La partie exploratoire de cette recherche (cf. point 6.1) en apporte d'autres, les complète. Ces bases ont permis de formuler diverses hypothèses de réponse à la question de recherche.

Hypothèse 1 : La performance en lecture et le concept de soi en lecture sont positivement et fortement corrélés.

Hypothèse 2 : Les variables individuelles expliquent une part plus importante de la variance du concept de soi en lecture que les variables socio-économiques et des pratiques des enseignants.

Hypothèse 3 : Les variables socio-économiques expliquent une part significative mais limitée de la variance du concept de soi en lecture.

Hypothèse 4 : Les variables liées aux pratiques des enseignants n'expliquent que très peu la variance du concept de soi en lecture.

Hypothèse 5 : Les élèves qui fréquentent des écoles en moyenne plus performantes ont un concept d'eux-mêmes en lecture moins élevé.

6. Analyses statistiques

6.1. Démarche exploratoire

Dans un premier temps, cette recherche se veut exploratoire. Dans cette optique, des variables ont été identifiées dans la littérature, notamment les variables liées au milieu socio-économique, au genre ou encore à l'engagement en lecture. Ensuite, des corrélations ont été calculées sur base d'un fichier dans lequel ont été conservées uniquement les données de la Communauté Française de Belgique. Le logiciel SAS a permis d'établir les corrélations entre les variables liées à la perception des compétences et des difficultés, et l'ensemble des variables du fichier. Ensuite, un tri évitant les redondances a été effectué (le fichier brut se trouve en annexes B et C). La figure 4 reprend les corrélations entre d'une part la perception des compétences en lecture ou la perception des difficultés en lecture, et d'autre part les variables secondaires conservées sur base de la littérature.

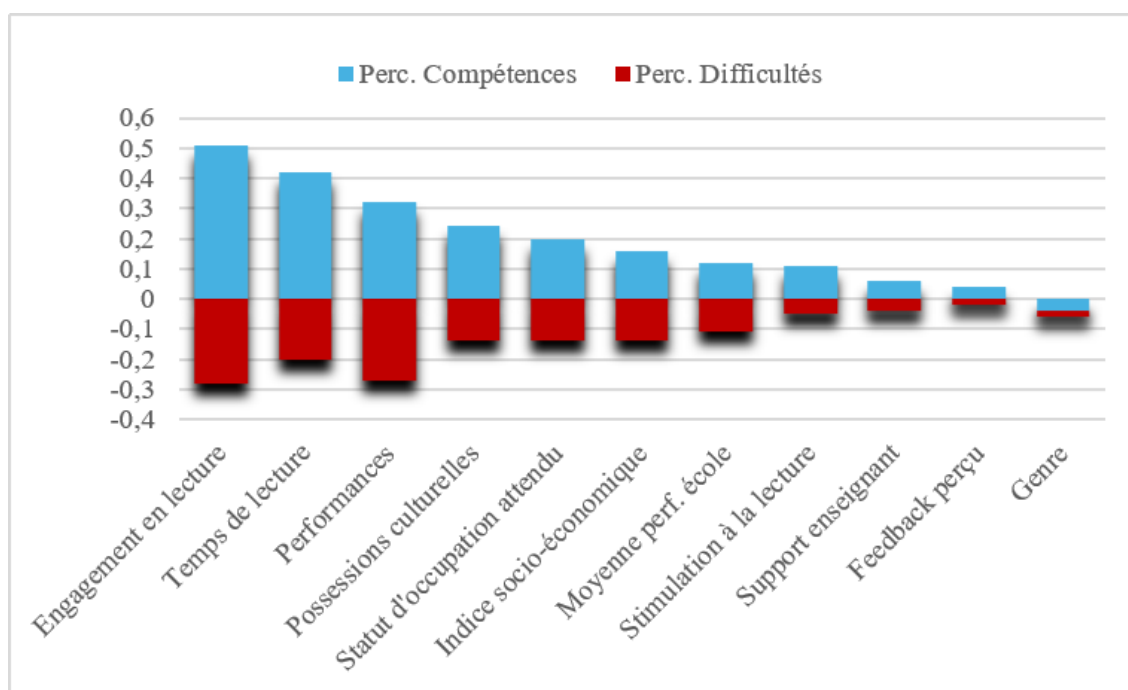


Figure 4 : Corrélations entre la perception des compétences/des difficultés en lecture et les variables secondaires

Les corrélations observées donnent une première indication des liens entre les variables. La plupart de ces corrélations sont statistiquement significatives. Une tendance inverse s'observe dans la plupart des cas entre les corrélations avec la perception des compétences et celles avec la perception des difficultés, ce qui illustre bien la dualité entre ces deux concepts complémentaires. De plus, la corrélation entre ces deux sous-dimensions est de **-0.51**, ce qui indique très clairement que plus le sentiment de compétence en lecture augmente, plus le sentiment de difficulté en lecture diminue, et vice-versa.

De prime abord, les variables socio-économiques et les variables individuelles semblent être les plus liées aux sous-dimensions du concept de soi, avec des corrélations assez importantes telles que l'engagement en lecture à 0.51 pour la perception des compétences et -0.28 pour la perception des difficultés ; la performance en lecture, respectivement 0.32 et -0.27 pour les variables individuelles ou encore les possessions culturelles à la maison, 0.24 et -0.14 et le statut socio-économique 0.16 et -0.10 pour les variables socio-économiques.

En revanche, les variables liées aux pratiques des enseignants fournissent des corrélations bien moins marquées : la stimulation de l'engagement en lecture, avec 0.11 pour la perception des compétences et -0.05 pour la perception des difficultés ; le support enseignant avec 0.06 et -0.04 et les feedbacks perçus avec 0.04 et -0.02. La plupart de ces corrélations ne sont d'ailleurs pas statistiquement significatives si l'on construit un intervalle de confiance avec un risque de première espèce de 5%.

Les résultats de ces corrélations indiquent que les variables individuelles, à l'exception du genre, sont davantage liées aux sous-dimensions du concept de soi en lecture que les variables liées aux pratiques enseignantes.

Toutefois, des corrélations permettent uniquement d'établir le lien qui unit deux variables. De plus, des variables telles que le genre ou le statut socio-économique peuvent servir de modérateurs d'autres variables. L'analyse de ces corrélations permet d'asseoir les liens entre les variables mais ne suffit pas à les expliquer.

6.2. *Contextualisation*

Les recherches explorées dans la partie théorique s'accordent : le concept de soi spécifique exerce une influence non négligeable sur les performances et la réussite scolaire. Qu'en est-il pour la Communauté Française de Belgique ? Pour répondre à cette question, deux régressions

linéaires simples sont conduites. D'une part, est testé (I) l'effet de la perception des compétences sur les performances et d'autre part est testé (II) l'effet de la perception des difficultés sur les performances. Les régressions linéaires sont les suivantes.

$$(I) \quad READ = \beta_0 + \beta_1 (SCREADCOMP)$$

$$(II) \quad READ = \beta_0 + \beta_1 (SCREADDIFF)$$

Pour ces séries de régression, les variables ont été standardisées avec une moyenne de 500 et un écart-type de 100 pour la performance et une moyenne de 0 et un écart-type de 1 pour les variables explicatives, à l'exception du genre qui conserve ses valeurs dichotomiques.

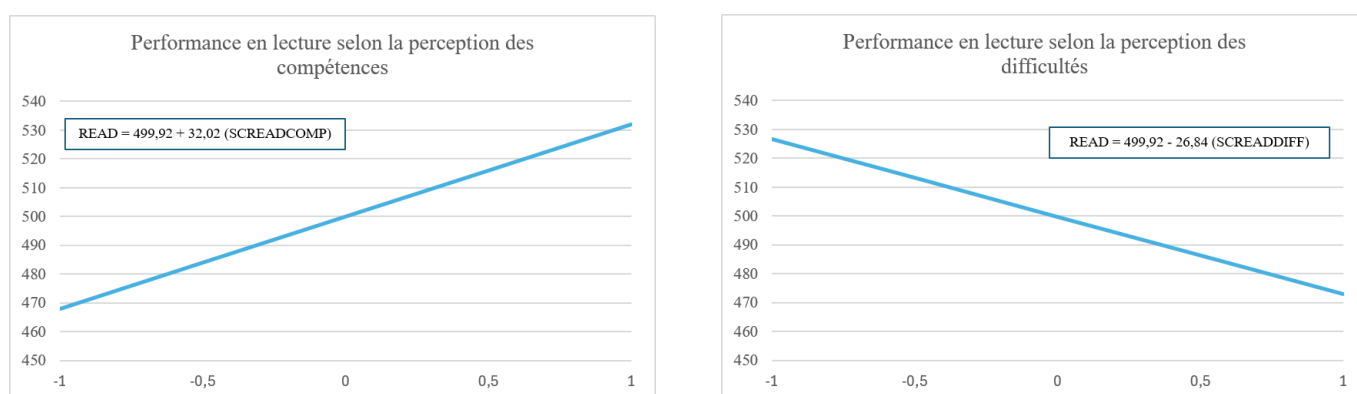


Figure 5 : Performance en lecture selon la perception des compétences et des difficultés en lecture (modèle 1)

Ces régressions démontrent que les sous-dimensions du concept de soi en lecture exercent une influence marquée sur la performance en lecture dans ce système éducatif. La perception des compétences avec un coefficient de régression de 32.03 et un R^2 qui explique environ 10% de la variance et la perception des difficultés avec un coefficient de régression de -26.84 et un R^2 qui explique environ 7,3% de la variance. Ainsi, si un élève se sent compétent dans la matière, il aura tendance à mieux performer.

Toutefois, sur base de la littérature, des variables essentielles sont à prendre en compte dans l'interprétation de régressions linéaires. En effet, certains faits sont établis, par exemple, les filles performant généralement mieux que les garçons en compréhension de l'écrit. En revanche, l'influence des sous-dimensions est-elle plus marquée pour un sexe que pour l'autre ?

Pour répondre à cette interrogation, les régressions ont été revues, dans un premier temps l'effet des sous-dimensions a été mis sous contrôle du genre et une interaction a été modélisée. Le genre n'a pas été standardisé. Les équations de régression sont donc devenues :

$$(I) \quad READ = \beta_0 + \beta_1 (SCREADCOMP) + \beta_2 (GENRE) + \beta_3 (SCREADCOMP*GENRE)$$

$$(II) \quad READ = \beta_0 + \beta_1 (SCREADDIFF) + \beta_2 (GENRE) + \beta_3 (SCREADDIFF*GENRE)$$

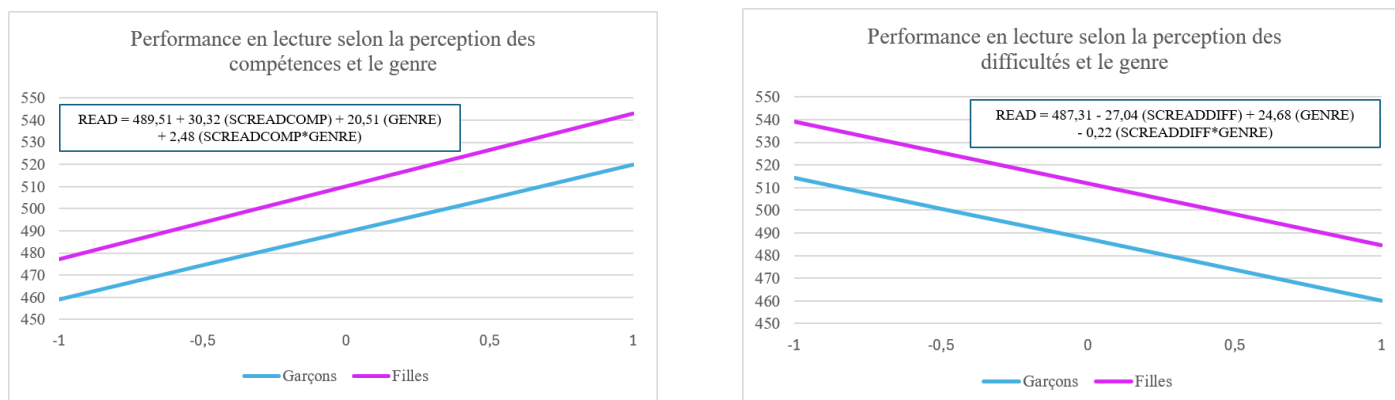


Figure 6 : Performance en lecture selon la perception des compétences et difficultés en lecture et le genre (modèle 2)

Plusieurs constats émergent de ces résultats. Les coefficients présentés sont tous statistiquement significatifs à l'exception des coefficients associés aux interactions.

Premièrement, sans surprise le genre exerce une influence notable sur les performances en lecture, même sous contrôle du concept de soi. Que l'on s'intéresse à la perception des compétences ou des difficultés, l'avantage est aux filles point de vue performances.

Deuxièmement, Les pentes de régression sont similaires, ce qui indique que les effets des sous-dimensions du concept de soi sur les performances entre garçons s'estimant très compétents ou très peu compétents ne sont pas différents des effets de ces variables chez les filles s'estimant très ou très peu compétentes.

Troisièmement, les coefficients associés aux interactions sont très faibles et non significatifs. Cela indique que les sous-dimensions n'exercent pas un effet plus ou moins marqué sur les performances en fonction du genre.

Quatrièmement, les coefficients β_1 ne changent pas par rapport au premier modèle. Ces derniers passent de 32.03 (1.99) à 30.32 (2.53) pour la perception des compétences et de -26.84 (2.08) à -27.04 (3.06) pour la perception des difficultés. Ces observations indiquent que l'introduction du genre dans ces modèles ne modifie pas les relations entre sous-dimensions du concept de soi

et performances. Les sous-dimensions du concept de soi en lecture exercent toujours une influence importante sur la performance en lecture, même sous contrôle du genre.

Cinquièmement, l'augmentation très limitée du R², passant de 0.10 à 0.11 pour la perception des compétences et de 0.07 à 0.09 pour la perception des difficultés, indique que l'ajout du genre n'améliore que marginalement la capacité explicative du modèle.

Dans l'objectif de mieux expliquer les relations entre concept de soi et performances ; et sur base du lien étroit reconnu dans la littérature entre milieu socio-économique, performance et concept de soi ; les analyses ont conduit à revoir les régressions et à proposer un dernier modèle de régression. Ce dernier prend en compte la variable liée à l'indice socio-économique ainsi que le genre.

De plus, une interaction entre les sous-dimensions du concept de soi en lecture et l'indice socio-économique est modélisée, de manière à identifier si la perception des capacités liées au concept de soi dépend du milieu socio-économique. Les régressions sont les suivantes.

- (I) $READ = \beta_0 + \beta_1 (SCREADCOMP) + \beta_2 (GENRE) + \beta_3 (ESCS) + \beta_4 (SCREADCOMP*ESCS)$
 (II) $READ = \beta_0 + \beta_1 (SCREADDIFF) + \beta_2 (GENRE) + \beta_3 (ESCS) + \beta_4 (SCREADDIFF*ESCS)$

Tableau 2 : Coefficients de régression et erreurs-types des modèles selon le concept de soi en lecture

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Intercept	499,92*(2,65)	489,51*(3,62)	488,13*(3,44)
Perc. Compétences	32,03*(1,99)	30,32*(2,53)	25,59*(2,01)
Genre	/	20,51*(4,24)	21,90*(3,91)
Indice socio-économique	/	/	36,81*(2,40)
Interaction	/	2,48 (3,68)	4*(1,75)
R ²	0,1031	0,1137	0,2453

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Intercept	499,76*(2,74)	487,31*(3,89)	486,46*(3,58)
Perc. Difficultés	-26,82*(2,05)	-27,04*(3,06)	-23,24*(1,92)
Genre	/	24,68*(4,55)	25,78*(4,16)
Indice socio-économique	/	/	38,44*(2,45)
Interaction	/	-0,22 (4,78)	-2,17 (1,67)
R ²	0,073	0,088	0,2326

Les résultats obtenus avec ce troisième modèle informent que l'indice socio-économique est la variable qui exerce le plus d'influence sur la performance en lecture. Pour rappel, les variables explicatives ont été standardisées, à l'exception du genre, les coefficients peuvent donc être comparés. L'introduction de l'indice socio-économique de l'élève engendre une légère diminution de l'effet des variables liées au concept de soi. Leur effet reste toutefois non négligeable et hautement significatif.

Par ailleurs, les résultats du modèle 3 montrent que l'effet de l'interaction entre le milieu socio-économique et la perception des compétences est statistiquement significatif. Cette interaction s'élève à 4.00. En d'autres termes, pour toute augmentation d'une unité sur la variable d'indice

socio-économique, l'effet de la perception des compétences sur la performance en lecture augmente de 4 unités. Ainsi, l'effet de la perception de soi s'élève à 25.6 si le SES est égal à 0, à 21.6 si le SES est de -1 et à 29.6 si le SES est de +1. L'effet de la perception des compétences sur la performance en lecture est donc plus élevé pour les élèves favorisés. En ce qui concerne la perception des difficultés, l'interaction est non significative.

Pour en revenir aux modèles, le troisième est plus complet que les deux premiers et explique davantage les différences de performances scolaires, avec des R^2 expliquant respectivement 24,53% (perception des compétences) et 23,26% (perception des difficultés) de la variance.

Quoiqu'il en soit, dans les trois modèles proposés, les variables en lien avec le concept de soi spécifique, qu'elles soient contrôlées ou non, exercent une influence statistiquement significative et non négligeable sur la performance en lecture. Ce constat rejoint la théorie explorée et place la Communauté Française de Belgique dans la lignée de la littérature internationale, qui souligne de manière récurrente l'importance du concept de soi spécifique comme déterminant des performances académiques (Marsh, 1990 ; Marsh & Martin, 2011 ; Huang, 2011 ; OCDE, 2014).

6.3. Le concept de soi expliqué par la performance

Certains auteurs, notamment Marsh et Martin (2011) proposent un modèle d'effets réciproques entre concept de soi et performance scolaire. Bien que cette réciprocité ne puisse pas être établie statistiquement avec des données transversales, les régressions linéaires précédentes identifient l'effet du concept de soi en lecture sur les performances dans ce domaine, qu'en est-il du sens contraire ?

En se référant à nouveau aux corrélations établies précédemment, le lien qui unit ces deux composantes est un des liens les plus importants, avec une corrélation de 0.32 entre perception des compétences et performance en lecture, et de -0.27 entre perception des difficultés et performance en lecture.

Pour identifier l'impact des performances sur le concept de soi en lecture, des régressions linéaires ont été modélisées. Dans un premier temps, tout comme pour l'impact du concept de soi sur les performances, deux régressions linéaires simples ont été modélisées.

$$(I) \quad SCREADCOMP = \beta_0 + \beta_1 (READ)$$

$$(II) \quad SCREADDIFF = \beta_0 + \beta_1 (READ)$$

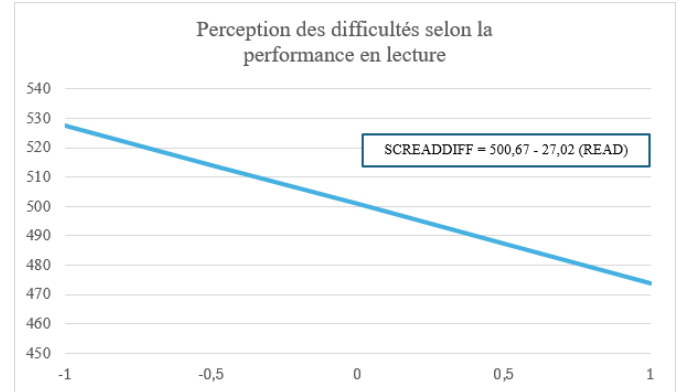
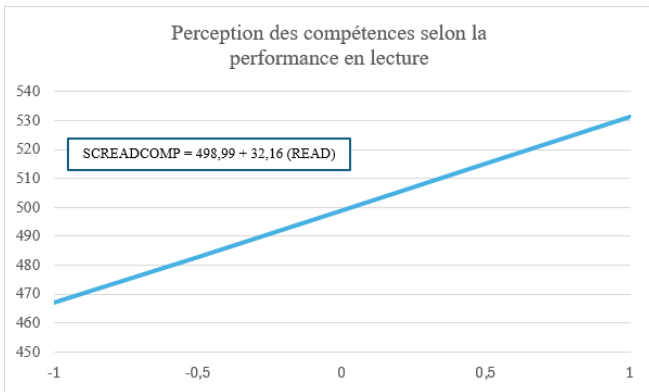


Figure 7 : Perception des compétences et difficultés en lecture selon la performance en lecture

Sans surprise, les résultats de ces régressions démontrent que l'influence de la performance sur le concept de soi spécifique est très importante.

Afin d'éviter d'interpréter des résultats biaisés par l'absence de variables de contrôle, les mêmes variables (le genre et l'indice socio-économique) sont ajoutées aux régressions. De plus une interaction entre l'indice socio-économique et performances est modélisée de manière à tester si l'influence de la performance en lecture sur le concept de soi spécifique varie selon le niveau socio-économique des élèves.

Les régressions sont donc les suivantes.

$$(I) \quad SCREADCOMP = \beta_0 + \beta_1 (READ) + \beta_2 (GENRE) + \beta_3 (ESCS) + \beta_4 (READ*ESCS)$$

$$(II) \quad SCREADDIFF = \beta_0 + \beta_1 (READ) + \beta_2 (GENRE) + \beta_3 (ESCS) + \beta_4 (READ*ESCS)$$

Tableau 3 : Coefficients de régression et erreurs-types des modèles du concept de soi selon la performance en lecture

Perc. Compétences	Modèle 1	Modèle 2
Intercept	498,99*(1,85)	495,94*(2,53)
Performances	32,16*(2,13)	30,47*(2,37)
Genre	/	1,57 (3,89)
Indice socio-économique	/	4,12 (2,17)
Interaction	/	5,58*(2,13)
R ²	0,1031	0,1072

Perc. Difficultés	Modèle 1	Modèle 2
Intercept	500,67*(2,10)	494,36*(2,83)
Performances	-27,02*(2,27)	-28,18*(2,46)
Genre	/	11,97*(4,22)
Indice socio-économique	/	1,18 (2,21)
Interaction	/	0,65 (1,84)
R ²	0,073	0,076

Les résultats obtenus démontrent que même sous contrôle du genre et de l'indice socio-économique, la performance reste la variable la plus déterminante du concept de soi, qu'il s'agisse de la perception des compétences ou des difficultés.

En ce qui concerne la perception des compétences, les variables de contrôle ne sont pas significatives, ce qui indique que le fait d'être un garçon ou une fille et que l'indice socio-économique n'influencent pas la manière dont la performance induit le concept de soi. En revanche, l'interaction est significative et le coefficient de régression est positif. Ceci indique que plus le niveau socio-économique est élevé, plus la performance a un impact sur la perception des compétences en lecture, le même type d'association se retrouve d'ailleurs dans le modèle 3 des régressions liées aux performances.

En s'intéressant aux coefficients liés à la perception des difficultés, plusieurs constats ressortent. Tout d'abord, l'influence de la performance reste forte et significative, même sous contrôle des autres variables.

Ensuite, le genre a un rôle à jouer. Ce coefficient positif et significatif indique dans ce modèle qu'être une fille augmente le niveau de difficultés perçues en lecture. Les filles, qui ont généralement de meilleurs résultats que les garçons en lecture, déclarent également éprouver plus de difficulté dans l'exercice de la lecture.

Enfin, l'indice socio-économique et l'interaction modélisée n'ont aucun effet sur la variable dépendante.

Un dernier élément qui ressort est le R^2 . Entre le modèle 1 et le modèle 2, il n'évolue quasiment pas. Ce constat indique que le genre et le milieu socio-économique n'expliquent pas ou presque pas la variance liée au concept de soi en lecture tel qu'il est présenté à PISA.

6.4. Décomposition de la variance du concept de soi en lecture

La littérature explorée permet de cibler certaines variables pouvant expliquer le concept de soi, notamment un certain nombre de variables individuelles. En ce qui concerne l'indice socio-économique, il serait réducteur de le considérer comme seul effet des caractéristiques socio-démographiques. Le constat est identique pour les variables pédagogiques, une seule variable ne peut pas suffire. Pour chacun de ces concepts, il y a nécessité de regrouper plusieurs variables en blocs. De plus, le regroupement de variables complémentaires permet de distinguer les effets

bruts, nets et joints de chacun de ces blocs. Pour ce faire, 7 régressions linéaires sont réalisées. Pour rappel, les blocs sont formés de la sorte.

- **Bloc 1 (variables socio-économiques) :**
 - Indice du statut économique, social et culturel (ESCS)
 - Possessions culturelles à la maison (CULTPOSS)
 - Statut d'occupation attendu par l'élève (BSMJ)

- **Bloc 2 (variables individuelles) :**
 - GENRE
 - Engagement en lecture (JOYREAD)
 - Temps consacré à la lecture (RTIME)
 - Performance en lecture (READ)

- **Bloc 3 (variables pratiques des enseignants) :**
 - Support de l'enseignant perçu (TEACHSUP)
 - Feedback perçu (PERFEED)
 - Perception de la stimulation de l'engagement en lecture par le professeur (STIMREAD)

Les régressions linéaires modélisées sont composées de la sorte pour la perception des compétences.

- (I) $SCREADCOMP = \text{Bloc 1}$
- (II) $SCREADCOMP = \text{Bloc 2}$
- (III) $SCREADCOMP = \text{Bloc 3}$
- (IV) $SCREADCOMP = \text{Bloc 1} + \text{Bloc 2}$
- (V) $SCREADCOMP = \text{Bloc 1} + \text{Bloc 3}$
- (VI) $SCREADCOMP = \text{Bloc 2} + \text{Bloc 3}$
- (VII) $SCREADCOMP = \text{Bloc 1} + \text{Bloc 2} + \text{Bloc 3}$

La composition des régressions pour la décomposition de la variance de la perception des difficultés est identique, à l'exception de la variable dépendante.

En s'intéressant aux R^2 obtenus lors de ces régressions, il est possible de décomposer la variance. Les figures qui suivent sont des diagrammes de Venn illustrant cette décomposition. Les R^2 sont multipliés par 100 pour décrire la variance en pourcentage.

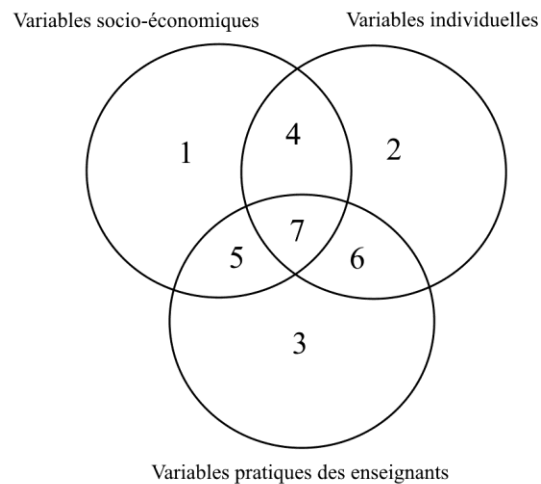


Figure 8 : Décomposition de la variance

Le diagramme tel que présenté illustre 7 régions représentant différents types d'effets, à savoir :

- 1) Effets nets : représentés par les chiffres 1, 2 et 3. Par exemple, la région 2 représente l'effet net des variables individuelles sous contrôle des variables socio-économiques et des variables liées aux pratiques des enseignants.
- 2) Effets joints entre deux blocs : représentés par les chiffres 4, 5 et 6. Par exemple, la région 4 illustre l'effet joint sur la variance des variables individuelles et des variables socio-économiques.
- 3) Effet joint entre trois blocs : le chiffre 7 représente l'effet joint sur la variance des variables individuelles, socio-économiques et des pratiques des enseignants.

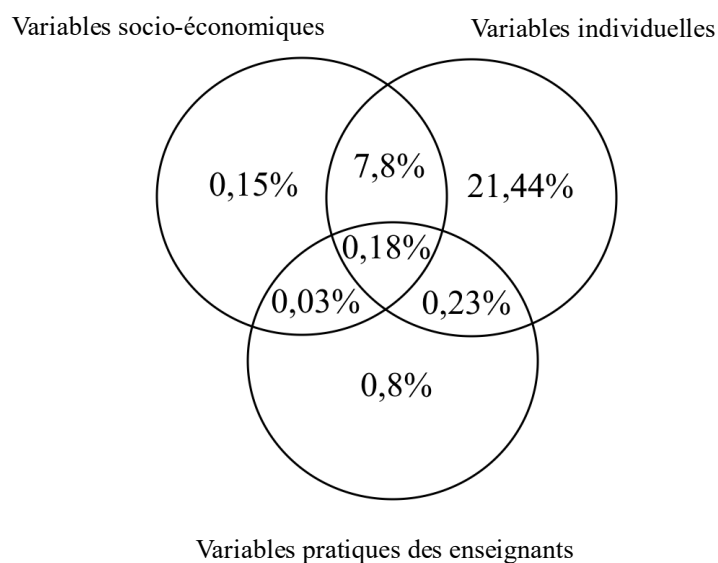


Figure 9 : Décomposition de la variance de la perception des compétences en lecture

Le R^2 total associé à la régression prenant en compte les trois blocs permet d'expliquer **30,63%** de la variance de la perception des compétences en lecture. Le diagramme construit indique des tendances claires. L'effet net associé aux variables individuelles explique à lui seul 21,44% de la variance. Ce qui indique que ce sont ces variables qui ont le plus d'influence sur la construction de la perception de ses performances en lecture dans notre modèle.

Autre constat, l'effet net des variables socio-économiques est quasi nul, tandis que l'effet brut est de 8,16%. Cet effet brut est majoritairement composé de l'effet joint avec les variables individuelles. Ceci indique qu'une partie non négligeable de la variance est expliquée conjointement par les variables individuelles et socio-économiques, ce qui suggère une interdépendance marquée entre ces types de facteurs. De plus, l'effet des variables individuelles dépend en partie des variables socio-économiques, tandis que l'effet brut des variables socio-économiques s'estompe lorsque les variables individuelles apparaissent dans l'équation.

Enfin, les variables liées aux pratiques des enseignants n'expliquent pas ou que marginalement la variance, qu'elles soient seules ou jointes à d'autres variables. Dans ce modèle, elles ne présentent pas de pouvoir prédictif significatif.

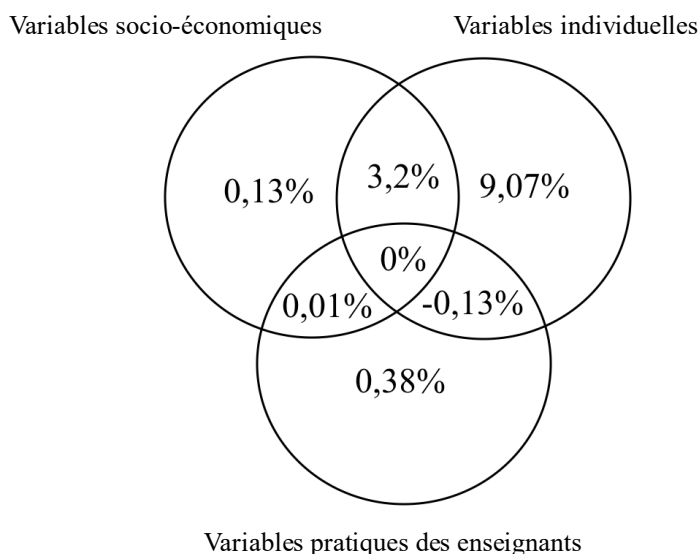


Figure 10 : Décomposition de la variance de la perception des difficultés en lecture

Pour la sous-dimension liée à la perception des difficultés en lecture, la régression comprenant tous les blocs explique un total de **12,65%**.

Les constats globaux se rapprochent de ceux concernant la sous-dimension liée aux compétences en lecture : les variables individuelles sont celles qui expliquent le plus la décomposition de la variance et leur effet dépend en partie des variables socio-économiques.

Ces dernières ne présentant pas d'effet net mais uniquement un effet brut qui est majoritairement composé par un effet joint lorsqu'elles sont couplées avec les variables individuelles. À nouveau, les variables liées aux pratiques des enseignants n'expliquent pas ou que marginalement la variance.

À noter, un pourcentage négatif apparaît pour la variance jointe entre variables individuelles et variables des pratiques des enseignants. Bien que ce pourcentage soit assez faible, il convient de l'interpréter. Les pratiques des enseignants n'apportent pas d'information nouvelle et peuvent même masquer ce qu'apportent les variables individuelles. Ce pourcentage négatif indique que les variables dans ce modèle ne sont pas complémentaires, au contraire, il peut indiquer une redondance d'informations ou des informations contradictoires entre les variables.

Au-delà de la décomposition de la variance, les régressions donnent les coefficients repris dans les tableaux suivants (les résultats statistiquement significatifs sont indiqués en gras).

Tableau 4 : Coefficients de régression pour la perception des compétences en lecture

Intercept	Variables socio-économiques			Variables individuelles				Variables pratiques des enseignants			R ²
	Indice socio-éco.	Poss. culturelles	Occup. attendue	Genre	Enga. en lect.	Temps de lect.	Perf. en lect.	Supp. Enseignant	Feedback	Stim. à la lect.	
507,55	-1,77	3,93	1,83	-16,45	34,73	14,56	17,26	3,63	2,60	5,21	0,31

Les variables individuelles sont celles qui présentent les effets les plus marqués et les plus significatifs sur la perception de ses compétences en lecture. Particulièrement, l'engagement en lecture ressort nettement avec un coefficient de 34,73, ce qui indique que pour chaque point supplémentaire sur l'échelle du plaisir et de l'engagement en lecture, une augmentation d'environ 0,35 écart-type sur l'échelle de la perception de ses compétences est prévue.

Un autre constat interpellant est celui qui concerne le genre. Le coefficient négatif associé au genre informe que le simple fait d'être une fille, même sous contrôle de l'ensemble des autres variables présentes dans le modèle, a un impact négatif de l'ordre de 16,45 points sur la perception des compétences en lecture.

Les performances en lecture et le temps passé quotidiennement à lire exercent également une influence relativement forte et positive sur la perception des compétences en lecture.

Le coefficient associé à la variable liée à la stimulation de l'engagement en lecture par les enseignants est statistiquement significatif, bien qu'il soit relativement faible (5,21).

Tableau 5 : Coefficients de régression pour la perception des difficultés en lecture

Intercept	Variables socio-économiques			Variables individuelles				Variables pratiques des enseignants			R ²
	Indice socio-éco.	Poss. culturelles	Occup. attendue	Genre	Enga. en lect.	Temps de lect.	Perf. en lect.	Supp. Enseignant	Feedback	Stim. à la lect.	
489,94	3,51	-1,41	-2,45	21,02	-19,84	-3,31	-21,54	-3,83	-3,21	-0,77	0,13

Tout comme pour la régression modélisée pour la perception des compétences, les variables individuelles sont celles qui ont les coefficients de régression les plus élevés pour la perception des difficultés. Ces derniers ont globalement l'effet inverse de celui observé sur la perception des compétences.

Toutefois, l'effet de l'engagement en lecture, bien qu'inversé, est moins fort dans ce cas-ci. Il reste relativement élevé, mais avoisine les 0,20 écart-type sur la perception des difficultés en lecture contre 0,35 pour la perception des compétences. L'inverse de cette constatation apparaît lorsque l'on s'intéresse à la performance. L'effet est lui aussi inversé, mais plus fort, passant d'environ 0,17 écart-type pour la perception des compétences à plus de 0,21 pour la perception des difficultés.

En ce qui concerne le genre, l'effet est également plus fort et est au désavantage des filles. Dans ce modèle, être une fille augmente le niveau moyen de perception des difficultés en lecture de 21 points.

Le temps consacré à la lecture quant à lui n'a plus d'effet significatif. Ainsi, moins lire ne semble pas augmenter le niveau de difficulté estimé quant à la compréhension de l'écrit.

Enfin, le support enseignant perçu a désormais un effet très légèrement significatif, mais également très faible. Dans ce modèle, recevoir davantage de support de la part de son enseignant réduirait marginalement la perception de ses difficultés en lecture.

Dans les deux cas, ce sont les variables individuelles qui ont l'effet le plus marqué sur les sous-dimensions du concept de soi en lecture. L'enseignant quant à lui ne semble pas exercer d'influence significative sur le concept de soi. Toutefois, la connaissance des conséquences liées au genre, aux performances et à l'engagement en lecture sur la formation des deux sous-dimensions peut donner une direction à suivre à l'enseignant. Ses pratiques ne sont donc pas directement liés à la construction du concept de soi, mais la manière dont il évalue ses élèves, dont il les confronte fréquemment à la lecture par plaisir peut jouer un rôle sur le développement des variables individuelles. L'enseignant aurait donc un rôle indirect à jouer dans cette construction.

6.5. Régressions multi-niveaux

Bien que cette recherche s'inscrive plus largement dans l'étude des déterminants du concept de soi en lecture, le Big Fish Little Pond Effect (BFLPE) doit être considéré. En effet, ce mécanisme est au cœur de la comparaison sociale qui participe à la construction du concept de soi académique. Les analyses précédentes fournissent une explication individuelle à la formation du concept de soi, toutefois, elle dépend également du contexte dans lequel les élèves évoluent, et plus spécifiquement, selon la théorie du BFLPE, du niveau moyen de leurs pairs.

Pour identifier la présence ou non d'un BFLPE en Fédération Wallonie-Bruxelles, des régressions multi-niveaux sont ici modélisées. Pour chaque régression, deux versions sont modélisées, une pour la perception des compétences en lecture et une pour la perception des difficultés.

Dans un premier temps, un modèle vide a été estimé afin d'évaluer la part de variance attribuable aux différences entre établissements et entre élèves.

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \varepsilon_{ij}$$
$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + U_{0j}$$

Ce modèle vide permet de calculer le coefficient de corrélation intra-classe.

- Pour la perception des compétences en lecture :

$$\rho = 219 / (9838 + 219) = 0,022$$

2,2% de la variance de la perception des compétences en lecture est attribuable aux différences entre établissements scolaires.

- Pour la perception des difficultés en lecture :

$$\rho = 166 / (9891 + 166) = 0,017$$

1,7% de la variance de la perception des difficultés en lecture est attribuable aux différences entre établissements scolaires.

Ces coefficients de corrélation intra-classe informent que la part de variance du concept de soi en lecture entre établissements scolaires est extrêmement faible comparée à la part de variance entre individus. Toutefois, le recours à une modélisation multi-niveaux se justifie par la structure imbriquée des données et par la nécessité d'estimer des effets contextuels au niveau des établissements scolaires pour estimer la présence ou l'absence d'un BFLPE.

Ainsi, dans un second temps et de manière à identifier un éventuel BFLPE, la performance individuelle des élèves (variable de niveau 1), ainsi que la performance moyenne des établissements (variable de niveau 2) ont été introduites comme effets fixes.

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(READ)_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(read_mean_school)_j + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}$$

Les résultats sont repris dans le tableau 6.

Tableau 6 : Coefficients de régression multi-niveaux pour le concept de soi en lecture

Modèle 2	Compétences	Difficultés
Intercept	499,26*(1,97)	500,61*(1,85)
Perf individuelles	44,56*(2,03)	-35,52*(2,26)
Perf moyenne école	-18,10*(2,45)	11,70*(2,39)

Des tendances opposées ressortent de ce modèle. En ce qui concerne la perception des compétences, les performances individuelles ont un impact très fort et positif (44,56). Également, la performance moyenne de l'école dans laquelle se trouve l'individu a un impact relativement fort mais négatif (-18,10). Cela indique que plus la performance de l'élève est élevée, plus son niveau de perception des compétences le sera également. Tandis que plus la moyenne de l'école est élevée, plus la perception des compétences de l'élève tend à diminuer. Ce schéma représente parfaitement un BFLPE.

Le BFLPE se retrouve également dans le modèle s'intéressant à la perception des difficultés. En effet, les coefficients, bien que moins élevés, sont inversés. Ce qui indique que plus les performances individuelles sont élevées, moins la perception des difficultés des élèves le sera, tandis que plus le niveau moyen de l'école est élevé, plus les élèves auront l'impression de rencontrer des difficultés en lecture.

7. Discussion

Les analyses menées dans cette recherche font ressortir un certain nombre de résultats. Certains éléments apparaissent pour répondre à la question de recherche et les hypothèses ont été mises à l'épreuve.

Ainsi, l'**hypothèse 1** se révèle correcte. En effet, le concept de soi en lecture, qu'il s'agisse de la perception des compétences ou des difficultés, est hautement corrélé avec la performance en lecture. Cette hypothèse est établie sur les travaux de Marsh et Martin (2011), qui démontrent l'existence d'un effet réciproque entre concept de soi et performances académiques. Cet effet réciproque ne peut être vérifié qu'en présence d'une étude longitudinale, le caractère transversal des évaluations PISA ne permet que d'observer des corrélations entre variables. Toutefois, les régressions linéaires modélisées démontrent un impact fort et significatif du concept de soi sur les performances, et des performances sur le concept de soi. Les résultats des corrélations et des régressions fournissent des résultats cohérents avec le modèle des auteurs précités mais ne permettent pas d'établir la direction causale.

L'**hypothèse 2** se vérifie également dans les résultats obtenus. Les diagrammes de Venn permettent de rendre compte de la force explicative des variables individuelles. Ces mêmes diagrammes permettent également de s'intéresser à l'**hypothèse 3**, qui a été en partie réfutée. Celle-ci avançait l'idée que les variables socio-économiques expliqueraient une part significative mais limitée de la variance du concept de soi en lecture. Or, les diagrammes présentés démontrent que ces variables ont un effet brut marqué, bien que relativement faible, qui est majoritairement composé de l'effet joint avec les variables individuelles. L'effet net des variables socio-économiques est d'ailleurs quasi nul. Le fait que les variables individuelles se révèlent les plus explicatives peut s'expliquer par le fait qu'elles sont directement liées aux expériences d'apprentissage, ainsi qu'à l'engagement en lecture et aux performances. C'est à partir de ces expériences concrètes et récurrentes que les élèves construisent leurs perceptions de compétences et de difficultés.

En revanche, les variables socio-économiques semblent capturer la même variance que les variables individuelles. Ce résultat indique un système de relations structurelles, le statut socio-économique ne détermine pas directement le concept de soi en lecture, mais il agit en interaction avec les expériences individuelles des élèves pour l'influencer. Les variables socio-économiques dans ce modèle fournissent des informations redondantes avec les variables

individuelles pour expliquer le concept de soi, ce qui suggère une médiation plutôt qu'un effet direct.

Cette constatation est cohérente avec les modèles motivationnels (Bandura, 1997 ; Wigfield et al., 2016) qui mettent en évidence le rôle central des expériences d'apprentissages et des perceptions individuelles dans la construction du concept de soi, tout en prenant en compte l'importance du contexte comme facteur structurant.

Les diagrammes de Venn permettent également de vérifier l'**hypothèse 4**. Celle-ci était également correcte, les variables liées aux pratiques des enseignants n'expliquent que très peu la variance du concept de soi en lecture dans notre modèle. Ces variables ont été incluses dans le modèle sur base des travaux de Bandura (1997) et de sa théorie de l'auto-efficacité. Dans le modèle de la présente recherche, le professeur joue le rôle de figure significative et ses pratiques peuvent exercer une influence sur le concept de soi en lecture des élèves.

Toutefois, ce postulat entre en concurrence avec le modèle hiérarchique de Shavelson et al. (1976) repris en annexe A. En effet, dans ce modèle, les pairs et les personnes significatives jouent un rôle dans la construction du concept de soi non-académique, mais pas dans la formation du concept de soi académique. De plus, la revue du modèle de Shavelson par Marsh (1990) insiste sur l'importance de considérer la spécificité du concept de soi académique dans chaque matière. Si l'on considère ces apports théoriques et les corrélations réalisées lors de la phase exploratoire de ce travail, il semblait peu probable que les pratiques enseignantes expliquent une grande part de la variance du concept de soi.

Malgré tout, ce bloc n'est pas inutile. Il confirme simplement que les pratiques enseignantes n'ont ni une incidence forte, ni une force explicative élevée directe sur le concept de soi. En revanche, ces pratiques peuvent exercer une influence non négligeable sur la motivation des élèves. La méta-analyse menée par Van der Sande et al. (2023) souligne d'ailleurs que les interventions visant à améliorer la motivation des élèves ont un impact significatif notamment sur les performances en lecture et sur la motivation à lire. Les résultats du présent mémoire démontrent entre autres que les performances ont un effet fort sur le concept de soi. Les variables liées aux pratiques des enseignants pourraient donc avoir un effet direct sur certaines variables individuelles liées au concept de soi. Les pratiques enseignantes auraient donc un effet indirect sur ce concept.

L'**hypothèse 5** se vérifie elle aussi. Les régressions multi-niveaux menées ont permis de rendre compte d'un Big-Fish-Little-Pond-Effect (BFLPE). Pour rappel, Seaton et al. (2009) expliquent

que le BFLPE est un effet que l'on retrouve dans les systèmes éducatifs pour lesquels la performance individuelle des élèves est positivement associée au concept de soi, mais la performance moyenne de l'école fréquentée est négativement associée au concept de soi des élèves. C'est exactement le schéma qui se retrouve en Communauté Française de Belgique. Le contexte, et notamment l'école fréquentée, jouent donc un rôle sur la manière dont l'élève perçoit ses compétences et difficultés dans une matière donnée. Un élève qui se retrouve dans une école plus performante aura tendance à se percevoir comme moins efficace car il se comparera aux autres élèves de l'école qui ont des capacités élevées.

Au-delà des hypothèses, d'autres résultats ressortent des analyses. Le premier qui ressort est le fait que les filles ont tendance à ressentir davantage de difficultés dans l'exercice de la lecture que les garçons. Ces résultats ressortent des régressions linéaires multiples et de la régression composée de l'ensemble des variables. Même sous contrôle des autres variables du modèle, le fait d'être une fille exerce une influence négative sur le concept de soi en lecture. La littérature indique pourtant que les filles ont généralement de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit que les garçons. Pour autant, le fait d'avoir de meilleurs résultats ne compense pas ces perceptions négatives liées à leurs compétences.

Un second résultat qui ressort, et sans doute l'un des plus importants des résultats secondaires de cette étude, est la différence de variance expliquée pour un même modèle entre la perception des compétences et des difficultés. Les diagrammes de Venn réalisés indiquent que la régression linéaire multiple composée de l'ensemble des variables conservées explique plus de 30% de la variance de la perception des compétences, contre un peu plus de 12% pour la perception des difficultés en lecture. Ce résultat est interpellant car les deux sous-dimensions sont chacune dérivées de 3 sous-items provenant de la même question, et ont été pensées pour être les côtés pile et face du concept de soi en lecture. Ce résultat pourrait indiquer que le concept de soi, selon qu'il soit abordé par la perception des compétences ou des difficultés, ne se construit pas de la même manière. Cette constatation rejoint l'idée globale d'un concept de soi multidimensionnel spécifique telle que proposée par Shavelson et al. (1976) et Marsh (1990), et assied le fait que le concept de soi spécifique en lecture n'est pas unidimensionnel. La perception des compétences et des difficultés sont ici deux dimensions du concept de soi en lecture qui ont deux logiques explicatives différentes.

8. Limites

Toute recherche s'accompagne de son lot de limites. Certaines sont liées à la recherche en elle-même, d'autres à la manière dont les données sont récoltées.

En ce qui concerne cette recherche en particulier, le modèle construit pour expliquer le concept de soi en lecture ne prétend pas rendre compte de l'ensemble des facteurs l'influençant. D'autres variables non prises en compte pourraient également jouer un rôle important, notamment des caractéristiques individuelles ou contextuelles plus fines. Les résultats doivent donc être interprétés comme une représentation partielle des mécanismes qui influencent le concept de soi en lecture.

Par ailleurs, plusieurs variables mobilisées dans cette étude reposent sur des déclarations des élèves. Les mesures liées à ces variables peuvent être influencées par des biais de réponse, tels que la désirabilité sociale ou encore la manière dont les élèves interprètent les items.

En ce qui concerne la manière dont les données sont récoltées, le caractère transversal de PISA ne permet pas d'établir des relations causales entre les variables étudiées. Si les analyses mettent en évidence des associations significatives entre diverses variables, il n'est pour autant pas possible de déterminer avec certitude le sens de ces relations. Cela s'observe notamment dans les liens entre concept de soi et performances.

Enfin, les données issues de PISA reposent sur une évaluation standardisée à grande échelle, qui, bien qu'elle permette des comparaisons internationales robustes, ne reflète qu'une partie des réalités d'apprentissage en contexte scolaire. Les indicateurs ne sont que des approximations et ne permettent pas de saisir toute la complexité de ce qui se passe réellement dans un système éducatif.

Au-delà des résultats présentés, cette recherche ouvre des perspectives pour de futurs travaux visant à approfondir la compréhension des mécanismes de construction du concept de soi en lecture. En particulier, le recours à des données longitudinales permettrait de mieux saisir la manière dont les relations entre concept de soi et d'autres variables évoluent au fil du temps. Par ailleurs, l'intégration de variables pédagogiques plus fines pourrait contribuer à mieux comprendre le rôle des pratiques enseignantes dans ces processus. Enfin, une attention particulière portée à la distinction entre perception des compétences et des difficultés apparaît comme une piste prometteuse pour affiner l'analyse du concept de soi en lecture.

9. Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'identifier les variables qui influencent le plus le concept de soi en lecture en Communauté Française de Belgique à partir des données de PISA 2018. Les analyses réalisées mettent en évidence l'existence de relations importantes entre concept de soi, performances en lecture et caractéristiques individuelles des élèves.

Les résultats montrent notamment que les variables individuelles constituent les principaux facteurs explicatifs du concept de soi en lecture, tandis que les variables socio-économiques semblent davantage agir de manière indirecte, en interaction avec les expériences scolaires et les performances des élèves. Les analyses soulignent également que les perceptions de compétences et de difficultés ne se construisent pas de manière identique, ce qui suggère que le concept de soi en lecture ne peut être réduit à une dimension unique.

Par ailleurs, les résultats obtenus mettent en évidence l'importance du contexte scolaire dans la construction des perceptions des élèves, notamment à travers la présence d'un Big-Fish-Little-Pond-Effect dans les établissements de la Communauté Française de Belgique.

Malgré certaines limites liées au caractère transversal des données et à l'utilisation de variables auto-déclarées, cette recherche contribue à une meilleure compréhension des mécanismes associés au concept de soi en lecture dans le contexte de la Belgique francophone. Elle souligne également l'intérêt de poursuivre les recherches portant sur les différentes dimensions du concept de soi et sur les facteurs susceptibles d'influencer leur développement au cours de la scolarité.

10. Bibliographie

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Crahay, M. (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? En guise de conclusion : du redoublement à la régulation des apprentissages*, pp 427-446. (4e éd.). De Boeck Supérieur.
- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2016). Fréquenter des pairs très performants n'a pas que des vertus : impact de l'école ou de la classe fréquentée sur le concept de soi scolaire (le BFLPE). *Revue française de pédagogie*, 195(195), 63-86. <https://doi.org/10.4000/rfp.5037>
- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi: Théorie, méthodes de recherche et formation*. Presses de l'Université du Québec.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence*. Bruxelles : Auteur. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025). *Les Indicateurs de l'enseignement 2024*. Administration générale de l'Enseignement. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28740>
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505-528. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001>
- International Labour Organization. (2012). International Standard Classification of Occupations: ISCO-08. Structure, group definitions and correspondence tables. *International Labour Office*. <https://www.ilo.org/publications/international-standard-classification-occupations-2008-isco-08-structure>
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique. Une approche comparative. *Education comparée/Nouvelle série*, 6, 69–90.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623–636. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>

- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- OCDE (2014), *Résultats de PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre (Volume III) : Engagement, motivation et image de soi*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264205345-fr>.
- OCDE. (2025). Résultats du PISA 2022 (Volume I). Dans *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*. <https://doi.org/10.1787/165f1d07-fr>
- OCDE. (2025). Résultats du PISA 2022 (Volume II). Dans *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*. <https://doi.org/10.1787/1dd8c965-fr>.
- OECD (2015). PISA 2018 technical standards (Version 1), *OECD Secretariat and the PISA 2018 Contractors*, <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalstandards/>
- OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed. *OECD Publishing*. Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of Interventions that Foster Reading Motivation: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), Article 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- Seaton, M. , Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2009). Earning Its Place as a Pan-Human Theory. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 403-419. [doi: 10.1037/a0013838](https://doi.org/10.1037/a0013838).
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(8), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Wang, L., & Yu, Z. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Front Psychol.*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141>
- Wang, X., Zhang, Q. & Davis, M.H. (2025). Positive teacher feedback and adolescents' reading self-efficacy: a quasi-experimental analysis using PISA 2018. *Large-scale Assess Educ* 13, 17. <https://doi.org/10.1186/s40536-025-00253-y>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Textes de références

- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/75145/pg75145-images.html>
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/57628/pg57628-images.html>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (C. W. Morris, Ed.). University of Chicago Press. Mead Project. https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html
- Pinto, A., Gatinho, A., Tereno, S. et Veríssimo, M. (2016). Le Soi et l'estime de soi chez l'enfant : une revue systématique de la littérature. *Devenir*, 28(2), 109-124. <https://doi.org/10.3917/dev.162.0109>

11. Table des figures

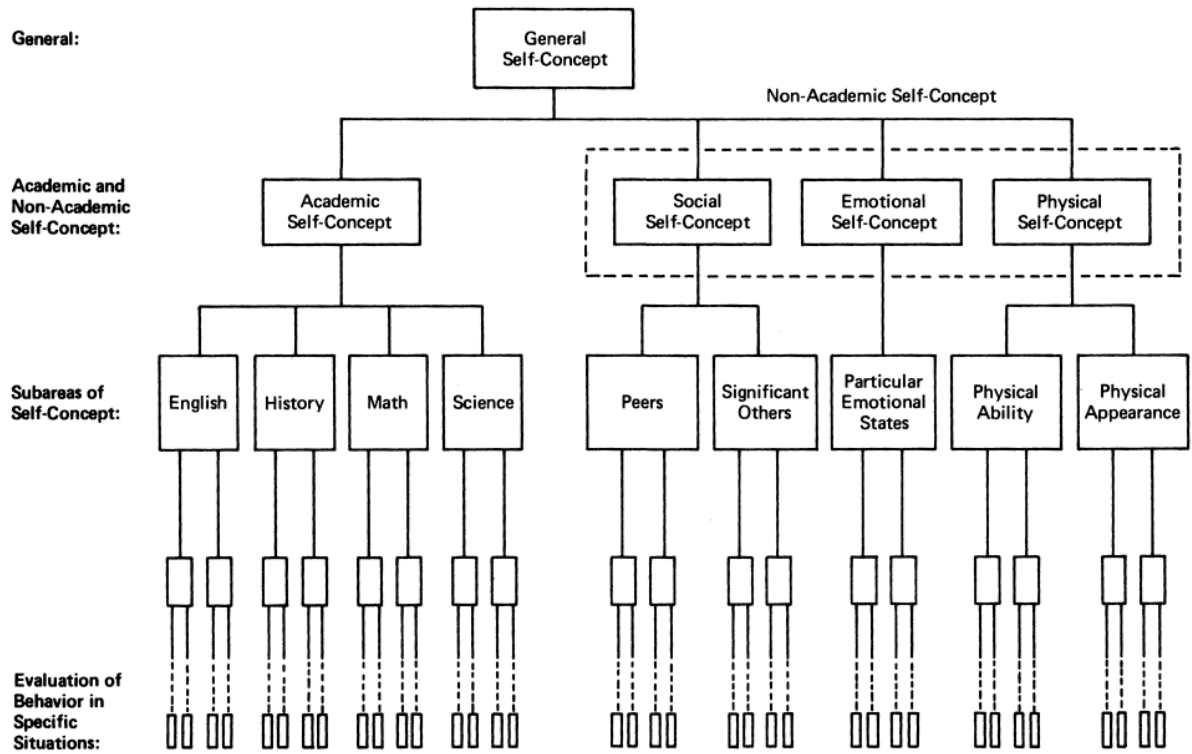
Figure 1 : Construction de l'indice ESCS à PISA 2018 (OCDE, 2015, p.339)	22
Figure 2 : Différence de performance en lecture selon le genre à PISA 2018	26
Figure 3 : Performances moyennes belges en lecture selon le milieu socio-économique à PISA 2018	26
Figure 4 : Corrélations entre la perception des compétences/des difficultés en lecture et les variables secondaires.....	28
Figure 5 : Performance en lecture selon la perception des compétences et des difficultés en lecture (modèle 1).....	30
Figure 6 : Performance en lecture selon la perception des compétences et difficultés en lecture et le genre (modèle 2).....	31
Figure 7 : Perception des compétences et difficultés en lecture selon la performance en lecture.....	34
Figure 8 : Décomposition de la variance.....	37
Figure 9 : Décomposition de la variance de la perception des compétences en lecture.....	37
Figure 10 : Décomposition de la variance de la perception des difficultés en lecture	38

12. Table des tableaux

Tableau 1 : Moyennes avant et après imputation	20
Tableau 2 : Coefficients de régression et erreurs-types des modèles selon le concept de soi en lecture.....	32
Tableau 3 : Coefficients de régression et erreurs-types des modèles du concept de soi selon la performance en lecture	34
Tableau 4 : Coefficients de régression pour la perception des compétences en lecture.....	39
Tableau 5 : Coefficients de régression pour la perception des difficultés en lecture	40
Tableau 6 : Coefficients de régression multi-niveaux pour le concept de soi en lecture	42

13. Annexes

Annexe A : One possible representation of the hierarchic organization of self-concept (Shavelson et al., 1976)



Annexe B : Corrélations avec la perception des compétences en lecture valeur absolue supérieure à 0.20

ST011Q07TA	-0,25	ST165Q04IA	0,25	PV7RCUN	0,33
ST013Q01TA	0,23	BSMJ	0,20	PV8RCUN	0,33
ST160Q01IA	-0,43	CULTPOSS	0,25	PV9RCUN	0,34
ST160Q02IA	0,50	JOYREAD	0,51	PV10RCUN	0,34
ST160Q03IA	0,37	SCREADDIFF	-0,51	PV1RCER	0,34
ST160Q04IA	-0,43	PISADIFF	-0,40	PV2RCER	0,35
ST160Q05IA	-0,27	PV1MATH	0,21	PV3RCER	0,35
ST167Q03IA	0,42	PV2MATH	0,22	PV4RCER	0,33
ST167Q04IA	0,20	PV4MATH	0,21	PV5RCER	0,33
ST168Q01HA	0,30	PV8MATH	0,22	PV6RCER	0,35
ST175Q01IA	0,43	PV1READ	0,34	PV7RCER	0,35
ST161Q01HA	0,87	PV2READ	0,33	PV8RCER	0,33
ST161Q02HA	0,76	PV3READ	0,33	PV9RCER	0,37
ST161Q03HA	0,83	PV4READ	0,33	PV10RCER	0,32
ST161Q06HA	-0,52	PV5READ	0,33	PV1RTSN	0,36
ST161Q07HA	-0,42	PV6READ	0,32	PV2RTSN	0,35
ST161Q08HA	-0,30	PV7READ	0,33	PV3RTSN	0,34
ST163Q02HA	-0,35	PV8READ	0,33	PV4RTSN	0,34
ST163Q03HA	-0,39	PV9READ	0,33	PV5RTSN	0,35
ST163Q04HA	-0,30	PV10READ	0,32	PV6RTSN	0,33
PV1SCIE	0,32	PV4RCLI	0,29	PV7RTSN	0,36
PV2SCIE	0,30	PV5RCLI	0,29	PV8RTSN	0,35
PV3SCIE	0,30	PV6RCLI	0,27	PV9RTSN	0,36
PV4SCIE	0,30	PV7RCLI	0,30	PV10RTSN	0,35
PV5SCIE	0,31	PV8RCLI	0,31	PV1RTML	0,34
PV6SCIE	0,29	PV9RCLI	0,30	PV2RTML	0,30
PV7SCIE	0,29	PV10RCLI	0,30	PV3RTML	0,30
PV8SCIE	0,30	PV1RCUN	0,34	PV4RTML	0,30
PV9SCIE	0,33	PV2RCUN	0,34	PV5RTML	0,30
PV10SCIE	0,31	PV3RCUN	0,34	PV6RTML	0,32
PV1RCLI	0,30	PV4RCUN	0,35	PV7RTML	0,30
PV2RCLI	0,29	PV5RCUN	0,33	PV8RTML	0,31
PV3RCLI	0,27	PV6RCUN	0,34	PV9RTML	0,32
				PV10RTML	0,33

Annexe C : Corrélations avec la perception des difficultés en lecture valeur absolue supérieure à 0.20

ST160Q01IA	0,26	PV4SCIE	-0,26	PV3RCER	-0,25
ST160Q02IA	-0,24	PV5SCIE	-0,26	PV4RCER	-0,28
ST160Q04IA	0,26	PV6SCIE	-0,25	PV5RCER	-0,25
ST175Q01IA	-0,21	PV7SCIE	-0,26	PV6RCER	-0,28
ST161Q01HA	-0,36	PV8SCIE	-0,26	PV7RCER	-0,27
ST161Q02HA	-0,48	PV9SCIE	-0,28	PV8RCER	-0,27
ST161Q03HA	-0,50	PV10SCIE	-0,27	PV9RCER	-0,29
ST161Q06HA	0,74	PV1RCLI	-0,24	PV10RCER	-0,27
ST161Q07HA	0,81	PV2RCLI	-0,23	PV1RTSN	-0,27
ST161Q08HA	0,79	PV3RCLI	-0,23	PV2RTSN	-0,27
ST163Q02HA	0,43	PV4RCLI	-0,23	PV3RTSN	-0,27
ST163Q03HA	0,48	PV5RCLI	-0,24	PV4RTSN	-0,27
ST163Q04HA	0,41	PV6RCLI	-0,22	PV5RTSN	-0,29
JOYREAD	-0,28	PV7RCLI	-0,24	PV6RTSN	-0,26
SCREADCOMP	-0,51	PV8RCLI	-0,25	PV7RTSN	-0,28
PISADIFF	0,51	PV9RCLI	-0,23	PV8RTSN	-0,28
PV1READ	-0,27	PV10RCLI	-0,24	PV9RTSN	-0,29
PV2READ	-0,26	PV1RCUN	-0,27	PV10RTSN	-0,28
PV3READ	-0,26	PV2RCUN	-0,29	PV1RTML	-0,28
PV4READ	-0,26	PV3RCUN	-0,28	PV2RTML	-0,25
PV5READ	-0,27	PV4RCUN	-0,28	PV3RTML	-0,24
PV6READ	-0,26	PV5RCUN	-0,26	PV4RTML	-0,24
PV7READ	-0,27	PV6RCUN	-0,27	PV5RTML	-0,25
PV8READ	-0,26	PV7RCUN	-0,26	PV6RTML	-0,26
PV9READ	-0,26	PV8RCUN	-0,27	PV7RTML	-0,25
PV10READ	-0,26	PV9RCUN	-0,28	PV8RTML	-0,25
PV1SCIE	-0,28	PV10RCUN	-0,28	PV9RTML	-0,26
PV2SCIE	-0,24	PV1RCER	-0,25	PV10RTML	-0,26
PV3SCIE	-0,25	PV2RCER	-0,26		

Annexe D : Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire et le travail préparatoire à la recherche (TPR)

Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	Oui	Chat GPT
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	Non	/
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	Non	/
Traduire une autre langue	✓	Non	/
Aider à la planification et gestion de projet	✓	Non	/
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓	Oui	Chat GPT, Noteshack LM.
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	Oui	Chat GPT, Noteshack LM
Aider à la recherche documentaire	✓	Oui	Chat GPT
Aider à la synthèse de la littérature	✓	Oui	Chat GPT, Noteshack LM
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓	Non	/
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓	Non	/
Aider à l'interprétation des résultats	✓	Oui	Chat GPT
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓	Oui	Chat GPT Claude
Aider à la programmation de code et au débogage	✓	Oui	Chat GPT, Codex
Générer un feedback critique et révision	✓	Oui	Noteshack LM, Claude
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	Non	/

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	X	Non	/
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	X	Non	/
Falsifier, créer des données	X	Non	/
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	X	Non	/
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	X	Non	/

Je, soussigné ...LIBERT...Amoury.....
 (nom et prénom), déclare sur l'honneur avoir complété la grille
 avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.

Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

X = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.