
Les variables individuelles des élèves ont-elles un effet sur leur compréhension de l'oral et de l'écrit en anglais en tant que langue étrangère? Enquête menée sur base du CE1D 2019 et de questionnaires contextuels réalisés dans quatre athénées liégeois

Auteur : Menten, Caroline

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 : 2019-2020

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/9193>

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

Département des Sciences de l'Éducation

**Les variables individuelles des élèves ont-elles un effet
sur leur compréhension de l'oral et de l'écrit
en anglais en tant que langue étrangère?**

Enquête menée sur base du CE1D 2019 et de questionnaires contextuels
réalisés dans quatre athénées liégeois

Mémoire présenté par Caroline Menten

En vue de l'obtention du grade de

Master en Sciences de l'Éducation

à finalité spécialisée en Enseignement

Promoteur : Christian MONSEUR

Lecteurs : Sophie GILLET

Francis PÉRÉE

Année académique 2019-2020



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

**Les variables individuelles des élèves ont-elles un effet
sur leur compréhension de l'oral et de l'écrit
en anglais en tant que langue étrangère?**

Enquête menée sur base du CE1D 2019 et de questionnaires contextuels

réalisés dans quatre athénées liégeois

Mémoire présenté par Caroline Menten

En vue de l'obtention du grade de

Master en Sciences de l'Éducation

à finalité spécialisée en Enseignement

Promoteur : Christian MONSEUR

Lecteurs : Sophie GILLET

Francis PÉRÉE

Année académique 2019-2020

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce au concours d'un ensemble de personnes à qui je voudrais adresser mes remerciements.

Je souhaite avant tout exprimer ma reconnaissance envers mon promoteur, Monsieur Monseur, pour son suivi, sa disponibilité et ses conseils avisés, qui ont contribué à nourrir ma réflexion.

Je remercie également les enseignants et chercheurs rencontrés tout au long de ce parcours universitaire et qui m'ont aidée à envisager mes pratiques d'enseignement sous un autre angle.

Je désire aussi témoigner toute ma gratitude aux écoles dans lesquelles j'ai pu réaliser mon enquête et sans lesquelles ce mémoire n'aurait pu voir le jour, à savoir l'Athénée Royal Liège Atlas, l'Athénée Royal Lucie Dejardin, l'Athénée Royal de Montegnée et l'Athénée Royal de Fragnée. Je remercie tout particulièrement leur direction – Mme Hasni, Mme De Vos, Mme Colleau et Mme Guelfi – ainsi que leurs professeurs d'anglais – Mme Lecomte, Mme Libon, Mme Engelen, Mme Pirlot, Mme Colard, Mme Delville, Mme Yans et Mme Yennis – de m'avoir accordé du temps, que ce soit pour la récolte des autorisations ou lors de la passation des questionnaires auprès de leurs élèves.

Un tout grand merci aussi à mes parents et grands-parents ainsi qu'à mes collègues de langues et amis pour leur présence et leur soutien inestimable tout au long de ce parcours universitaire. Je souhaite d'ailleurs remercier tout particulièrement mon compagnon, Grégory, qui a veillé à ce que je sois dans les meilleures conditions possible pour mener à bien ce projet.

Enfin, je remercie d'avance les lecteurs du présent mémoire, Sophie Gillet et Francis Pérée, pour l'intérêt qu'ils y porteront.

Je vous souhaite, à tous, une agréable lecture,

Caroline Menten

Table des matières

I. Introduction	7
II. Revue de littérature	9
1. Introduction	9
2. Contexte général de la Fédération Wallonie-Bruxelles	10
❖ 2.1. Les politiques linguistiques	10
❖ 2.2. La situation de la FW-B par rapport au reste de l'Union européenne	18
❖ 2.3. Les performances en lecture et à l'audition en anglais	22
3. Les caractéristiques individuelles	30
❖ Le genre	30
❖ La motivation	31
4. Les caractéristiques familiales	34
❖ Le niveau socio-économique et socioculturel des familles	34
❖ Le statut migratoire	36
❖ Le plurilinguisme	37
❖ Les contacts avec la langue cible en dehors de l'école	38
5. Les caractéristiques scolaires	39
❖ La précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère	39
❖ Le retard scolaire	41
6. Synthèse	42
III. Question de recherche et hypothèses	44
IV. Méthodologie	45
1. Population cible et échantillon	45
2. Instruments de mesure	46
❖ 2.1. Test cognitif	46
❖ 2.2. Questionnaire contextuel	47
3. Fidélité du questionnaire contextuel	49
❖ 3.1. L'attitude intégrative	49
❖ 3.2. L'attitude éducationnelle	50
❖ 3.3. L'orientation instrumentale	52
❖ 3.4. L'anxiété langagière	53
4. Analyse des données	56
5. Vigilance éthique	57

V. Présentation des résultats	59
1. Introduction.....	59
2. Les performances à la lecture et à l’audition en anglais.....	59
3. Les caractéristiques individuelles.....	60
❖ Le genre.....	60
❖ La motivation.....	61
4. Les caractéristiques familiales.....	63
❖ Le niveau socio-économique et socioculturel des familles.....	63
❖ Le statut migratoire.....	65
❖ Le plurilinguisme.....	66
❖ Les contacts avec la langue cible en dehors de l’école.....	67
5. Les caractéristiques scolaires.....	69
❖ La précocité de l’apprentissage d’une langue étrangère.....	69
❖ Le retard scolaire.....	70
6. Les variables individuelles envisagées conjointement.....	72
7. Synthèse.....	74
VI. Discussion	76
VII. Limites, perspectives et conclusion	83
1. Limites.....	83
2. Perspectives.....	84
3. Conclusion.....	84
VIII. Bibliographie	87
Annexes	99
1. Demande d’autorisation destinée à la direction.....	100
2. Demande d’autorisation destinée aux parents.....	101
3. Demande d’autorisation destinée aux élèves.....	102
4. Questionnaire contextuel.....	103
5. Répartition des questions en fonction des variables indépendantes et analyses menées..	112
6. Intervalles de confiance.....	114
7. Syntaxes SAS.....	122

Table des illustrations

Figure 1 - Pourcentages d'adultes affirmant maîtriser chacune des langues mentionnées	20
Figure 2 - Pourcentages d'élèves apprenant des langues étrangères	22
Figure 3 - Moyennes en lecture des élèves de 14 ans en 1972	23
Figure 4 - Moyennes à l'audition des élèves de 14 ans en 1972	24
Figure 5 - Pourcentages d'élèves à chaque niveau en lecture	25
Figure 6 - Pourcentages d'élèves à chaque niveau à l'audition	26
Figure 7 - Niveaux en langues selon le CECRL	27
Figure 8 - Moyennes au CE1D en anglais dans les compétences réceptives	30
Figure 9 - Différences entre les scores moyens selon le sexe en Belgique	31
Figure 10 - Pourcentages aux différents niveaux du CECRL selon le sexe en FW-B	31
Figure 11 - Modèle d'équations structurelles de Gardner	33
Figure 12 - Différences de scores moyens selon le niveau socio-économique en Belgique	35
Figure 13 - Différences entre les scores moyens selon le pays de naissance en Belgique	36
Figure 14 - Effet du statut migratoire sous contrôle de caractéristiques individuelles en FW-B	36
Figure 15 - Niveau de compétence en lecture en langue 3 selon le niveau de compétence en lecture en langue 2	37
Figure 16 - Différences de scores selon le nombre de langues parlées en Belgique	38
Figure 17 - Relations entre les scores des élèves et l'exposition à la langue cible en FW-B	39
Figure 18 - Relations entre les scores et l'âge du début de son apprentissage en FW-B	40
Figure 19 - Moyennes des performances selon le nombre d'années d'étude de la langue	41
Figure 20 - Différences entre les scores moyens selon le retard scolaire en FW-B	42
Tableau 1 - Corrélations item-score total pour l'échelle d'attitude intégrative	50
Tableau 2 - Corrélations item-score total pour l'échelle d'attitude éducationnelle	51
Tableau 3 - Corrélations item-score total pour l'échelle d'orientation instrumentale	52
Tableau 4 - Corrélations item-score total pour l'échelle d'anxiété langagière en lecture	54
Tableau 5 - Corrélations item-score total pour l'échelle d'anxiété langagière à l'audition	55
Tableau 6 - Pourcentages d'élèves au niveau A2 ⁻ pour chaque compétence	59
Tableau 7 - Scores moyens des filles et des garçons testés en anglais en lecture	60

Tableau 8 - Scores moyens des filles et des garçons testés en anglais à l'audition	61
Tableau 9 - Coefficients de régression des variables composant la motivation en lecture ...	62
Tableau 10 - Coefficients de régression des variables composant la motivation à l'audition.	62
Tableau 11 - Scores moyens en anglais en lecture selon le statut socio-économique	63
Tableau 12 - Scores moyens en anglais à l'audition selon le statut socio-économique	65
Tableau 13 - Scores moyens en anglais en lecture selon le statut migratoire	66
Tableau 14 - Scores moyens en anglais à l'audition selon le statut migratoire	66
Tableau 15 - Scores moyens en anglais en lecture selon le plurilinguisme	67
Tableau 16 - Scores moyens en anglais à l'audition selon le plurilinguisme	67
Tableau 17 - Coefficients de régression des contacts avec la langue en lecture	68
Tableau 18 - Coefficients de régression des contacts avec la langue à l'audition	69
Tableau 19 - Scores moyens en anglais en lecture selon la précocité de l'apprentissage	69
Tableau 20 - Scores moyens en anglais à l'audition selon la précocité de l'apprentissage ..	70
Tableau 21 - Scores moyens des élèves à l'heure ou en avance ou en retard scolaire en anglais en lecture	71
Tableau 22 - Scores moyens des élèves à l'heure ou en avance ou en retard scolaire en anglais à l'audition	71
Tableau 23 - Scores moyens des élèves selon le retard scolaire en anglais en lecture	72
Tableau 24 - Scores moyens des élèves selon le retard scolaire en anglais à l'audition	72
Tableau 25 - Coefficients de régression des variables sous contrôle d'autres en lecture	73
Tableau 26 - Coefficients de régression des variables sous contrôle d'autres à l'audition ...	74

I. Introduction

Depuis de nombreuses années déjà, l'apprentissage des langues étrangères est au centre des préoccupations européennes. En effet, le Conseil européen de Lisbonne (2000) s'est fixé pour objectif d'améliorer les compétences linguistiques de ses élèves. S'est ensuivi le Conseil européen de Barcelone (2002) qui s'est, lui, donné pour mission d'instaurer l'enseignement d'au moins deux langues étrangères chez tous les élèves européens, et ce dès leur plus jeune âge. En Belgique, ces mêmes mesures sont au fondement du Décret Missions (1997) qui a institutionnalisé l'apprentissage d'une première langue étrangère dès la 5^{ème} année primaire et d'une seconde dès la 3^{ème} année secondaire mais également du Pacte pour un Enseignement d'excellence (2017) qui, pour sa part, avancera cette obligation d'une première langue moderne dès la 3^{ème} année primaire et d'une seconde dès la 2^{ème} secondaire.

Or, accroître les compétences linguistiques des élèves passe par la compréhension des différents facteurs qui les influencent (Allob, Mohammadzadehc & Zebaria, 2018). Cependant, alors que de nombreuses enquêtes internationales (Programme for International Student Assessment, Progress in Reading Literacy Study, ...) se penchent régulièrement sur des domaines tels que la langue maternelle, les sciences ou encore les mathématiques et fournissent un certain nombre de pistes explicatives des résultats et de pistes d'amélioration, force est de constater qu'il n'en va pas de même pour les langues modernes (Blondin & Demeuse, 2000 ; Hingel & Kuzma, 2008 ; Blondin & Goffin, 2012). En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), pourtant, chacune des quatre disciplines précitées revêt une importance particulière vu qu'elles forment, à elles seules, l'entièreté de l'épreuve externe certificative de fin de 1^{er} degré de l'enseignement secondaire : le CE1D.

Selon Jones (2012), ce manque de données concernant l'enseignement des langues étrangères serait dû à la difficulté logistique d'organiser une prise de mesure complète du niveau d'une langue (en ce qui concerne l'expression orale, notamment) et à la variété des paramètres à prendre en compte (langue choisie, âge du début de l'apprentissage, fréquence des contacts avec la langue, etc.). En Belgique, par exemple, seules deux enquêtes internationales ont mis en lien les performances des élèves avec leurs variables individuelles (l'Association for the Evaluation of Educational Achievement et l'European Survey on Language Competences) et la récolte de leurs données remonte respectivement à 1972 et 2011.

Or, depuis 2013, une épreuve a été rendue obligatoire pour l'ensemble des élèves de 2^{ème} année secondaire de la FW-B : le CE1D langues modernes ; fournissant alors une prise de mesure standardisée du niveau de langue étrangère. Il nous semblait dès lors porteur de pouvoir identifier les principales variables individuelles qui en impactaient la performance. Pour ce faire, nous nous sommes rendue dans quatre athénées liégeoises non-immersifs et avons soumis les élèves volontaires de 2^{ème} année secondaire à un questionnaire contextuel. Ce dernier a ensuite été mis en relation avec leurs performances en compréhension à l'audition et à la lecture en anglais lors du CE1D 2019 ; l'objectif poursuivi étant la réponse à la question de recherche suivante (qui est également le titre du présent mémoire) : **"Les variables individuelles des élèves ont-elles un effet sur leur compréhension de l'oral et de l'écrit en anglais en tant que langue étrangère? Enquête menée sur base du CE1D 2019 et de questionnaires contextuels réalisés dans quatre athénées liégeoises"**. Il convient de préciser que nous entendons par langue étrangère (également dénommée langue seconde ou langue moderne), toute langue qui n'est pas la (les) langue(s) maternelle(s) de l'élève et qui, de ce fait, nécessite un apprentissage (Genouvrier & Gueunier, 1982). Les termes "compréhension de l'oral", "compréhension à l'audition" et "audition" sont utilisés de façon interchangeable dans le présent travail ; de même que, en didactique des langues, la "compréhension de l'écrit" est également appelée "compréhension à la lecture" ou "lecture".

Dans le but de répondre à la question de recherche susmentionnée, le présent travail sera structuré comme suit : nous allons tout d'abord envisager ce qui, dans les politiques éducatives de la FW-B, favorise l'acquisition de langues étrangères. Nous détaillerons ensuite les performances qui y sont atteintes et les principales variables individuelles qui, selon la littérature, les impactent. Précisons que ces variables sont au nombre de huit et qu'elles concernent soit des caractéristiques individuelles (le genre et la motivation), soit des caractéristiques familiales (le niveau socio-économique, le statut migratoire, le plurilinguisme et les contacts avec la langue cible en dehors de l'école), soit des caractéristiques scolaires (la précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère et le retard scolaire). Des hypothèses en lien avec ces variables seront alors formulées. La méthodologie employée pour tester ces hypothèses sera ensuite explicitée et nous présenterons les résultats ainsi obtenus, les analyserons et les discuterons au regard de la littérature. Enfin, une conclusion sera assortie de limites et perspectives de notre recherche.

II. Revue de littérature

1. Introduction

Les études en sciences de l'éducation et, plus particulièrement, en didactique des langues et des cultures étrangères, ont pu révéler l'influence d'un grand nombre de variables sur les performances en langue seconde (Defays & Deltour, 2003). Le but de la présente section est de présenter, parmi les variables individuelles - qu'elles soient propres aux langues (telles que le plurilinguisme ou l'anxiété langagière) ou plus générales (telles que le niveau socio-économique ou le statut migratoire) - celles qui ont un impact sur la compréhension à la lecture et à l'audition. Il importe également de comprendre dans quelle mesure ces variables contribuent à faciliter ou à inhiber l'apprentissage des langues étrangères chez les élèves du premier degré de l'enseignement secondaire non-immersif, soit les élèves de niveau A2⁻ du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (voir section II.2.3 - Les performances en lecture et à l'audition en anglais).

Précisons que l'impact de ces variables peut différer selon la compétence langagière concernée. Il semblerait en effet qu'il n'y ait pas de corrélation entre les compétences réceptives (compréhension à la lecture et à l'audition) et les compétences productives (expression écrite et orale avec ou sans interaction). En d'autres termes, les élèves les plus forts dans les compétences réceptives ne le sont pas forcément en production en anglais en tant que langue étrangère, et inversement (Hilton, Lenart & Zoghiami, 2016). Cela serait dû au fait que le vocabulaire en langue étrangère entre d'abord dans le vocabulaire réceptif de l'élève et n'est disponible à la production que bien après (Henriksen, 1999).

D'ailleurs, il semblerait que des différences soient observables au sein même des compétences réceptives (visées par le présent mémoire). En effet, la compréhension à la lecture expliquerait seulement 34% de la variance en audition (et cette dernière expliquerait 40% de la variance en compréhension à la lecture) (Kim & Philips, 2014 ; Boonstra, de Bree, Muijselaar & Wolf, 2019). La majeure partie de la variance serait donc expliquée par d'autres phénomènes, spécifiques à chaque type de compréhension. En effet, dans le cas de la compréhension à l'audition, l'attention prend une place importante étant donné que l'élève

ne peut revenir en arrière autant de fois qu'il ne souhaite pour écouter ce qui a été dit et qu'il doit s'adapter au rythme du locuteur (Kim & Philips, 2014 ; Boonstra et al., 2019).

Ainsi, bien que des points communs soient observables entre les différentes compétences réceptives (étendue du vocabulaire, mémoire à court terme, etc.), des différences le sont également (Boonstra, de Bree, Muijselaar & Wolf, 2019) ; raison pour laquelle la présente revue de littérature présente l'impact des variables individuelles sur les performances à l'audition et à la lecture tant conjointement que séparément.

Nous allons à présent envisager les principales politiques éducatives favorisant l'acquisition de ces compétences et établir un état des lieux de la place des langues en FW-B ainsi que du niveau atteint par ses élèves. Nous envisagerons ensuite les variables retenues pour leur impact sur la compréhension à la lecture et à l'audition en langue étrangère, à savoir : celles relevant de caractéristiques individuelles (le genre et la motivation), de caractéristiques familiales (le niveau socio-économique, le statut migratoire, le plurilinguisme et les contacts avec la langue cible en dehors de l'école) et de caractéristiques scolaires (la précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère et le retard scolaire).

2. Contexte général de la Fédération Wallonie-Bruxelles

❖ 2.1. Les politiques linguistiques

L'importance de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Belgique remonte à la fondation de cette dernière en 1830. En effet, de tous temps s'est posée la question de savoir quelle langue étrangère il importait d'apprendre, à partir de quel moment, en quelle quantité mais également et surtout sous quelle forme (Berré, 2001).

À ses débuts, au XIXe siècle, l'enseignement d'une langue étrangère en Belgique était rendu possible lors de l'entrée à l'école secondaire. En effet, la langue maternelle était alors considérée comme maîtrisée et comme ne pouvant plus être influencée par l'apprentissage d'une autre langue. La langue proposée aux élèves de Wallonie était alors, dans la majorité des écoles, le néerlandais (Berré, 2001).

Une première réforme a alors vu le jour en juin 1850 et a institutionnalisé l'apprentissage des langues modernes (par opposition aux langues anciennes) dans l'enseignement secondaire. Les élèves qui étaient dans une section professionnelle devaient alors choisir une langue parmi le néerlandais, l'allemand ou l'anglais. Dans la section dite des "humanités", seul le néerlandais était enseigné aux élèves mais son apprentissage restait optionnel (Di Paola, 2014 ; Bertiau, 2017). Le programme concernant les langues modernes ainsi élaboré avait établi un ensemble de prescrits visant à favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère. Parmi ceux-ci se trouvaient : la lecture à voix haute, la répétition, la récitation ou encore la traduction orale (Berré, 2001).

C'est à partir de l'année 1872 que l'apprentissage de langues moderne a connu un véritable essor en Wallonie. En effet, une "Commission des langues vivantes" a été créée par les ministres de l'Éducation. Cette commission a mis en place une série de mesures visant à favoriser l'apprentissage des langues étrangères, parmi lesquelles l'augmentation du nombre d'heure d'enseignement et la création d'une section dans l'enseignement supérieur ayant pour but de former les futurs professeurs de langues modernes (Berré, 2001).

Dès 1880, étudier une langue moderne devient obligatoire dans le degré inférieur de l'enseignement secondaire. Un nouveau programme proposant un socle commun à toutes les écoles belges voit alors le jour. La forme d'enseignement qui y est prônée est la "méthode directe" (Berré, 2014) : l'élève est actif et placé dans un environnement le plus proche possible de la vie réelle et il apprend la langue étrangère comme il a préalablement appris sa langue maternelle (en répétant oralement, en formulant des phrases complètes, etc.).

Cette méthode directe va d'ailleurs rencontrer un succès tel qu'elle va être au centre de la didactique des langues pendant de nombreuses décennies, et ce, tant en Belgique que dans la majeure partie de l'Europe (Berré & Besse, 2012). Elle a notamment été institutionnalisée en France en 1902 (Puren, 1988) ainsi qu'en Belgique et en Italie en 1905 (Berré & Besse, 2012). En effet, cette méthode s'appuie sur des références scientifiques et fait appel à d'autres disciplines reconnues telles que la phonétique ou encore la psychologie, ce qui lui confère un statut légitime et de qualité (Berré & Besse, 2012). Son développement a été rendu possible au travers de revues linguistiques et de congrès internationaux organisés sur le thème de l'enseignement des langues dès la fin du XIXe siècle. Dès lors, les échanges entre spécialistes (enseignants, linguistes, phonéticiens, etc.) s'en sont vus facilités ; preuve en est la publication

de manuels dans divers pays européens, tous fort similaires et basés sur cette même méthode (Berré & Besse, 2012).

C'est dans ce contexte que l'organisation de coopération intergouvernementale "Conseil de l'Europe" a vu le jour (les 3 pays précités en font partie depuis sa création en 1949). Elle a pour objectif d'unifier ses 47 États membres grâce à leur patrimoine commun tout en soutenant leur progrès au niveau social et économique d'après-guerre (Conseil de l'Europe, 1949). Pour ce faire, elle encourage, en priorité, l'apprentissage des langues et des cultures des autres États membres, comme en témoigne cet extrait de la Convention culturelle européenne signée en 1954 :

Les Parties contractantes se consulteront dans le cadre du Conseil de l'Europe afin de concerter leur action en vue du développement des activités culturelles d'intérêt européen.

Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible :

- a encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études ; et
- b s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire. (Convention culturelle européenne, 1954, p.1)

Dès lors, l'enseignement d'une langue ne passe plus seulement par l'apprentissage de contenus mais doit également être envisagé au travers d'un contexte et d'une culture. Pour ce faire, le Conseil de l'Europe encourage, dès 1961, l'apprentissage d'au moins une langue étrangère à quel que moment que ce soit de la scolarité. En effet, un peu moins de 20% des élèves européens apprenaient alors une langue étrangère (Trim, 2002). Afin de mettre en œuvre cette politique linguistique, le Conseil de l'Europe a encouragé chaque pays à mener des recherches linguistiques et psychologiques ainsi que des échanges entre scientifiques et enseignants. Il est cependant important de souligner que cet enseignement des langues ne devait concerner qu'une certaine élite d'élèves, la croyance que certains n'avaient pas les capacités requises pour apprendre une langue étrangère étant encore fort prégnante. C'est

dans cette optique qu'est fondée, l'année suivante, le Conseil de la coopération culturelle (CDCC) comprenant une "Division des langues vivantes". Ce CDCC a comme ligne de conduite d'évaluer les besoins de ses États membres en termes linguistiques (c'est ce qu'il appelle les "besoins langagiers") et de proposer ensuite un ensemble d'outils communs à tous pour y répondre. Pour ce faire, en plus d'organiser des échanges entre chercheurs et de mener à bien de nombreuses projets pilotes, il a pu mettre en place toute une série de Recommandations qui ont été adoptées par la plupart des pays européens, dont la Belgique (Trim, 2002).

Une première Recommandation a concerné la mise en place, dans la plupart des États membres, d'une nouvelle méthode dite "audio-visuelle". Les chercheurs du milieu du XXe siècle avaient en effet découvert l'importance de l'acquisition de vocabulaire et développé une méthode selon laquelle les élèves apprenaient et mémorisaient des mots en les dénommant (Trim, 2002). Des laboratoires de langues ont alors été installés dans la plupart des écoles secondaires. Dès 1963, cette méthode audio-visuelle vit également le jour dans de nombreuses écoles primaires. Le CDCC, quant à lui, s'attela à compiler, pour chacune des langues européennes, le vocabulaire et la grammaire qui étaient les plus utilisés sur le terrain. Il les communiqua ensuite aux rédacteurs de manuels en langues modernes (Trim, 2002).

Un programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe est alors mis en place en 1969 (Conseil de l'Europe, 1969). Son impact en Europe sera considérable (Trim, 2002). En effet, pour la première fois, il y fait mention de l'importance d'apprendre au moins une langue moderne pour l'ensemble des élèves du secondaire et non plus pour une certaine élite, comme en témoigne cet extrait :

Le Comité des Ministres estime :

- que c'est seulement par une généralisation de l'étude des langues vivantes européennes que la pleine compréhension mutuelle et la coopération seront rendues possibles en Europe ;
- que c'est par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra au resserrement des liens et à la multiplication des échanges internationaux dont dépend de plus en plus le progrès économique et social en Europe ;

- que la connaissance d'une langue vivante n'est plus aujourd'hui un luxe réservé aux membres d'une élite, mais un instrument de formation et de culture que tous doivent pouvoir posséder. (Conseil de l'Europe, 1969, p.8)

Cette démocratisation de l'enseignement des langues modernes ne s'arrête d'ailleurs pas à ce niveau étant donné qu'il va progressivement s'étendre à l'enseignement primaire : pour les élèves âgés de 10 ans, dans un premier temps, et pour les plus jeunes, sur base de recherches et de plans pilotes, dans un second temps (Conseil de l'Europe, 1969). Ces recherches portaient notamment sur la différence entre les élèves ayant commencé à étudier une langue étrangère dès le primaire et ceux l'ayant débutée en secondaire. Il est alors apparu qu'aucune différence en faveur des uns ou des autres ne pouvait être établie en Europe. Dès lors, la majeure partie des États membres n'ont pas souhaité poursuivre l'enseignement des langues dans le primaire (Trim, 2002).

Dans les années 1970, la mondialisation a pris un tournant considérable. En effet, les avancées technologiques et en matière de communication avaient permis aux firmes multinationales, au tourisme de masse, aux recherches scientifiques, etc. de prendre de l'ampleur. La communication interpersonnelle, notamment en anglais, était alors devenue incontournable en Europe (Trim, 2002). Pour faire face à cette demande, une nouvelle façon d'aborder l'enseignement/apprentissage des langues devait être élaborée. Le CDCC a alors établi un ensemble de principes qui est toujours d'actualité de nos jours, à savoir : employer une démarche systémique établissant des liens entre les objectifs d'apprentissage, les méthodes employées et le matériel utilisé ainsi qu'élaborer des évaluations en concordance avec cette démarche (Trim, 2002).

Le CDCC s'est ensuite attelé à définir des objectifs d'apprentissage adaptés aux besoins des apprenants en anglais langue étrangère, ce qui a abouti en 1975 à l'élaboration du "Threshold level" (Trim & van Ek, 1991) (soit, en français, du niveau seuil). Des objectifs de communication y étaient regroupés en 6 fonctions langagières, à savoir : fournir et donner des informations factuelles, exprimer et chercher à comprendre des attitudes, faire appliquer un ordre ou une demande, maintenir des liens sociaux, structurer son discours et résoudre des problèmes de communication.

Précisons également que chaque fonction était accompagnée d'objectifs d'apprentissage opérationnels et de recommandations quant au vocabulaire et à la grammaire nécessaires à leur maîtrise (Trim & van Ek, 1991). Dès lors, les savoirs constituent un moyen d'atteindre un objectif et non plus, comme c'était le cas jusqu'alors, un objectif en soi. Ainsi, la méthode désormais prônée par le Conseil de l'Europe est l'approche communicative. Cette dernière va d'ailleurs être adoptée par l'ensemble des États membres, comme l'illustre cet extrait de l'Assemblée parlementaire de 1977 :

Recommande au Comité des Ministres :

- a. d'inviter les gouvernements des États membres du Conseil de l'Europe à développer l'enseignement des langues vivantes, en tenant compte :
 - des besoins particuliers des groupes sociaux défavorisés, notamment des migrants [...] ;
 - des aspects pédagogiques de l'apprentissage des langues ;
- b. de favoriser, pour l'enseignement des langues, l'adoption de politiques éducatives coordonnées inspirées des propositions élaborées au niveau européen [...]
- c. d'apporter son appui dans le domaine des langues vivantes, et en particulier aux travaux du groupe d'experts engagé dans l'élaboration d'un système européen d'unités capitalisables, l'accent étant mis sur les besoins fondamentaux différents selon le type d'apprenant (niveaux-seuils). (Assemblée parlementaire, 1977, p.1)

En 1982, le Conseil de l'Europe publie une nouvelle Recommandation afin de faire naître un regain d'intérêt pour l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement primaire qui, rappelons-le, avait été délaissé par la majeure partie des États membres depuis plus de 10 ans. Il recommande en effet que tous les élèves, et ce, dès l'âge de dix ans étudient au moins une langue étrangère européenne afin d'être capables, au terme de leur scolarité, de maintenir des liens sociaux avec des personnes parlant une autre langue mais également de pouvoir communiquer dans des situations de la vie quotidienne. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, l'accent est même mis sur l'importance d'y apprendre plusieurs langues étrangères, qu'elles soient européennes ou non.

Un symposium organisé en 1991 par le Conseil de l'Europe sur le thème "Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe. Objectifs, évaluation, certification" a ensuite mis en évidence la nécessité d'un cadre de référence commun à tous les États membres : le CECRL (Conseil de l'Europe, 1993). Ayant comme point de départ le "Threshold level" (Trim & van Ek, 1991), différents chercheurs se sont attelés, pendant plus de 20 ans, à l'élaboration du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001 - voir section II.2.3.). Ce dernier s'inscrit dans une approche par compétence et comporte une échelle décrivant explicitement 6 niveaux de maîtrise des compétences langagières. Il décrit également, de façon transparente, cohérente et la plus exhaustive possible, les objectifs langagiers et les fonctions langagières et, par conséquent, peut servir de base à l'élaboration de programmes, de leçons et d'évaluations à travers toute l'Europe (Blondin & Goffin, 2012).

Parallèlement à ce CECRL, le Conseil de l'Europe a mis en place un Portfolio européen des langues (Conseil de l'Europe, 1997) dans lequel les élèves pouvaient consigner leurs progrès, que ce soit en termes de nouvelles compétences, de nouvelles expériences langagières ou encore de certifications obtenues. De la sorte, le Conseil de l'Europe entendait maintenir la motivation des apprenants en actant leur efforts et progrès tout en étant un témoin - pouvant être actualisé - de leurs compétences (Conseil de l'Europe, 1997).

En Communauté française, l'importance grandissante des langues étrangères s'est traduite par le Décret Missions (1997) qui institutionnalise l'apprentissage et, surtout, la communication en langue étrangère dès la 5^{ème} année primaire. Plusieurs autres décrets ont alors fourni un cadre à cet enseignement des langues modernes. Le décret du 13 juillet 1998 a par exemple rendu obligatoire ce cours de langue étrangère (au choix entre l'anglais, le néerlandais ou l'allemand) à raison de minimum deux heures par semaine en 5^{ème} et en 6^{ème} année primaire en FW-B (il a également autorisé l'enseignement immersif : un quart de l'horaire des élèves pouvant alors être enseigné dans une langue autre que le français). Les élèves scolarisés dans la Région de Bruxelles-Capitale ou dans les communes ayant un statut linguistique particulier, quant à eux, devaient débiter cet enseignement d'une langue étrangère dès la 3^{ème} année primaire, et ce, à raison de 3 heures par semaine puis de 5 heures par semaine dès leur entrée en 5^{ème} année primaire. Le décret du 30 juin 2006 stipulait quant à lui que l'élève devait poursuivre en secondaire l'étude de la langue étrangère choisie en primaire - sauf exception et après accord parental et du chef d'établissement - et fixait à 4

heures le nombre d'heures de langue moderne à suivre au premier degré du secondaire (ou à 2 heures si l'élève était dans le premier degré différencié). Des cours supplémentaires pouvaient cependant être proposés à tout âge ; que ce soit au niveau scolaire (comme stipulé dans la circulaire du 26 mai 2000) ou parascolaire.

Le Décret Missions va de pair avec les Socles de compétences (1999) qui comportent une section "langues modernes". Ces socles définissent les compétences communicatives minimales à atteindre en langues au terme de la sixième année primaire et de la deuxième secondaire. Y sont mentionnés les compétences attendues en compréhension à la lecture et à l'audition ainsi qu'en expression écrite et orale, les conditions dans lesquelles elles doivent être mises en place et les objectifs opérationnalisés qu'elles poursuivent. Il est à noter que la composante orale est privilégiée à tous niveaux et que, en primaire, l'expression écrite ne peut faire l'objet d'une évaluation. Ces attendus sont alors traduits, pour chaque réseau, en programmes de langues modernes. Ces derniers proposent à leur tour un ensemble détaillé de fonctions langagières avec le vocabulaire et la grammaire relatifs, des pistes d'action concrètes, des exemples de leçons et d'évaluations, etc. C'est sur ces attendus dans les 4 compétences langagières précitées que porte l'examen externe certificatif du CE1D langues modernes. Ce dernier est en effet obligatoire pour les élèves de deuxième année secondaire de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, et ce, depuis 2009 et s'est ensuite étendu à l'ensemble de la FW-B en 2013.

Les programmes en langues modernes ont par la suite été adaptés (FESeC, 2018) afin de respecter le CECRL auquel la majorité des autres pays européens se référaient déjà depuis plusieurs années (Blondin & Goffin, 2012). Ces nouveaux programmes, qui sont toujours en vigueur, ont désormais pour objectif la maîtrise du niveau "A2 moins" (A2⁻) chez les élèves au terme du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire (Socles de compétences - 2017) (voir section II.2.3.). Ils établissent également une distinction entre l'expression orale sans interaction et celle avec interaction (les deux étant auparavant reprises sous l'appellation "expression orale"). C'est cette maîtrise du niveau A2⁻ qui est désormais évaluée au travers du CE1D langues modernes.

Au niveau européen, le Conseil européen de Lisbonne (2000) s'est fixé pour objectif d'améliorer les compétences linguistiques de ses élèves. S'est ensuivi le Conseil européen de

Barcelone (2002) qui s'est, lui, donné pour mission d'instaurer l'enseignement d'au moins deux langues étrangères chez tous les élèves européens, et ce dès leur plus jeune âge. En FW-B, ces mesures seront d'application dès la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence (2017). Ce dernier encourage en effet l'éveil aux langues étrangères dès la maternelle ; le but étant que l'enfant discrimine les phonèmes propres à certaines langues étrangères. Il rend également obligatoire l'apprentissage d'une première langue moderne dès la 3^{ème} année primaire à partir de septembre 2021 (à la place de la 5^{ème} année primaire actuellement en vigueur) pour tous les élèves de la FW-B, et ce, à hauteur de deux périodes par semaine. Cette langue sera soit l'anglais, soit le néerlandais (l'allemand sera également disponible dans certaines communes limitrophes). Cette langue, que ce soit l'élève qui l'ait choisie ou la direction de son établissement primaire, devra être poursuivie lors de son entrée en secondaire, sauf situation exceptionnelle. Une deuxième langue étrangère complémentaire sera, quant à elle, obligatoire à partir de la 2^{ème} année secondaire (au lieu de la 3^{ème} année secondaire à l'heure actuelle) à raison, elle aussi, de 2 heures par semaine mais devra obligatoirement être le néerlandais (ou l'allemand, dans les communes limitrophes) si elle n'est pas déjà étudiée en tant que première langue étrangère.

De la sorte, le Pacte d'Excellence tente d'éveiller à la diversité des langues afin de permettre à l'élève de s'intégrer dans la vie culturelle et en société, que ce soit pour exprimer ses idées, ses besoins, ses ressentis, ses connaissances dans une autre langue ou pour comprendre celle des autres. Pour ce faire, qu'il s'agisse de sa première ou de sa deuxième langue étrangère, l'approche par compétences y sera encouragée et une attention toute particulière sera portée aux composantes orales (compréhension à l'audition et expression orale avec ou sans interaction), tout en ne négligeant pas les composantes écrites (compréhension à la lecture et expression écrite).

❖ 2.2. La situation de la FW-B par rapport au reste de l'Union européenne

Le Conseil de l'Europe a signalé, à maintes reprises, l'importance de la recherche afin de favoriser et d'améliorer l'enseignement/apprentissage des langues modernes au sein de ses États membres (voir section II.2.1. Les politiques linguistiques). Dès lors, les performances des élèves ont fait l'objet de nombreuses études. Ainsi, les données récoltées au cours des

dernières décennies ont permis non seulement de situer chaque pays par rapport à des objectifs particuliers mais également d'établir une comparaison avec les autres États membres. Il ressort de ces recherches que la situation de la FW-B en particulier (anciennement appelée Communauté française) est largement préoccupante (Blondin & Chenu, 2013). Tentons ici de l'envisager à l'aune de l'Union européenne.

Précisons que l'anglais est non seulement la langue moderne la plus apprise au sein de l'Europe mais que le nombre d'élèves qui l'étudient est en constante augmentation. En effet, de plus en plus d'écoles proposent désormais l'enseignement de l'anglais dans leur grille horaire, de plus en plus de cours précoces ou extrascolaires sont organisés et/ou de plus en plus d'élèves choisissent eux-mêmes cette langue (Eurydice, 2017).

En FW-B, un peu plus de la moitié des élèves du primaire et du secondaire inférieur apprennent le néerlandais (26.499 contre 25.463 en anglais et 783 en allemand en 2018, FW-B, 2019a). Cette tendance, stable, s'inverse en faveur de l'anglais dans le secondaire supérieur (Eurydice, 2012 ; Commission européenne/EACEA/ Eurydice, 2015 ; Eurydice 2017). Dans la province concernée par le présent travail (la province de Liège), l'anglais y est étudié par 60% des élèves en primaire (Service général de l'Inspection, 2011). Ce pourcentage augmente d'ailleurs lors de l'entrée de ces élèves en secondaire (Moret, 2011). En effet, bien que la plupart d'entre eux poursuive en secondaire l'étude de la langue commencée dans le primaire, il n'en va pas de même pour tous (Blondin, 2006 ; Blondin, Fagnant, Goffin & Mattar, 2007 ; Blondin, Fagnant & Goffin, 2008). Ainsi, selon un rapport de l'Inspection des langues germaniques de la Communauté française, plus de 15% des élèves entrant dans le secondaire en septembre 2000 avaient choisi d'apprendre une langue étrangère différente de celle apprise jusque-là en primaire (Poulain, 2002 cité par Blondin, 2006). Précisons en outre que 90% de ces changements concernaient un passage du néerlandais vers l'anglais (Poulain, 2002 cité par Blondin, 2006). Or, selon Johnstone (2002) et le Conseil de l'Europe (1998), l'efficacité de ces années d'étude serait soumise à une condition-clé : la continuité des apprentissages entre les différents cycles scolaires.

Des analyses menées par Ginsburgh et Weber (2006) révèlent d'ailleurs que 58 pourcents des adultes wallons interrogés en 2000 affirmaient être monolingues (ne connaître que leur propre langue maternelle, soit le français pour 57% d'entre eux). Seuls 42% d'entre eux maîtriseraient donc suffisamment bien une autre langue que pour pouvoir entamer une

	Décembre 2000		
	Région de Bruxelles-Capitale	Région flamande	Région wallonne
Seulement le français ou le néerlandais	22	29	58
Anglais	41	53	17

Figure 1 Pourcentages d'adultes affirmant maîtriser suffisamment bien chacune des langues mentionnées pour participer à une conversation (source : Ginsburgh et Weber, 2006)

conversation dans celle-ci, alors que cette compétence peut être réalisée par près de 56% des autres européens, par 71% des adultes flamands et par 78% des Bruxellois. Si nous nous intéressons plus particulièrement au cas de l'anglais (voir figure 1), nous pouvons constater que seuls 17% des adultes wallons estiment pouvoir mener une conversation dans cette langue (contre 53% des Flamands et 41% des Bruxellois).

Ce faible pourcentage de Wallons pouvant mener une conversation en anglais pourrait s'expliquer par un apprentissage formel des langues étrangères plus tardif en FW-B que dans les autres pays européens. En effet, alors qu'en Europe, une première langue étrangère est généralement rendue obligatoire dans les premières années primaires, seuls la FW-B, la Flandre et les Pays-Bas reportent cette obligation à la 5^{ème} année primaire, moment où certains autres pays entament déjà l'étude d'une deuxième langue étrangère (la Grèce, la Suisse, l'Islande et la Serbie). Précisons que, depuis 2000, une grande partie des pays européens a allongé le nombre d'années d'étude de la langue en avançant le moment obligatoire où commencer à l'apprendre, ce qui n'est pas (encore) le cas de la FW-B. Un seul pays rend l'obligation d'étudier une première langue étrangère encore plus tardivement que la FW-B : il s'agit du Royaume-Uni (lors de l'entrée en secondaire). Ajoutons cependant que ni l'Écosse ni l'Irlande ne rendent obligatoire l'apprentissage d'une langue moderne à quelque moment que ce soit de la scolarité (Eurydice, 2017).

La FW-B organise cependant bon nombre d'activités d'initiation aux langues modernes de façon optionnelle, et ce tant en maternelle qu'en primaire. En effet, les inspecteurs mandatés pendant l'année scolaire 2010-2011 ont pu constater la mise en place d'une telle initiation dans 41% des écoles visités (Service général de l'Inspection, 2011). En outre, il semblerait que la FW-B accorde également une place importante à l'enseignement immersif en comparaison d'autres pays européens, et ce, à tous les niveaux d'études (Blondin & Chenu, 2013). Précisons que, grâce à l'immersion dans une autre langue, l'élève augmente la durée de son exposition à celle-ci et ses opportunités d'interaction, ce qui favorise l'acquisition de compétences linguistiques (Blanc & Hamers, 2000).

Dans la plupart des pays européens, le nombre d'heures allouées à l'enseignement obligatoire des langues est moins important dans l'enseignement primaire que dans le secondaire (général). C'est notamment le cas en FW-B où le cours de langues est organisé à raison de minimum deux heures par semaine en 5^{ème} et en 6^{ème} année primaire (décret du 13 juillet 1998) puis de 4 heures au premier degré du secondaire (décret du 30 juin 2006).

Parallèlement à cette augmentation du nombre d'heures d'enseignement, l'importance accordée aux langues modernes en tant que matière scolaire (en termes de proportion par rapport au temps total d'enseignement) est également plus grande dans le secondaire général. C'est ainsi qu'en FW-B, seuls 2,4% du temps total d'enseignement sont accordés aux langues en primaire mais s'étendent à 13,6% dans le secondaire.

Ce faible pourcentage (2,4%) en fait le 2^{ème} système éducatif européen - derrière l'Autriche - à accorder le moins d'importance aux langues dans l'enseignement fondamental. En effet, dans la majorité des pays, ce pourcentage oscille entre 5 et 10%. Il est cependant utile de préciser que l'enseignement immersif n'est pas pris en compte dans cette enquête (Eurydice, 2017). Or, tant l'Autriche que la Belgique ont fréquemment recours à cette forme d'enseignement.

Concernant le temps alloué aux langues dans le secondaire, deux cas de figure se présentent dans la majorité des pays européens : d'un côté se trouvent ceux qui y consacrent 10 à 15% de leur temps et de l'autre ceux qui y allouent 16 à 20% (Eurydice, 2017). La FW-B, tout comme la Grèce, l'Espagne ou encore l'Italie se situent dans la première catégorie.

En ce qui concerne l'obligation d'apprendre une deuxième langue étrangère (en plus de poursuivre l'apprentissage de la première langue étrangère), le Conseil européen de Barcelone (2002) s'est fixé comme objectif de l'organiser chez tous les élèves européens, et ce dès leur plus jeune âge. Cependant, en FW-B, comme dans de nombreux autres pays européens, la possibilité d'étudier une deuxième langue moderne dépend de la filière suivie par l'élève. En effet, comme l'illustre la figure 2, le pourcentage d'élèves étudiant au minimum deux langues modernes en Europe (UE) s'élève à 51,2% dans l'enseignement supérieur général et à seulement 34,5% dans le professionnel. En ce qui concerne la FW-B, la tendance est la même bien que l'écart entre les deux soit plus grand. En effet, environ 78% des élèves du général étudient au minimum deux langues modernes contre seulement 17% dans la filière

professionnelle (Eurydice, 2017). D'ailleurs, dans cette filière, le nombre d'élèves européens n'étudiant pas du tout de langue est trois fois plus élevé que dans l'enseignement général (avec respectivement 9,3 % et 21%). Cette tendance est exacerbée en FW-B (avec respectivement 0% et 42%).

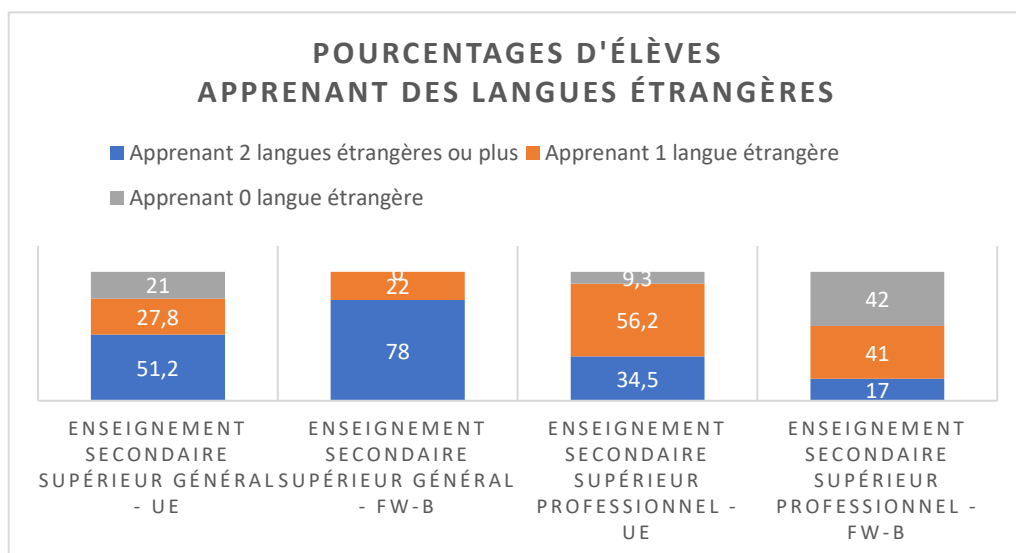


Figure 2 Pourcentages d'élèves apprenant des langues étrangères (Source : Eurydice, 2017)

Dans la plupart des pays européens, la maîtrise de ces langues étrangères est vérifiée par des tests nationaux au terme de l'enseignement supérieur. Le certificat alors délivré fait mention de la (des) langue(s) maîtrisée(s), précise le nombre d'années d'étude de cette (ces) langue(s) et les résultats obtenus (en termes de points ou de niveau de compétences selon le CECRL). La FW-B, quant à elle, n'organise pas de test à échelle nationale et ne mentionne sur le certificat que le nom de la (des) langue(s) apprise(s) (Eurydice, 2017).

Dans l'enseignement inférieur, une certification nationale des langues n'est organisée que par une minorité des États membres (tels que les Pays-Bas, la Norvège et la Suède). C'est également le cas de la FW-B qui, depuis 2013, a rendu obligatoire une épreuve externe certificative de fin de 1^{er} degré de l'enseignement secondaire (le CE1D anglais, néerlandais ou allemand) (Eurydice, 2017).

❖ 2.3. Les performances en lecture et à l'audition en anglais

Trois types de tests permettent d'avoir un aperçu des performances langagières des élèves à travers toute la FW-B : l'Association for the Evaluation of Educational Achievement,

l'European Survey on Language Competences et le CE1D langues modernes. Les deux premières enquêtes, internationales de surcroît, ont mis en lien les performances des élèves avec leurs variables individuelles. Nous allons à présent situer les performances de la FW-B par rapport aux autres systèmes scolaires et rapporter les variables individuelles qui apparaissent avoir eu un impact sur ces scores et, plus particulièrement, sur ceux en compréhension à la lecture et à l'audition.

2.3.1. L'Association for the Evaluation of Educational Achievement

	Compréhension à la lecture						
	Ensemble du test / 41	Section I /4	Section II /6	Section III /6	Section IV /5	Section V /9	Section VI /11
FW-B	22,8	1,6	4,1	2,2	2,7	5,6	6,6
Allemagne	29,9	3,0	5,0	3,9	2,8	7,1	8,3
Finlande	16,7	1,6	2,7	2,3	1,4	4,0	4,8
Israël	26,3	3,0	2,9	3,7	3,2	6,8	7,3
Italie	18,6	1,7	3,1	3,1	2,0	4,1	4,9
Pays-Bas	37,4	3,5	5,2	5,5	4,4	8,2	10,5
Suède	35,0	2,7	4,9	5,3	4,5	8,1	9,6
Thaïlande	18,4	2,1	2,3	2,9	2,2	4,6	4,3
Moyenne de l'ensemble des pays	24,5	2,4	3,6	3,4	2,7	6,2	6,9

Figure 3 Moyennes en lecture et pour chacun des exercices de lecture obtenues par les élèves de 14 ans en 1972 (Source : Lewis & Massad, 1975)

Les données récoltées en 1972 dans le cadre de l'Association for the Evaluation of Educational Achievement (Lewis & Massad, 1975) auprès d'élèves de 14 ans étudiant l'anglais en tant que langue étrangère ont révélé que les moyennes diffèrent sensiblement entre pays. En effet, alors que la moyenne de l'ensemble des pays en compréhension à la lecture y est de 24,5 sur 41, la FW-B se situe légèrement en dessous avec un score de 22,8 (voir figure 3). D'autres pays tels que la Suisse ou encore les Pays-Bas se situent quant à eux largement au-dessus. En observant plus attentivement les scores des 6 exercices qui composaient cette compréhension, nous pouvons également observer d'autres disparités. En effet, la FW-B se situe sous la moyenne des autres pays en ce qui concerne la plupart des exercices : le I (identification d'antonymes), le III (choisir la bonne forme grammaticale), le V (compréhension de courtes phrases) et le VI (compréhension de courts textes suivis). Ces deux dernières composantes sont toujours utilisées, à l'heure actuelle, pour évaluer la compréhension à la lecture. Concernant les autres exercices, la FW-B se situe dans la moyenne pour la IV (compréhension du vocabulaire) et y est uniquement supérieure pour la II (recherche du son correspondant à un mot).

	Compréhension à l'audition			
	Ensemble du test / 25	Section I /7	Section II /9	Section III /9
FW-B	15,4	5,5	3,9	6,1
Finlande	12,1	5	3,1	4,2
Italie	9,1	5,1	3,8	6,9
Suède	23	8	7,6	7,7
Moyenne de l'ensemble des pays	13,7	5,3	3,8	6,5

Figure 4 Moyennes à l'audition et pour chacun des exercices d'audition obtenues par les élèves de 14 ans en 1972 (Source : Lewis & Massad, 1975)

Des résultats similaires n'ont cependant pas pu être observés en compréhension à l'audition (voir figure 4). En effet, la FW-B se situe au-dessus de la moyenne des autres pays ayant pu être testés (qui est de 13,7 sur 25) avec un score de 15,4 sur 25. En effet, elle obtient une moyenne supérieure à ces autres pays dans l'exercice I (discriminer les sons entendus) pour lequel la plus petite variance entre pays a d'ailleurs pu être calculée ainsi que dans l'exercice II (sélectionner, dans sa langue maternelle, la phrase résumant le mieux l'extrait entendu). Ce dernier exercice constitue la forme de compréhension à l'audition se rapprochant le plus de celle évaluée à l'heure actuelle. Seul l'exercice III (dictée) a engrangé en FW-B des performances inférieures à la moyenne des autres pays (Loret, 1980).

Les auteurs (Lewis & Massad, 1975) ont également tenté d'expliquer ces différences de performances entre pays. Ils ont notamment pu établir une corrélation négative entre le taux de rétention moyen des pays (voir section II.5. Le retard scolaire) et les scores de leurs élèves. Des politiques linguistiques différentes en fonction des pays semblent également avoir impacté de façon non négligeable les scores, que ce soit parce qu'ils n'allouent pas tous la même quantité de temps à l'étude de l'anglais ou parce que leur enseignement formel n'est pas rendu obligatoire au même moment (voir section II.5. La précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère).

En ce qui concerne les différences entre élèves au sein même des pays, Lewis et Massad (1975) ont mis en lien les résultats de ces apprenants avec leurs variables individuelles. Ils ont alors pu établir une corrélation positive entre leurs performances (qu'elles soient à la lecture ou à l'audition) et leurs contacts avec l'anglais en dehors de l'école (voir section II.4.), leur orientation instrumentale (voir section II.3. La motivation), leur attitude éducationnelle (voir section II.3. La motivation) ou encore leur perception de la compétence de leur professeur d'anglais.

2.3.2. L'European Survey on Language Competences

Les données récoltées en 2011 dans le cadre de l'European Survey on Language Competences (Ashton, Gille, Jones & Kortés, 2012 ; Blondin, Goffin & Baye, 2013) auprès des élèves de 2^{ème} et 4^{ème} année secondaire ont également permis de constater de grandes disparités entre systèmes éducatifs en termes de niveaux de performance atteints.

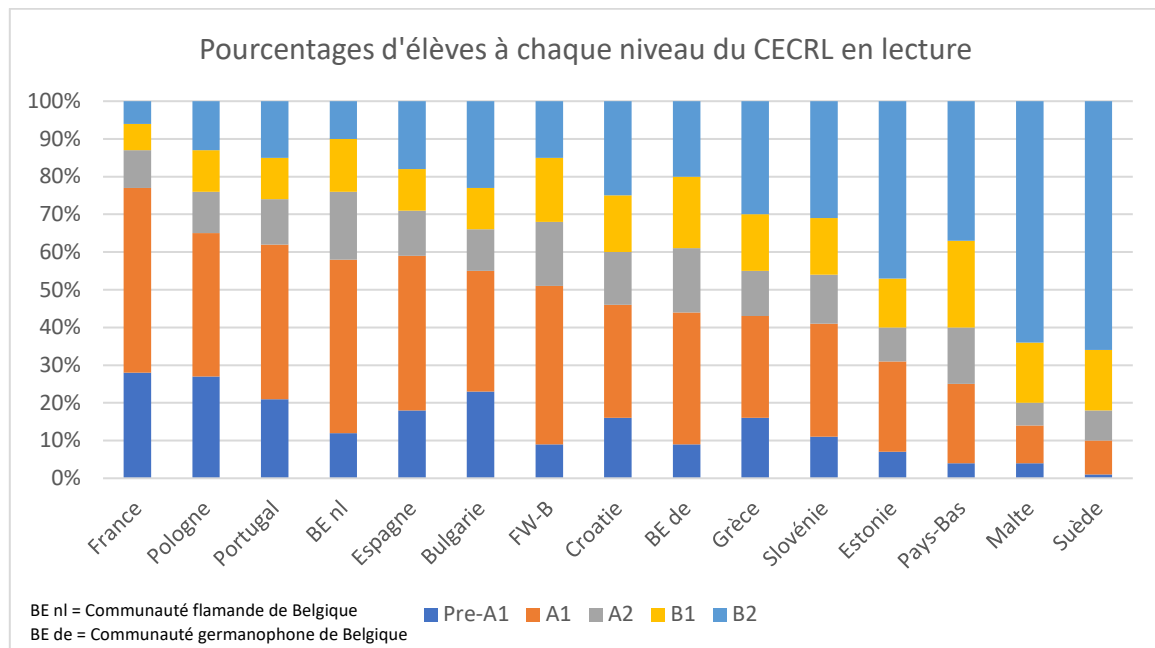


Figure 5 Pourcentages d'élèves, selon le système éducatif, à chaque niveau de lecture dans la première langue étrangère étudiée (Source : Ashton et al., 2012)

Comme nous pouvons le constater dans la figure 5, plus de 80 % des élèves de la plupart des pays atteignent au minimum le niveau A1 (niveau de découverte – voir section II.2.3.) en compréhension à la lecture dans leur première langue étrangère (soit l'anglais, dans la majorité des cas, et le français, dans les Communautés germanophone et flamande). Deux pays se distinguent cependant avec plus de 50% de leurs élèves atteignant au minimum le niveau B2 (niveau indépendant – voir section II.2.3.) : il s'agit de Malte et de la Suède (Ashton et al., 2012).

En ce qui concerne la FW-B, comme dans 8 autres systèmes scolaires, au moins 50% des élèves atteignent au minimum le niveau A2 en compréhension à la lecture en anglais (niveau de survie - voir section II.2.3.). Ils sont répartis comme suit : 17,1% en A2, 16,5% en B1 et 14,6% en B2 (Blondin et al., 2013). Ces scores se situent cependant légèrement sous la moyenne des performances européennes en ce qui concerne la compréhension d'un écrit rédigé dans la première langue étrangère étudiée par l'élève (Ashton et al., 2012).

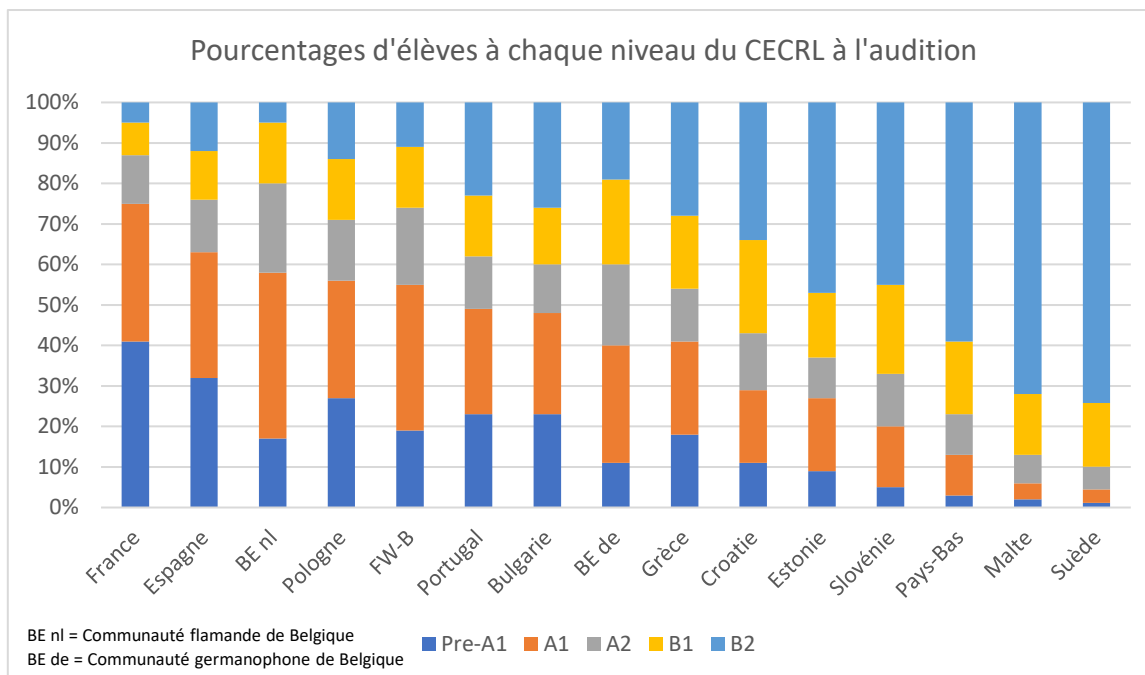


Figure 6 Pourcentages d'élèves, selon le système éducatif, à chaque niveau d'audition dans la première langue étrangère étudiée (Source : Ashton et al., 2012)

En compréhension à l'audition, l'écart entre les élèves européens semble être plus prononcé (Ashton et al., 2012). En effet, beaucoup plus d'élèves se situent aux extrémités : au niveau pré-A1 (très basique) ou B2 (indépendant) (voir figure 6). C'est notamment le cas de la FW-B qui compte 2 fois plus d'élèves au niveau pré-A1 (18,2%) à l'audition qu'à la lecture (9,7%). Par contre, le niveau le plus élevé dans ce test semble être atteint par plus d'élèves à la lecture (14,6%) qu'à l'audition (11,2%).

En ce qui concerne les élèves atteignant au minimum le niveau A2 en FW-B, seuls 45,5% l'atteignent selon la répartition suivante : 18,9% en A2, 15,4 en B1 et 11,2 en B2 (Blondin et al., 2013). La majeure partie des élèves ne dépasse donc pas le niveau A1, ce qui en fait un des systèmes éducatifs les moins performants (Ashton et al., 2012).

Les écarts de performance entre pays ont notamment pu être mis en lien avec leurs différences en termes de politiques éducatives (l'apprentissage précoce des langues, le nombre d'heures d'enseignement par semaine ou encore le recours au redoublement) et en termes d'opportunités de contacts avec la langue cible dans et en dehors de l'école (voir section II.4.) (Ashton et al., 2012).

Des écarts ont également été observés au sein même des pays et semblent être imputables à l'orientation instrumentale des élèves (voir section II.3. La motivation) ainsi qu'à leur statut

socio-économique (voir section II.4.) (Blondin et Goffin, 2012). En ce qui concerne la FW-B, le genre des élèves et leur plurilinguisme ne semblent pas avoir d'impact sur leurs scores en anglais alors même qu'ils apparaissent jouer un rôle important dans la majorité des autres pays européens.

2.3.3. Le CE1D langues modernes

Le CE1D, tout comme dans la majorité des pays européens, se réfère depuis plusieurs années au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001) pour situer les performances langagières de ses élèves dans chacune des compétences communicatives (Blondin & Goffin, 2012), à savoir : la compréhension à l'audition, la compréhension à la lecture, l'expression écrite, l'expression orale sans interaction et l'expression orale avec interaction. En effet, le CECRL est composé d'une échelle décrivant explicitement 6 niveaux de maîtrise de ces compétences langagières (voir figure 7), ce qui permet de mesurer de façon uniforme l'ensemble des élèves européens et leurs progrès mais également de servir de base à l'élaboration de programmes, examens, etc. Précisons tout de même qu'un élève atteignant un certain niveau dans une compétence en particulier ne l'atteint pas automatiquement dans les autres compétences ; chaque niveau sont donc fonction de la compétence évaluée.




A	Utilisateur élémentaire		A1	Introductif / découverte
			A2	Intermédiaire / de survie
B	Utilisateur indépendant		B1	Niveau seuil
			B2	Avancé / indépendant
C	Utilisateur expérimenté		C1	Autonome
			C2	Maîtrise

Figure 7 Niveaux en langue selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Source : CECRL, 2001)

La nécessité d'une telle échelle s'est fait ressentir lors du symposium sur le thème "Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe. Objectifs, évaluation, certification" (Conseil de l'Europe, 1993). Il s'est ensuivi 20 ans de recherches menées par différents groupes d'experts dans le domaine de la linguistique. Une première version a alors pu être implémentée et des modifications ont pu être apportées par un

échantillon représentatif d'acteurs de terrain à travers l'Europe ; ce qui a donné lieu à la version que nous connaissons aujourd'hui (Conseil de l'Europe, 2001).

C'est au travers de cette échelle de niveaux en compétences linguistiques que le Conseil de l'Europe a pu concrétiser les Recommandations précédemment formulées quant à l'adoption de mesures communes permettant de promouvoir l'apprentissage des langues vivantes ; lesquelles sont :

Créer, pour toutes les langues nationales et régionales européennes, des spécifications d'objectifs d'apprentissage réalistes et valables - tels qu'ils sont illustrés dans les spécifications de type « niveau-seuil » élaborées par le Conseil de l'Europe - afin d'assurer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues par la cohérence et la transparence des objectifs.

Encourager les institutions à utiliser le Cadre européen commun de référence élaboré par le Conseil de l'Europe pour planifier ou réformer l'enseignement des langues d'une façon cohérente et transparente, dans le sens d'un renforcement de la coordination internationale et de la diversification de l'apprentissage des langues.

Inciter les institutions concernées par l'évaluation et la certification - notamment celles qui délivrent des diplômes officiellement reconnus - à expliciter à l'intention tant des candidats que des enseignants leurs objectifs, critères et procédures, ce qui facilitera la comparabilité des qualifications pour une meilleure mobilité en Europe. (Conseil de l'Europe, 1998, p.36)

Il est important de préciser que les différents niveaux de cette échelle de compétences linguistiques (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) ne sont pas statiques et n'ont pas pour volonté d'imposer une seule et unique façon d'enseigner, d'apprendre ou d'évaluer les langues. Comme le souligne le Conseil de l'Europe (2001), il convient en effet de prendre en compte le contexte dans lequel l'échelle est utilisée et d'y apporter les modifications nécessaires. En effet, pour être utilisée de façon optimale, elle se doit d'être souple (être adaptée à la situation envisagée), ouverte (les différents niveaux peuvent être étendus et affinés) mais également dynamique (elle doit évoluer en fonction des besoins de ses utilisateurs).

C'est ainsi qu'en FW-B, les nouveaux programmes en vigueur se fixent pour objectif la maîtrise du niveau "A2 moins" (A2⁻) chez les élèves au terme du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire (Socles de compétences - 2017). Le niveau A2 initialement prévu comme niveau de maîtrise selon le CECRL (voir figure 7) a donc été affiné afin d'être adapté à la réalité de la FW-B. Selon le nouveau référentiel "Socles de compétence" en FW-B (2017), le niveau A2⁻ se situe à mi-chemin entre le niveau A1 et le niveau A2 et peut être défini comme suit (FESeC, 2018) :

En compréhension à la lecture en FW-B, le niveau A2⁻ est atteint lorsque l'élève est en mesure de restituer, en français, les propos essentiels de personnes prenant contact, exprimant leurs émotions, s'informant ou tentant de faire réagir leur lecteur. Pour ce faire, des textes en langue cible relativement courts, sans ambiguïtés et reprenant du vocabulaire très fréquent issu de la vie courante (qui concerne l'élève lui-même, sa famille ou ses amis) doivent lui être soumis.

Les mêmes critères permettent d'attester de la maîtrise du niveau A2⁻ en compréhension à l'audition. Cependant, des contraintes complémentaires doivent être respectées quant à la qualité du support auditif : il ne doit pas comporter de bruits de fond et le(s) intervenant(s) doit (doivent) être natif(s) ou assimilé(s). En outre, plusieurs écoutes (idéalement trois, entrecoupées de pauses) doivent être soumises à l'élève.

La note d'utilisation de ces nouveaux Socles de compétences (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2018) précise également que ces 2 compétences doivent être les plus proches possible de celles pouvant être rencontrées dans la vie réelle ; leur utilisation à bon escient permettant à l'apprenant de s'intégrer dans la vie sociale et d'en devenir un acteur à part entière. Pour ce faire, elles doivent toujours être contextualisées (présence d'un contexte qui lui donne du sens), finalisées (l'élève écoute ou lit dans un but de communication), complexes (il doit mobiliser un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies), inédites (elles n'ont jamais été réalisées par ce même élève auparavant) et ouvertes (l'élève a diverses possibilités d'attester de sa compréhension). En outre, les consignes - tout comme les réponses des élèves- doivent être rédigées en français.

L'ensemble de ces critères est évalué au terme de la 2^{ème} année secondaire au travers du CE1D langues modernes. Précisons qu'en FW-B, la référence au CECRL n'ayant lieu que depuis 2018-

moment où de nouveaux Socles de compétences en langues modernes sont entrés en vigueur- le CE1D n'est, lui aussi, calibré pour respecter ce niveau de difficulté A2⁻ que depuis lors ; les élèves le réussissant (ayant au moins la moitié des points totaux) étant considérés comme maîtrisant ce niveau ; ceux ne le réussissant pas comme ayant un niveau inférieur (FW-B, 2019b).

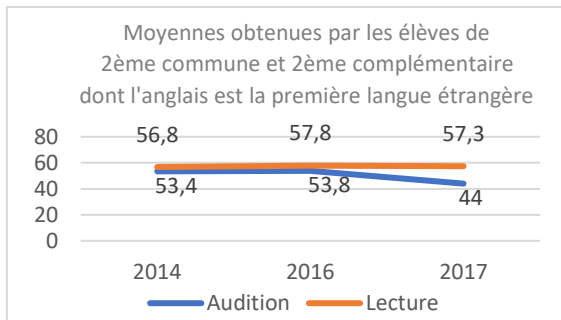


Figure 8 Moyennes en pourcentages obtenues lors du CE1D en anglais dans les compétences réceptives (Source : Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019a)

Comme l'illustre la figure 8, les moyennes obtenues par les élèves au CE1D anglais au cours des dernières années oscillent entre 44 et 53,8% en compréhension à l'audition et entre 56,8 et 57,8% en compréhension à la lecture (FW-B, 2019a).

3. Les caractéristiques individuelles

Envisageons à présent les principales caractéristiques individuelles qui, selon la littérature impactent les performances réceptives en anglais, à savoir le genre et la motivation.

❖ Le genre

La croyance selon laquelle les filles seraient meilleures que les garçons dans le domaine des langues étrangères est largement répandue (Heinzmann, 2009 ; Elsner & Lohe, 2016). De nombreuses recherches scientifiques concluent d'ailleurs en ce sens (Clément & Dörnyei, 2001 ; Murphy, 2010 ; Glówka, 2014). Selon Heinzmann (2009) ainsi que Favreau, Plante et Théorêt (2010), c'est l'adhésion des élèves à ce stéréotype de genre qui affecterait leurs attitudes et performances en langues étrangères.

Cependant, en regardant attentivement toutes les composantes d'une langue, il s'avère que si des différences significatives selon le genre sont bien avérées au niveau de l'expression écrite et orale (les filles utiliseraient des stratégies de communication différentes, auraient des attitudes plus favorables et seraient plus motivées : Gobel & Mori, 2006 ; Heinzmann,

2009 ; Schepens, van der Slik & van Hout, 2015), il n'en va pas de même en compréhension à l'audition et à la lecture (Bacon, 1992 ; Abedi, Maghsudi & Sharifi, 2015 ; Schepens, van der Slik & van Hout, 2015). En effet, ces auteurs n'ont constaté aucune différence significative de performance en audition ou à la lecture en faveur d'un genre plutôt que d'un autre.

Des chercheurs tels que Csizer, Dörnyei et Németh (2006) ou encore Holder (2005 cité par Heinzmann, 2009) apportent un éclairage supplémentaire en affirmant que, si des différences de performances en lecture et en audition en langue étrangère sont imputables au genre de l'élève, il n'en va pas de même pour toutes les langues. En effet, il ressort de leurs recherches qu'aucune différence due au genre n'est visible dans les scores des élèves en langue étrangère anglaise ; langue qu'ils qualifient dès lors de "non-genrée".

	Genre	
	Lecture	Audition
Communauté flamande	=	=
Communauté germanophone	=	=
FW-B	=	=
Ensemble des pays	=	=

Figure 9 Différences entre les scores moyens selon le sexe pour chaque compétence réceptive dans les communautés belges et dans l'ensemble des pays et communautés pour l'anglais (Source : Blondin et al., 2013)

D'ailleurs, l'analyse des résultats des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles (Blondin et al., 2013) confirme ces propos. En effet, le genre des élèves (masculin ou féminin) ne semble pas influencer leurs scores en lecture ou à l'audition en anglais.

	Lecture		Audition	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Pré-A1	8,9 (1,6)	10,4 (2,1)	18,4 (2,5)	17,8 (2,1)
A1	42,1 (3,5)	41,8 (3,0)	37,8 (3,1)	34,7 (3,0)
A2	16,9 (1,9)	17,4 (2,9)	18,1 (2,3)	19,8 (2,2)
B1	16,6 (2,8)	16,6 (2,5)	14,8 (2,3)	16,3 (2,5)
B2	15,6 (2,5)	13,8 (2,0)	11,0 (2,7)	11,4 (2,2)

Figure 10 Pourcentages aux différents niveaux du CECRL des filles et des garçons de la FW-B testés en anglais pour la lecture et l'audition (Source : Blondin et al., 2013)

Si nous nous penchons plus particulièrement sur le niveau qui nous intéresse ici (le niveau A2 du CECRL), nous constatons également qu'il n'y a pas de différence significative entre le nombre de filles et de garçons atteignant ce niveau (Blondin et al., 2013).

❖ La motivation

Les spécialistes dans le domaine de l'éducation accordent à la motivation une place prépondérante dans l'acquisition de nouveaux apprentissages, qu'ils soient langagiers ou non (Madrid, 1995 ; Gardner, 2006 ; Berka & Takac, 2014). En effet, c'est cette motivation qui, en stimulant l'apprenant, lui permet de progresser (Csizer & Dörnyei, 1998 ; Deci & Ryan, 2000).

Bien que la conceptualisation de la motivation diffère d'un auteur à l'autre (Madrid, 1995 ; Berka & Takac, 2014) et que de nouvelles théories à son égard ne cessent d'émerger (Berka & Takac, 2014), le recours à un modèle en particulier semble récurrent (Jafari & Mahadi, 2012): le "modèle socio-éducatif d'acquisition d'une langue étrangère" de Gardner (2006). En effet, ce dernier prend en considération non seulement le niveau de motivation de chacun mais également le contexte culturel dans lequel s'inscrit la langue étudiée (Gardner, 2006 ; Jafari & Mahadi, 2012). Ce modèle visant à étudier l'impact de la motivation sur les performances en langue étrangère repose sur cinq piliers : *l'attitude intégrative*, *l'attitude éducationnelle*, *l'orientation instrumentale*, *l'encouragement parental* et *l'anxiété langagière*. Voyons maintenant en quoi ces différents facteurs jouent un rôle dans la motivation et dans les résultats des élèves.

L'attitude intégrative - également appelée attitude sociale - représente la volonté d'apprendre une langue étrangère parce que l'on apprécie la communauté qui parle cette langue (Gardner, 2006). Castellotti et Moore (2002) ont également démontré le rôle essentiel de ce type d'attitude dans l'apprentissage d'une langue. En effet, l'image que les élèves se font de la langue étudiée, de ses locuteurs et des pays où elle est la langue officielle "recèle un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même." (Castellotti & Moore, 2002, p.10).

L'attitude éducationnelle, quant à elle, concerne l'attitude adoptée face à une situation d'apprentissage de la langue (si l'on trouve qu'apprendre l'anglais est une perte de temps ou, au contraire, que c'est amusant, par exemple) (Gardner, 2006).

Ces deux types d'attitudes langagières (intégrative et éducationnelle) constituent le propre du modèle de Gardner (2006). Elles peuvent être définies comme une réaction positive ou négative envers un objet (ici, l'apprentissage des langues) et sont déterminées par les croyances individuelles de l'élève (Gardner, 2006; Hosseini & Pourmandnia, 2013 ; Al-Musnad, 2018). Un grand nombre de sociolinguistes s'accorde d'ailleurs à affirmer que l'attitude d'un apprenant envers une langue étrangère est un facteur essentiel qui en impacte la maîtrise, que ce soit positivement ou négativement (Gardner, 2006; Abidin, Alzwari & Pour-Mohammadi, 2012 ; Stegmann, 2014 ; Allob, 2018). En effet, il ressort de plusieurs études que, plus les élèves ont une attitude positive envers une langue, meilleurs sont leurs scores (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2008 ; Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2013 ; Allob et

al., 2018). Cette corrélation a été observée au niveau de chaque composante de l'anglais (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2008 ; Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2013 ; Allob et al., 2018) dont la compréhension à l'audition et à la lecture (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2008 ; Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2013 ; Momami, 2009 cité par Allob et al., 2018).

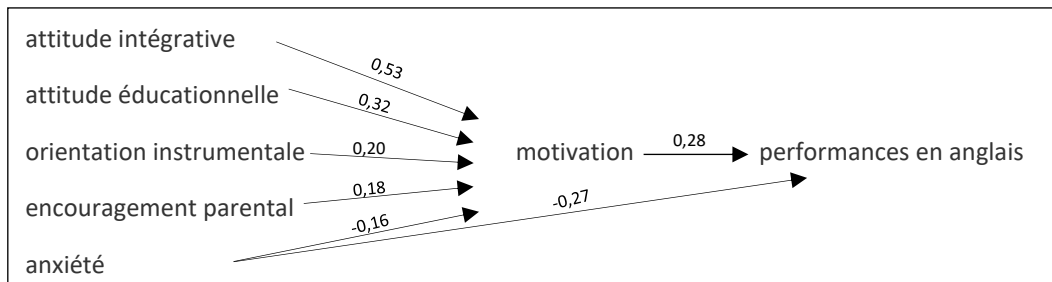


Figure 11 Modèle d'équations structurelles de l'impact des facteurs influençant la motivation des élèves de 2^{ème} année secondaire sur leurs résultats en anglais (Source : Gardner, 2006)

Comme le montre le modèle d'équations structurelles réalisé par Gardner (figure 11), ces deux types d'attitudes (principalement l'intégrative) sont bien reliés aux résultats en langue mais de façon distale. En effet, ces relations transitent par un médiateur : la *motivation* (elle-même composée de l'effort, du désir et des attitudes déployés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère).

Il en va de même pour l'*orientation instrumentale* qui concerne le désir d'apprendre une nouvelle langue pour des raisons utilitaires (pour les avantages sociaux ou économiques qu'elle nous procurera dans le futur, par exemple) (Gardner, 2006). Bien que son impact sur les performances en langues étrangères ait été reconnu, il semble qu'il soit systématiquement moindre que celui de l'attitude intégrative (Gardner, 2006 ; Ghanea, Ghanea & Pisheh, 2011).

La figure 11 indique également que l'*anxiété langagière* est corrélée négativement avec la motivation et les performances en anglais. En d'autres termes, plus un élève ressent un sentiment d'inquiétude lorsqu'il se trouve confronté à cette langue étrangère, plus sa motivation et ses résultats s'en trouveront affectés (Abu-Rabia, 2004 ; Gardner, 2006). Ce préjudice est principalement dû à la peur de ne pas comprendre un message en langue étrangère (Zhao, 2009) et se décline en plusieurs variantes distinctes parmi lesquelles l'anxiété langagière en lecture (Garza, Horwitz & Saito, 1999 ; Ismail, 2015) ou encore l'anxiété langagière à l'audition (Golchi, 2012 ; Tayşi, 2019).

Le modèle socio-éducatif de Gardner (figure 11) a également permis de mettre au jour le rôle positif de l'*encouragement parental* dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les

parents peuvent en effet avoir un rôle tant actif (en suivant l'évolution ou en encourageant) que passif (leur considération envers la communauté pratiquant la langue concernée, soit leur propre attitude intégrative) dans la motivation de leur enfant à apprendre une langue (Clément, Gardner, Glikman & Smythe, 1976 ; Csizér & Dörnyei, 2005 ; Alshammari, Daniel & Halimi, 2018).

4. Les caractéristiques familiales

Envisageons ensuite les principales caractéristiques familiales qui, selon la littérature impactent les performances réceptives en anglais, à savoir le niveau socio-économique et socioculturel des familles, le statut migratoire de l'élève, son plurilinguisme et ses contacts avec la langue en dehors de l'école.

❖ Le niveau socio-économique et socioculturel des familles

L'impact du niveau socio-économique sur les performances fait l'objet d'un large consensus dans le domaine des sciences de l'éducation (Coleman, 1991 ; Sirin, 2005 ; OCDE 2014 ; OCDE 2016 ; OCDE, 2019) et de son corollaire, la didactique des langues et des cultures étrangères (Francis, Read & Robson, 2001 ; Kim & Schneider, 2005 ; Pishghadam, 2011). En effet, il ressort de la littérature que les élèves issus du quartile le moins favorisé (au niveau socio-économique) sont moins performants lors de l'apprentissage formel d'une langue étrangère que ceux issus des autres quartiles (Ellis, 1994 ; Arikian, 2011). Ce niveau socio-économique et socioculturel des familles est estimé - dans des enquêtes internationales telles que PISA (OCDE, 2014 ; OCDE, 2016 ; OECD, 2019) ou encore l'European Survey on Language Competences (Blondin et al., 2013) - sur base d'indicateurs tels que le *niveau de formation le plus élevé chez les parents* (matérialisé sous forme de diplôme) ainsi que leur *statut professionnel* (leur métier) et le *patrimoine culturel familial de l'élève* (ce dont il dispose à la maison). Voyons ici quel rôle jouent ces indicateurs dans les performances en langues étrangères.

Nikolov (2009) ainsi que Dalton, Ferguson et Jimerson (2001 cités par Cordes, 2016) ont par exemple observé une corrélation positive entre le *niveau de formation des parents* et les

performances de leur(s) enfant(s) en langue étrangère. Dalton et al. (2001 cités par Cordes, 2016) ont affiné ces recherches, ce qui leur a permis de découvrir que c'était surtout le niveau d'éducation de la maman qui était un prédicteur des résultats de son (ses) enfant(s). En effet, selon leur étude, les élèves les plus performants en langue étrangère sont ceux dont la maman est titulaire d'un diplôme universitaire.

Lechner et Siemund (2014) ont, pour leur part, concentré leurs recherches sur l'impact du *statut professionnel* des parents. Pour ce faire, ils se sont inspirés de PISA 2012 (OCDE, 2014) en hiérarchisant le métier des deux parents selon la Classification internationale Type des Professions CITP-08 (développée par Ganzeboom, 2010) puis en ne conservant que le plus haut statut des deux. Il ressort de l'étude de ces deux chercheurs que, si au moins un des deux parents a un statut professionnel parmi les plus élevés, son enfant atteindra également des performances élevées en langue étrangère et vice-versa.

Le *patrimoine culturel* des élèves (le fait d'avoir accès à un ordinateur, à une connexion internet, de posséder des œuvres d'art, des livres ou encore un dictionnaire) est, quant à lui, un indice visant à mesurer - de façon indirecte - le revenu ou la richesse des parents (Raykov & Traynor, 2013). Il a notamment été au centre des recherches de Pishghdam (2011) qui a ainsi pu mettre au jour une forte corrélation positive entre ce capital culturel et les performances en langues des élèves, principalement au niveau de la compréhension à l'audition.

	Niveau socio-économique	
	Lecture	Audition
Communauté flamande	+	+
Communauté germanophone	+	+
FW-B	+	+
Ensemble des pays	+	+

Figure 12 Différences entre les scores moyens selon le niveau socio-économique (en faveur des 25% d'élèves issus des familles les plus favorisées) pour chaque compétence réceptive dans les communautés belges et dans l'ensemble des pays et communautés pour l'anglais (Source : Blondin et al., 2013)

Les résultats de l'European Survey on Language Competences (l'Étude européenne des compétences en langues, en français) concernant les 3 indices socio-économiques et socioculturels précités corroborent les propos avancés par les chercheurs susmentionnés. En effet, les élèves d'anglais en FW-B qui se situent dans le quartile le

plus favorisé au niveau socio-économique ont des scores significativement meilleurs que ceux issus du quartile le moins favorisé (Blondin et al., 2013).

❖ Le statut migratoire

Il ressort également d'enquêtes telles que PISA (Crépin, Lafontaine & Quittre, 2017) ou encore l'Étude européenne des compétences en langues (Blondin & Goffin, 2012) que de grandes différences sont observables entre les élèves dits "natifs" et ceux dits "issus de l'immigration". En effet, la première a pu mettre au jour des différences significatives de scores en lecture dans la langue maternelle, en mathématiques et en sciences en faveur des élèves natifs tandis que la seconde les a constatées au niveau de la compréhension à la lecture et à l'audition ainsi qu'en expression écrite en langue seconde.

Précisons que ces enquêtes définissent comme "natifs" les élèves qui sont nés en Belgique et dont au moins un des deux parents aussi et comme "immigrés" ceux dont les deux parents sont nés à l'étranger (si l'enfant est né à l'étranger aussi, il est qualifié "d'immigré de première génération" et s'il est né en Belgique, "d'immigré de deuxième génération").

	Statut migratoire	
	Lecture	Audition
Communauté flamande	N>1 N>2	N>1
Communauté germanophone	=	=
FW-B	=	=
Ensemble des pays	N>1	N>1 N>2

Figure 13 Différences entre les scores moyens selon le statut migratoire (N désigne les élèves "natifs", 1 les "immigrés de 1^{ère} génération" et 2 les "immigrés de 2^{ème} génération) pour chaque compétence réceptive dans les communautés belges et dans l'ensemble des pays et communautés pour l'anglais (Source : Blondin et al., 2013)

En FW-B, cependant, une tendance diamétralement opposée a été observée. En effet, comme l'illustre la figure 13 (Blondin et al., 2013), aucune différence significative n'a été constatée selon le statut migratoire, et ce, que ce soit en compréhension à la lecture ou à l'audition.

	Lecture		Audition	
	Coefficient de régression	Effet significatif	Coefficient de régression	Effet significatif
Natifs versus immigrés de 1 ^{ère} génération	-0,39 (0,12)	Oui	-0,16 (0,15)	Non
Natifs versus immigrés de 2 ^{ème} génération	-0,31 (0,15)	Oui	-0,07 (0,08)	Non

Figure 14 En FW-B, effet d'une caractéristique individuelle sur les compétences en anglais, une fois le genre, le statut socio-économique, la filière, le retard scolaire et le plurilinguisme tenus sous contrôle (Source : Blondin et al., 2013)

Sous contrôle d'autres caractéristiques individuelles telles que le genre, le statut socio-économique, la filière, le retard scolaire et le plurilinguisme, l'effet inverse par rapport aux autres pays européens ayant participé à SurveyLang (Blondin et al., 2013) est même constaté.

Ainsi, un effet significatif du statut migratoire en faveur des élèves dits "immigrés de première ou de deuxième génération" par rapport aux élèves dits "natifs" est constaté en compréhension à la lecture chez les élèves scolarisés en FW-B (Blondin et al., 2013).

❖ Le plurilinguisme

Les récentes recherches en didactique des langues ont mis en lumière des différences de performance chez les apprenants en fonction du nombre de langues préalablement apprises (Cenoz & Genesee, 1998 ; Cenoz, 2003 ; Bardel, 2006 ; Jessner, 2006). Il ressort en effet de ces études que connaître une (ou plusieurs) langue(s) étrangère(s) faciliterait l'apprentissage de toute autre langue supplémentaire (Cenoz & Valencia, 1994 ; Grenfell & Harris, 2015). Cet avantage serait particulièrement significatif en compréhension à l'audition (Haenni Hoti, Heinzmann, Müller, Oliveira, Werlen & Wicki, 2011 ; Grenfell & Harris, 2015) et à la lecture (Esmae'li & Kassaian, 2011), compétences visées par le présent travail.

Cet avantage en faveur des élèves bi-/plurilingues - sur leurs homologues monolingues - serait notamment dû au fait qu'ils bénéficient d'au moins une expérience d'apprentissage d'une langue étrangère - contrairement aux monolingues qui ne peuvent se référer qu'aux stratégies d'apprentissage de leur propre langue maternelle (Cenoz & Genesee, 1998 ; Cenoz, 2003 ; Berthele, Kaiser & Peyer, 2010 ; Talebi, 2013).

En outre, les connaissances linguistiques ainsi acquises dans les différentes langues peuvent être mises en relation et / ou transférées aux autres langues (Cenoz & Valencia, 1994 ; Geva, Leikin, Schwartz & Share, 2007 ; Modirkhamene, 2006 ; Geva, 2009). Il s'agit là du phénomène "d'influence translinguistique". Ce phénomène n'est cependant pas automatique (Berthele et al., 2010) et est fonction du niveau de maîtrise des langues préalablement acquises, d'une part, et du niveau de compétence de la langue en cours d'apprentissage, d'autre part. En effet,

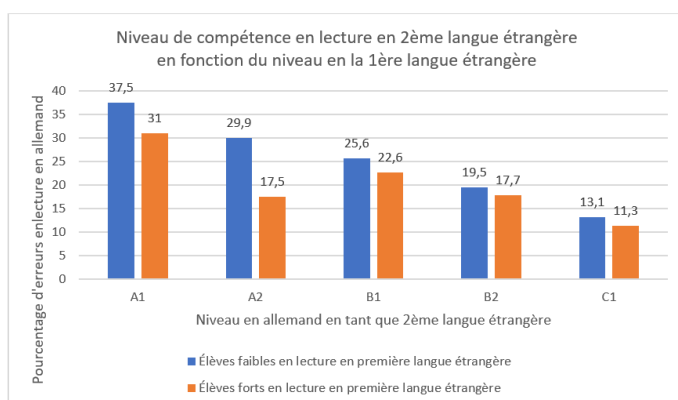


Figure 15 Niveau de compétence en lecture en allemand 2^{ème} langue étrangère selon le niveau de lecture dans une 1^{ère} langue étrangère déjà acquise et pourcentage d'erreurs en lecture en allemand (Source : Berthele, Kaiser & Peyer, 2010).

en ce qui concerne le niveau de maîtrise des langues préalablement acquises, bien qu'une exposition orale à une autre langue étrangère - dans le domaine familial, par exemple - soit déjà bénéfique (Anderson & Kuo, 2012 ; Grenfell & Harris, 2015), il semblerait que plus l'élève est compétent en lecture et à l'audition dans d'autres langues, plus il profitera

de cette influence sur la langue en cours d'apprentissage (voir figure 15) (Berthele et al., 2010 ; Jude, Naumann & Rauch, 2012 ; Talebi, 2013 ; Spinelli, 2017).

Cette influence translinguistique diminue cependant au fur et-à-mesure que le niveau de maîtrise de la langue étrangère en cours d'apprentissage augmente (voir figure 15). Ce sont donc les élèves les moins avancés dans la langue étrangère en cours (surtout A2) qui profitent le plus de leurs compétences dans la (les) langue(s) étrangère(s) déjà acquise(s) (Berthele & Lambelet, 2009 ; Berthele et al., 2010).

	Plurilinguisme	
	Lecture	Audition
Communauté flamande	=	=
Communauté germanophone	=	=
FW-B	=	=
Ensemble des pays	+	+

Figure 16 Différences entre les scores moyens selon le nombre de langues parlées à la maison (en faveur des élèves plurilingues) chaque compétence réceptive dans les communautés belges et dans l'ensemble des pays et communautés pour l'anglais (Source : Blondin et al., 2013)

En FW-B, cependant, aucune différence significative n'a pu être décelée entre élèves monolingues et plurilingues (au niveau de la compréhension à l'audition et à la lecture en anglais langue étrangère) alors même qu'un avantage en faveur des élèves plurilingues a été constaté tous pays européens participant à

l'enquête SurveyLang confondus (Blondin et al., 2013).

❖ Les contacts avec la langue cible en dehors de l'école

La durée d'exposition à une langue étrangère est également un des facteurs en impactant l'acquisition (Sundqvist, 2009; Muñoz, 2011 ; Lindgren & Muñoz, 2013 ; González-Fernández & Schmitt, 2015 ; Peters, 2018). Alors qu'en 1963 déjà, Carroll (cité par Blondin et al., 2013) avait souligné l'impact d'une forte exposition à la langue cible en classe, bon nombre d'auteurs ont désormais établi la présence d'une corrélation encore plus importante dans le cas d'une exposition langagière en dehors du cadre scolaire (Snow, 2001 ; González-Fernández & Schmitt, 2015 ; Peters, 2018). En effet, ce sont les élèves qui sont le plus en contact avec la langue en dehors de l'école qui obtiennent les meilleurs résultats (Kusyk & Sockett, 2012), que ce soit en compréhension à la lecture ou à l'audition (Lindgren & Muñoz, 2013).

Selon Krashen (1985), cette corrélation est due à l'input langagier (tout apport en langue cible qui est fourni à l'élève). En effet, pour acquérir une langue, l'apprenant doit être confronté le plus possible à celle-ci. C'est cet input langagier – grâce au contexte qui l'entoure - qui permet

à l'élève de comprendre ce qui n'est pas encore à son niveau et, ainsi, de réaliser de nouveaux apprentissages.

Ce chercheur soutient d'ailleurs que tout ce qui, en dehors de la classe, se rapporte à une langue seconde peut être source d'apprentissage de cette langue. Cela comprend la communication en langue étrangère (Barbee, 2013) mais également l'exposition aux médias : les programmes télévisés et films en langue cible - de préférence sans l'aide de sous-titres (Caimi, 2006 ; Lindgren & Muñoz, 2013 ; Lekkai, 2014 ; González-Fernández & Schmitt, 2015), les jeux vidéos (Gee, 2007 ; Sundqvist & Sylvén, 2012 ; Lindgren & Muñoz, 2013 ; González-Fernández & Schmitt, 2015) ou encore la lecture de livres, de magazines ou de bandes dessinées (Krashen, 2004 ; Brown, Donkaewbua & Waring, 2008 ; Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010 ; Lindgren & Muñoz, 2013 ; González-Fernández & Schmitt, 2015 ; Nation, 2015 ; Delfi & Yamat, 2017).

	Contacts avec l'anglais en dehors de l'école	
	Lecture	Audition
Exposition à l'anglais et utilisation via des médias	Tous oui (29/32) FW-B oui	Tous oui (28/32) FW-B oui
Exposition à l'anglais et utilisation lors de voyages	Tous oui (27/32) FW-B oui	Tous oui (27/31) FW-B oui
Utilisation de l'anglais à la maison	Tous oui (25/30) FW-B oui	Tous oui (23/31) FW-B oui
Exposition à l'anglais à la maison	Tous oui (26/31) FW-B oui	Tous oui (25/31) FW-B oui

Figure 17 Relations statistiquement positives (ainsi que leur nombre) entre les scores des élèves et différents indices relatifs à l'exposition à l'anglais dans la famille pour l'ensemble des systèmes éducatifs puis pour la seule FW-B (Source : Blondin et al., 2013)

L'analyse des résultats des élèves en FW-B confirme ces dires (Blondin et al., 2013). En effet, chaque type d'input langagier présent en dehors de la classe est fortement corrélé avec les performances en lecture et à l'audition en langue cible.

5. Les caractéristiques scolaires

Enfin, envisageons les principales caractéristiques scolaires qui, selon la littérature impactent les performances réceptives en anglais, à savoir la précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que le retard scolaire.

❖ La précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère

De récents rapports du réseau Eurydice (réseau européen fournissant des données concernant divers systèmes scolaires) font état d'un enseignement des langues étrangères de plus en plus précoce (EACEA-Eurydice-Eurostat, 2012 ; Commission européenne/EACEA/

Eurydice, 2015 ; Eurydice, 2017). Cette initiative se situe dans la continuité du Conseil européen de Barcelone (2002) qui s'est fixé pour objectif l'enseignement d'au moins deux langues étrangères chez les élèves européens, et ce dès leur plus jeune âge. En effet, une augmentation de 16,5% d'élèves apprenant une - ou plusieurs - langues modernes en primaire a été constatée entre 2005 et 2014 ; portant ainsi le nombre d'élèves européens étudiant une langue moderne en primaire à 83,8% (Eurydice, 2017).

C'est notamment le cas de la FW-B où un cours de langues modernes (anglais, néerlandais ou allemand) est obligatoire à raison de minimum deux heures par semaine en 5^{ème} et 6^{ème} années primaire (décret du 13 juillet 1998) et de 4 heures au premier degré du secondaire (décret du 30 juin 2006). En outre, des cours supplémentaires peuvent être proposés à tout moment ; que ce soit au niveau scolaire (comme stipulé dans la circulaire du 26 mai 2000) ou parascolaire.

Cette décision d'enseigner une langue étrangère de façon précoce est soutenue par la littérature. En effet, des études ont mis au jour l'existence d'une "période critique" débutant vers la fin de la première année (quand l'enfant commence à discriminer les phonèmes pour ne plus reproduire que ceux dont il a besoin) et se terminant vers 7 ans (quand la plasticité cérébrale permettant l'acquisition du langage diminue) (Poncelet, 2017). Pendant cette période critique, l'apprentissage d'une seconde langue s'avère approprié. Une fois cette période terminée, il s'avère alors plus difficile (Paradis, 2004). Apprendre une langue étrangère tôt permettrait donc à l'enfant de réaliser de meilleures performances en langues, principalement en compréhension à l'audition et en expression orale (Paradis, 2004). Une importance toute particulière est d'ailleurs accordée à l'enseignement de ces composantes orales en primaire en FW-B (Socles de compétences - 2017).

	Contacts avec l'anglais en dehors de l'école	
	Lecture	Audition
Précocité de l'apprentissage	Tous oui (21/31)	Tous oui (16/27)
d'une langue étrangère	FW-B oui	FW-B oui

Figure 18 Relations statistiquement positives (ainsi que leur nombre) entre les scores des élèves et l'indice relatif à l'âge de début de l'apprentissage d'une langue étrangère pour l'ensemble des systèmes éducatifs puis pour la seule FW-B (Source : Blondin et al., 2013)

Les résultats de l'Étude européenne des compétences en langues en FW-B chez les élèves de 2^{ème} secondaire corroborent également ces propos (Blondin et al., 2013).

En effet, il apparaît que plus l'élève a commencé tôt à étudier une langue étrangère, meilleures sont ses performances, et ce tant en compréhension à l'audition qu'à la lecture en langue seconde (qu'elle soit vivante ou non,

différente ou non). Les auteures soulignent cependant que, bien que significatif, cet avantage n'est nullement automatique.

Précisons que cet avantage d'apprendre une (des) langue(s) étrangère(s) de façon précoce ne peut s'expliquer par un nombre d'années - d'étude de la langue - supérieur au minimum légal. En effet, en FW-B, les parcours langagiers des élèves peuvent se révéler très différents (Moret, 2011) : tous n'ont pas commencé à apprendre une langue étrangère au même moment et tous ne poursuivent pas en secondaire l'étude de la langue commencée dans le primaire (Blondin, 2006 ; Blondin, Fagnant, Goffin & Mattar, 2007 ; Blondin, Fagnant & Goffin, 2008). Dès lors, face à la diversité des prérequis des élèves entrant en secondaire, leurs professeurs se voient contraints de redémarrer à zéro l'étude de la langue ainsi choisie (Moret, 2011).

	Nombre d'années d'étude de l'anglais	
	Lecture	Audition
2 ans ou moins	49	56
3 ans	45	55
4 ans	56	64
5 ans	58	63
6 ans	60	68
7 ans ou plus	58	66

Figure 19 Moyennes des performances en pourcentages des élèves hongrois de sixième année secondaire dans deux compétences en anglais selon le nombre d'années d'étude de la langue (Source : Józsa & Nikolov, 2006)

Józsa et Nikolov (2006) se sont également penchées sur le nombre d'année d'étude d'une langue moderne au terme de l'enseignement primaire. Il ressort de leur étude que, si les résultats des élèves hongrois augmentent avec le nombre d'années passées à étudier la langue, la corrélation n'en reste pas moins faible (ce qui est particulièrement surprenant au niveau de la compréhension à l'audition étant donné que l'oral est privilégié en début de scolarité, comme mentionné ci-avant).

❖ Le retard scolaire

La question du redoublement est un sujet récurrent dans le domaine de l'éducation (Jackson, 1975). D'un côté se trouvent se trouvent les fervents défenseurs du redoublement. Ces derniers estiment en effet que répéter une année est bénéfique aux étudiants car cela leur donne une seconde opportunité d'appréhender ce qu'ils n'avaient pas compris la première fois (Dworkin & Lorence, 2006 ; Allen, Chen, Hughes & Willson, 2009). De l'autre côté se trouvent les opposants au redoublement, arguant qu'aucun impact positif significatif n'apparaît à la suite d'un redoublement (Jackson, 1975).

Shephard & Smith (1990) ou encore Jimerson (2001) ont nuancé ces propos en reconnaissant des effets académiques positifs l'année du redoublement mais qui s'estompent ensuite (voire

s'inversent) au cours des 2 ou 3 années suivant ce redoublement, dès que l'élève est confronté à un nouveau programme (Hughes, West & Wu, 2008). Jimerson (2001) a également précisé que les effets négatifs impactaient non seulement les performances, et ce, dans toutes les disciplines (les langues, les mathématiques, etc.) mais également le niveau socio-affectif. Les résultats de sa méta-analyse ont également mis en évidence que les élèves ayant doublé n'avaient pas pu récupérer leur retard (Jimerson, 2001).

Retard scolaire	
Lecture	Audition
+	+

Figure 20 Différences entre les scores moyens selon le retard scolaire (en faveur des élèves à l'heure ou en avance) en anglais en FW-B (Source : Blondin et al., 2013)

En FW-B, le débat est d'autant plus important que le taux de redoublement se situe parmi les plus élevés au monde (Blondin et al., 2013). La figure 20 met d'ailleurs en lumière des différences significatives de scores en anglais en compréhension à l'audition et à la lecture en faveur des élèves à l'heure (en comparaison avec ceux en retard scolaire d'au moins un an) (Blondin et al., 2013).

6. Synthèse

La présente revue de littérature nous a permis de constater que, malgré une politique éducative tournée vers un meilleur apprentissage des langues modernes, les résultats en anglais en FW-B sont préoccupants. En effet, bien que la compréhension à la lecture semble se situer dans la moyenne européenne, la compréhension à l'audition est inférieure à celle des autres pays. De nombreux auteurs ont alors tenté de comprendre ces différences de performances entre pays et entre élèves. Pour ce faire, ils ont mis en évidence les principales variables individuelles les impactant et ont tenté de comprendre en quoi elles avaient un effet sur leur compréhension de l'oral et de l'écrit. Leurs recherches nous ont permis d'apporter une réponse théorique à la question de recherche "**Les variables individuelles des élèves ont-elles un effet sur leur compréhension de l'oral et de l'écrit en anglais en tant que langue étrangère? Enquête menée sur base du CE1D 2019 et de questionnaires contextuels réalisés dans quatre athénées liégeois**".

En effet, il ressort des recherches menées sur les caractéristiques individuelles - des élèves de la FW-B apprenant l'anglais, plus particulièrement - que la motivation impacte positivement

leurs performances en compréhension de l'oral et de l'écrit, contrairement à leur genre qui, lui, ne semble pas avoir d'effet.

Ensuite, en ce qui concerne les caractéristiques familiales en FW-B, tant les contacts avec la langue cible en dehors de l'école que le niveau socio-économique (lorsque la maman est en possession d'un diplôme universitaire, quand au moins un des deux parents possède un statut professionnel élevé et/ ou quand le capital culturel de l'élève s'avère supérieur à la moyenne) semblent avoir un effet positif sur les compétences réceptives en langues des élèves. Cependant, ni le plurilinguisme, ni le statut migratoire ne semblent avoir d'impact (bien que ce dernier constat n'ait été établi qu'en compréhension de l'oral ; un avantage en faveur des élèves immigrés ayant en effet été rapporté en compréhension de l'écrit).

Enfin, les caractéristiques scolaires des élèves de la FW-B ont, elles aussi, un impact sur les performances en langues étant donné qu'un avantage a pu être constaté en faveur des élèves ayant étudié précocement une langue et/ou n'ayant pas de retard scolaire. Chez les élèves en retard scolaire, une distinction peut cependant être opérée selon l'année répétée étant donné que ceux doublant l'année en cours semblent réaliser de meilleures performances que ceux répétant toute autre année.

Afin d'apporter une réponse - pratique, cette fois - à la question de recherche susmentionnée, nous allons comparer les résultats de la littérature tels que mentionnés ci-avant à ceux de notre recherche.

III. Question de recherche et hypothèses

Dans le but de répondre à la question de recherche "**Les variables individuelles des élèves ont-elles un effet sur leur compréhension de l'oral et de l'écrit en anglais en tant que langue étrangère? Enquête menée sur base du CE1D 2019 et de questionnaires contextuels réalisés dans quatre athénées liégeoises**", une revue de la littérature a été préalablement réalisée. Cette dernière nous a permis de dégager une série d'hypothèses quant aux variables reliées aux performances en compréhension à la lecture et à l'audition en langues étrangères, à savoir :

Au niveau des caractéristiques individuelles :

Hypothèse n°1 : Il n'y a pas de relation entre le genre des élèves et leurs performances en anglais.

Hypothèse n°2 : Plus les élèves sont motivés en anglais, meilleurs sont leurs scores.

Au niveau des caractéristiques familiales :

Hypothèse n°3 : Les élèves dont la maman a un diplôme d'enseignement supérieur, dont au moins un des deux parents a un statut professionnel élevé et / ou dont le capital culturel est supérieur à la moyenne obtiennent de meilleurs résultats en anglais.

Hypothèse n°4 : Les élèves immigrés sont plus performants que les élèves natifs en compréhension à la lecture en anglais. Cependant, ils sont aussi performants les uns que les autres à l'audition.

Hypothèse n°5 : Il n'y a pas de relation entre le plurilinguisme des élèves et leurs performances en anglais.

Hypothèse n°6 : Plus les élèves sont en contact avec l'anglais en dehors de l'école, meilleurs sont leurs scores.

Au niveau des caractéristiques scolaires :

Hypothèse n°7 : Les élèves ayant commencé à étudier une langue étrangère avant qu'elle ne soit obligatoire réalisent de meilleures performances en anglais en tant que langue seconde.

Hypothèse n°8 : Les élèves à l'heure ou en avance obtiennent de meilleurs résultats que ceux en retard (parmi ces derniers, ceux ayant répété l'année en cours réalisent de meilleures performances que ceux ayant répété une autre année).

IV. Méthodologie

1. Population cible et échantillon

La présente enquête étant "[...] menée sur base du CE1D anglais 2019 et de questionnaires contextuels réalisés dans quatre athénées liégeoises" (confer le titre du présent mémoire), la population cible se devait d'être des élèves étant en 2^{ème} année secondaire en 2019, étudiant l'anglais comme langue étrangère dans une école non-immersive et étant scolarisés dans un des athénées de la région de Liège et/ou de sa périphérie.

Afin de mobiliser cette population, nous avons pris contact avec 9 régents en langues respectant les conditions suivantes : enseigner dans un athénée liégeois, être titulaires d'au moins une classe de élèves de 2^{ème} année secondaire de type ordinaire et leur donner cours d'anglais non-immersif. Ces professeurs ont accepté par téléphone de mettre à disposition 30 minutes de leur cours pour que notre questionnaire puisse être réalisé par leurs élèves de 2^{ème} année et d'ensuite transmettre oralement les points obtenus par ces derniers en compréhension à l'audition et à la lecture au CE1D anglais 2019. Un des professeurs n'a cependant pas obtenu l'accord de sa direction (à l'Athénée Royal Charles Rogier, invoquant la difficulté d'accueillir une personne externe à l'établissement alors que le bâtiment est actuellement en travaux) et n'a pu faire participer ses élèves à notre enquête.

C'est donc un total de 148 élèves de 2^{ème} année secondaire étudiant l'anglais comme langue étrangère (hors immersion) dans la région de Liège et/ou de sa périphérie qui ont été échantillonnés. Ces élèves, volontaires et ayant préalablement reçu l'accord de leurs parents, étaient répartis comme suit :

- Athénée Royal de Fragnée : 4 classes, soit 58 élèves
- Athénée Royal Liège Atlas - Jupille : 2 classes, soit 29 élèves
- Athénée Royal Lucie Dejardin - Ougrée : 4 classes, soit 36 élèves
- Athénée Royal Paul Brusson - Montegnée : 2 classes, soit 25 élèves

Comme nous pouvons le remarquer, ces 148 élèves n'ont pas été sélectionnés selon une procédure aléatoire et simple. Notre échantillon est donc dit "de convenance" et n'est pas représentatif de l'ensemble des élèves de la FW-B étudiant l'anglais en tant que langue seconde.

2. Instruments de mesure

Pour reprendre l'intitulé du présent mémoire, nous recourons ici à une "[...] **Enquête menée sur base du CE1D 2019 et de questionnaires contextuels [...]**". Décrivons ici ces deux types de questionnaires et expliquons en quoi ils permettent d'établir un lien entre les performances à la lecture et à l'audition en anglais des élèves (lors du CE1D 2019 – variables dépendantes) et leurs variables individuelles (issues de questionnaires contextuels – variables indépendantes).

❖ 2.1. Test cognitif

Le test cognitif (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019c) vise à récolter des données concernant les deux variables dépendantes visées par la présente recherche, à savoir la performance en compréhension à la lecture et celle en compréhension à l'audition.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur les résultats obtenus dans chacune des compétences réceptives présente dans l'épreuve externe certificative soumise à l'ensemble des élèves de deuxième année de la FW-B : le CE1D anglais 2019. Cet examen est en effet standardisé étant donné que tant les consignes de l'audition et de la lecture (voir annexe 5) que les conditions de passation (le 18 juin 2019 en matinée, pendant 50 minutes par compétence, etc. – Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019b) et de notation (grille de correction commune permettant une fidélité inter-juges – Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019b) sont identiques pour tous. Précisons que, dans le cadre de la présente recherche, nous avons limité la récolte aux seuls scores en compétences réceptives des élèves s'étant soumis au questionnaire contextuel.

Le cadre théorique du CE1D se fonde sur les Socles de compétences (2017) qui préconise l'atteinte du niveau A2⁻ en langue étrangère (CECRL, 2001 - voir section II.2.3. : Les performances en lecture et à l'audition en anglais) chez tous les élèves de 2^{ème} année secondaire. En d'autres termes, l'obtention d'une note globale égale ou supérieure à 10/20 à ce test permet non seulement l'obtention du Certificat d'études du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire (CE1D) mais suppose également la maîtrise du niveau A2⁻ (au minimum) de l'élève dans la langue moderne étudiée.

Lors du CE1D anglais 2019, la compréhension à la lecture a été évaluée au travers de 2 inputs de forme différente (un narratif et un explicatif) ; il en a été de même pour la compréhension à l'audition (une explicative et une descriptive). Pour ce faire, les élèves devaient répondre en français à des questions ouvertes (le nombre de réponses possibles étant toujours supérieur au nombre d'items demandés dans la consigne). Une différence relative au type de support est cependant à relever : au niveau de la compréhension à l'audition, les élèves ne pouvaient écouter que trois fois chaque piste auditive (préalablement entrecoupée de plusieurs pauses) tandis qu'au niveau de la compréhension à la lecture, ils pouvaient consulter les documents autant de fois que nécessaire.

❖ 2. 2. Questionnaire contextuel

Le questionnaire contextuel (présent en annexe 4), quant à lui, vise à récolter des données concernant les 8 principales variables indépendantes identifiées comme ayant un impact sur l'apprentissage des langues, à savoir : le genre, la motivation, le niveau socio-économique, le statut migratoire, le plurilinguisme, les contacts avec la langue cible en dehors de l'école, la précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que le retard scolaire.

Dans le but d'établir une comparaison avec la littérature concernée et pour les qualités de validité et de fidélité (European Commission, 2012a et Gardner, 1985) qu'elles confèrent, les questions sont directement issues de recherches préalablement menées par des experts dans le domaine ; leurs résultats sont d'ailleurs envisagés dans la revue de la littérature du présent travail (voir section II. Revue de littérature). Ces questions sont donc issues du *Student Questionnaire for the European Survey on Language Competences* (European Commission, 2012b) mais également - en ce qui concerne la motivation, plus particulièrement - de l'*Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner (2004). Ces questions sont majoritairement fermées et se présentent sous forme d'échelles de Likert (avec un nombre pair d'échelons pour éviter l'effet de tendance centrale) ou encore de questions dichotomiques, à choix multiples ou à réponses multiples. Précisons qu'elles ont été traduites de l'anglais au français par nos soins et qu'un essai de terrain avait été préalablement réalisé afin de les tester et d'y apporter les modifications nécessaires.

Dans le cadre de la présente recherche, ce questionnaire auto-reporté a été administré

individuellement, en version papier, aux élèves volontaires ayant obtenu préalablement l'autorisation de leurs parents. Pour le compléter, ils disposaient de 30 minutes pendant un de leurs cours d'anglais du mois de mai (afin d'obtenir les mesures les plus proches possible au niveau chronologique du CE1D 2019 qui prenait place le mois suivant) en notre présence (leur professeur devait cependant avoir préalablement quitté le local afin d'éviter tout rapport d'autorité).

Ce questionnaire comportait 33 questions débouchant sur un total de 114 sous-questions. Ces dernières étaient réparties en grandes thématiques afin de rendre son utilisation plus structurée pour les élèves et de maintenir une certaine vigilance de leur part. Pour ce faire, des items inversés étaient également présents.

La première thématique était intitulée "Informations contextuelles". Les élèves devaient y cocher leur genre et indiquer quand ils étaient nés. Pour des raisons de confidentialité (afin de ne pouvoir établir qui avait rempli quel questionnaire), il ne leur a été demandé ici que leur année de naissance. La deuxième thématique traitait du "milieu familial". Y étaient posées des questions sur le lieu de naissance de l'élève et de ses parents, le diplôme et le type de travail que ces derniers exerçaient ainsi que les objets présents dans la maison – qui permettaient de témoigner de leur patrimoine culturel. La troisième section concernait "l'apprentissage des langues étrangères". C'est là qu'il était demandé quelles langues étaient parlées par l'élève et sa famille ainsi que le moment où il avait commencé à apprendre une première langue étrangère (qu'il s'agisse de l'anglais ou d'une autre). Le thème 4 portait sur la "perception de l'utilité / de l'apprentissage de l'anglais". Des échelles de Likert étaient proposées à l'élève pour qu'il puisse indiquer dans quelle mesure (pas du tout, peu, assez ou très), selon le contexte donné, il trouvait l'anglais utile ainsi que son appréciation de l'anglais en tant que matière scolaire. Le cinquième thème s'intéressait à "l'exposition à l'anglais" de l'élève, que ce soit pour savoir dans quel cas lui et/ou ses parents utilisaient l'anglais ou pour prendre connaissance de la fréquence à laquelle il y était confronté au travers de médias. Le sixième thème concernait la motivation et reprenait une partie des questions de l'*Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner (2004 – voir section IV.3. Fidélité du questionnaire contextuel). Le dernier thème visait enfin à prendre la mesure du niveau de langue des élèves pour le cas où leur score au CE1D ne nous aurait pas été fourni ultérieurement. Ayant obtenu l'ensemble des scores nécessaires, nous n'avons pas dû recourir à cette section.

3. Fidélité du questionnaire contextuel

Différents indices concernant la motivation ont été dérivés des items du questionnaire élèves et en particulier des items avec des échelles de Likert. Toutefois, avant d'utiliser ces indices dérivés dans les analyses statistiques, il importe de vérifier leur fidélité, et en particulier leur consistance interne. Des alphas de Cronbach ont donc été calculés sur les différentes échelles composant la motivation dans notre questionnaire contextuel, pour rappel *l'attitude intégrative*, *l'attitude éducationnelle*, *l'orientation instrumentale*, *l'anxiété langagière en lecture* et *l'anxiété langagière à l'audition* (*l'encouragement parental* ne comportant qu'une seule question, il ne sera pas envisagé dans le présent chapitre). La suite de cette section présente les résultats de ces analyses de consistance interne.

❖ 3. 1. L'attitude intégrative

Dans notre questionnaire contextuel, nous avons tenté de prendre la mesure de *l'attitude intégrative* des élèves, à savoir pour rappel l'image qu'ils se font de la langue anglaise et de la communauté qui la parle, au travers de 9 items dont 2 inversés.

L'alpha de Cronbach pour cette échelle est légèrement inférieur à 0,72, ce qui est satisfaisant, puisqu'il se situe au-dessus du minimum requis qui est, selon Cohen, Manion et Morrison (2007), de 0,70. En d'autres termes, globalement, les différents items de notre échelle semblent présenter une relativement bonne cohérence interne : les items semblent donc mesurer un construct, à savoir *l'attitude intégrative*.

Toutefois, comme le montre le tableau 1, deux items présentent une faible corrélation avec le score total, raison pour laquelle ils vont être supprimés de l'échelle. Ils faisaient référence aux conditions de vie dans les pays anglophones et au caractère chaleureux de leurs habitants.

En ce qui concerne les 7 autres items (*l'appréciation de la langue anglaise*, *des traditions des pays anglophones*, *des artistes anglophones*, etc.), tous présentent une corrélation avec le score total d'au moins 0,30. Ils contribuent donc à la cohérence interne de l'échelle d'*attitude intégrative*.

Attitude intégrative			
Items	Question relative dans le questionnaire contextuel	Corrélation avec le total	Nouvel alpha en cas de suppression de l'item
Q27_2	La langue anglaise me plaît	0,526	0,663
Q27_3	L'anglais est agréable à entendre	0,622	0,643
Q27_4	J'aime bien les pays anglophones	0,565	0,655
Q27_5	Les habitants des pays anglophones sont sympathiques	0,441	0,681
Q27_6Inverse	Dans les pays anglophones, on trouve de mauvaises conditions de vie/ travail	0,106	0,740
Q27_7	Les traditions des pays anglophones sont très agréables	0,470	0,677
Q27_8Inverse	Les habitants des pays anglophones sont très froids	0,103	0,738
Q27_9	Les pays anglophones jouent un rôle important dans le monde	0,300	0,707
Q27_10	Les artistes des pays anglophones (chanteurs, sportifs,...) sont géniaux	0,398	0,689

Tableau 1 Corrélations item-score total et nouveau score total en cas de suppression d'un item pour l'échelle d'attitude intégrative

En conclusion, et sur base des corrélations items-score total, il importe de retirer de l'échelle les deux items inversés. L'alpha sans ces deux items s'élève en effet désormais à 0,78 (au lieu de 0,72), la cohérence interne de l'échelle d'attitude intégrative s'en voit donc améliorée.

❖ 3. 2. L'attitude éducative

Nous avons ensuite tenté de prendre la mesure d'une deuxième variable dérivée de la motivation, à savoir l'*attitude éducative*. Pour ce faire, les élèves ont été soumis à 6 items (dont 2 étaient inversés) portant sur leur appréciation et leur intérêt quant à l'apprentissage de l'anglais.

L'alpha de Cronbach s'élève à 0,87 et démontre ainsi la très bonne consistance interne de cette échelle d'*attitude éducationnelle* (Cohen et al., 2007). Les items qui la composent mesurent donc tous bien cette même variable.

Attitude éducationnelle			
Items	Question relative dans le questionnaire contextuel	Corrélation avec le total	Nouvel alpha en cas de suppression de l'item
Q20_7	Dans quelle mesure l'anglais est-il utile en tant que matière scolaire ?	0,502	0,871
Q21_1	Dans quelle mesure aimes-tu l'anglais en tant que matière scolaire ?	0,693	0,841
Q26_1	Je trouve l'anglais intéressant	0,771	0,827
Q26_2Inverse	Je trouve l'anglais ennuyant	0,738	0,832
Q26_3	Je trouve l'anglais amusant	0,578	0,867
Q26_4Inverse	Je trouve que l'anglais est une perte de temps	0,759	0,831

Tableau 2 Corrélations item-score total et nouveau score total en cas de suppression d'un item pour l'échelle d'attitude éducationnelle

Une analyse plus en détail de chaque item nous permet de confirmer ces propos. En effet, le logiciel SAS nous permet également de prendre connaissance des corrélations avec le score total et des alphas de Cronbach pour tout item supprimé dans l'échelle concernée. Nous pouvons ainsi déceler quels items pourraient en améliorer ou, au contraire, diminuer la cohérence interne. Ces corrélations items-score total d'attitude éducationnelle sont représentées dans le tableau 2. Comme nous pouvons le constater, elles sont modérées étant donné qu'elles sont toutes comprises entre 0,50 et 0,80 (Lafontaine, 2016). Ces items concernent l'appréciation de l'anglais en tant que matière scolaire, son utilité, son intérêt ou encore l'amusement qu'il procure.

En conclusion, la cohérence interne est maximisée en conservant l'ensemble les items étant donné qu'ils ont tous une bonne corrélation avec le score total. En d'autres termes, les items ici envisagés mesurent tous bien la même variable que le reste de l'échelle, à savoir l'*attitude éducationnelle*.

❖ 3. 3. L'orientation instrumentale

Nous avons ensuite tenté de prendre la mesure d'une troisième variable dérivée de la motivation, à savoir l'*orientation instrumentale*. Pour ce faire, les élèves ont été soumis à 11 items portant sur l'utilité - perçue - de l'anglais dans le cadre de voyages, pour leurs études futures ou encore pour leurs loisirs.

L'alpha de Cronbach total s'élève ici à 0,81. Cette valeur, vu qu'elle se situe entre 0,80 et 0,90, nous permet également d'affirmer que cette échelle d'*orientation instrumentale* a une très bonne consistance interne (Cohen et al., 2007). Les items qui la composent mesurent donc bien cette même variable.

Orientation instrumentale			
Items	Question relative dans le questionnaire contextuel : A ton avis, dans quelle mesure l'anglais est-il utile par rapport aux buts suivants ...	Corrélation avec le total	Nouvel alpha en cas de suppression de l'item
Q19_1	pour voyager ?	0,274	0,810
Q19_2	pour entrer en contact avec des étrangers?	0,345	0,805
Q19_3	pour trouver un bon travail ?	0,342	0,806
Q19_4	pour la suite de tes études ?	0,512	0,790
Q19_5	pour ton futur métier ?	0,450	0,797
Q19_6	pour utiliser un ordinateur / tout dispositif technique ?	0,455	0,796
Q19_7	pour ta satisfaction personnelle ?	0,670	0,771
Q19_8	pour ta vie personnelle ?	0,653	0,773
Q19_9	pour les loisirs (films, TV, musique, jeux)?	0,490	0,792
Q19_10	pour lire des livres, des magazines, ... ?	0,521	0,789
Q26_6	J'ai besoin de l'anglais (ou j'en aurai besoin dans le futur)	0,424	0,800

Tableau 3 Corrélations item-score total et nouveau score total en cas de suppression d'un item pour l'échelle d'orientation instrumentale

Une analyse plus en détail de chaque item nous permet cependant d'apporter quelques précisions. En effet, comme l'illustre le tableau 3, bien que la plupart des items aient une corrélation modérée avec le score total, il apparaît que l'un d'entre eux a une corrélation plus faible. En effet, l'item Q19_1 qui portait sur l'utilité de l'anglais dans le cadre de voyages ne corrèle qu'à hauteur de 0,27 avec le score total ; raison pour laquelle il a été supprimé de cette échelle d'orientation instrumentale.

En ce qui concerne les 10 autres items (l'utilité de l'anglais pour les contacts, pour avoir un bon travail, pour la suite de ses études, pour ses loisirs, etc.), tous présentent une corrélation avec le score total d'au moins 0,34. Ils contribuent donc à la cohérence interne de l'échelle d'*orientation instrumentale*.

En conclusion, et sur base des corrélations items-score total, il importe de retirer de l'échelle l'item portant sur l'utilité de l'anglais dans le cadre de voyages. Quant aux autres items ici envisagés, ils mesurent tous bien la même variable que le reste de l'échelle, à savoir l'*orientation instrumentale*.

❖ 3. 4. L'anxiété langagière

La mesure de l'anxiété langagière a quant à elle été prise en prenant en compte deux contextes différents, selon qu'elle était ressentie face à une compréhension à la lecture ou face à une compréhension à l'audition.

L'anxiété langagière en lecture

Cette variable a été mesurée au travers de 6 items afin de prendre connaissance de la hauteur du sentiment d'inquiétude ressenti par les élèves lorsqu'ils se trouvent confrontés à un écrit rédigé en anglais.

L'alpha de Cronbach total s'élève ici à 0,86 ce qui nous permet d'affirmer que cette échelle d'*anxiété langagière en lecture* a une très bonne consistance interne (Cohen et al., 2007). Les items qui la composent mesurent donc bien cette même variable.

Anxiété langagière en lecture			
Items	Question relative dans le questionnaire contextuel	Corrélation avec le total	Nouvel alpha en cas de suppression de l'item
Q31_1	Je n'éprouve pas de difficulté à apprendre à lire en anglais	0,701	0,825
Q31_2Inverse	Je suis inquiet(inquiète) quand je dois lire un texte d'une page	0,670	0,831
Q31_3Inverse	J'ai peur de ne pas comprendre des informations importantes dans le texte	0,682	0,830
Q31_4Inverse	Je suis effrayé(e) quand je ne comprends pas chaque mot de ce qui est écrit en anglais	0,678	0,830
Q31_5	J'ai confiance en mes compétences en lecture	0,693	0,827
Q31_6Inverse	Quand je sais que je vais lire de l'anglais, je deviens nerveux (-se)	0,497	0,866

Tableau 4 Corrélations item-score total et nouveau score total en cas de suppression d'un item pour l'échelle d'anxiété langagière en lecture

Une analyse plus en détail de chaque item nous permet également de confirmer ces propos. En effet, le tableau 4 nous permet de constater que la corrélation entre chaque item et le score total pour l'échelle d'anxiété langagière en lecture est modérée. Ces items portaient sur la nervosité ressentie à l'idée de réaliser une compréhension à la lecture, les difficultés de lecture en anglais, la peur de ne pas comprendre ce qui est indiqué ou encore la confiance en ses compétences en lecture.

En conclusion, la cohérence interne est maximisée en conservant l'ensemble les items étant donné qu'ils ont tous une bonne corrélation avec le score total. En d'autres termes, les items ici envisagés mesurent tous bien la même variable que le reste de l'échelle, à savoir *l'anxiété langagière en lecture*.

L'anxiété langagière à l'audition

Cette variable a également été mesurée au travers de 6 items dans le but de prendre connaissance de la hauteur du sentiment d'inquiétude ressenti par les élèves lorsqu'ils se trouvent confrontés, cette fois, à un support auditif où les locuteurs parlent anglais.

L'alpha de Cronbach calculé s'élève ici à 0,84, ce qui nous permet d'affirmer que cette échelle d'*anxiété langagière à l'audition* a une très bonne consistance interne (Cohen et al., 2007). Les items qui la composent mesurent donc bien cette même variable.

Anxiété langagière à l'audition			
Items	Question relative dans le questionnaire contextuel	Corrélation avec le total	Nouvel alpha en cas de suppression de l'item
Q30_1	Je n'éprouve pas de difficulté à apprendre à écouter en anglais	0,554	0,820
Q30_2Inverse	Je suis effrayé(e) quand une personne parle vite en anglais	0,584	0,815
Q30_3Inverse	J'ai peur de ne pas comprendre des informations importantes	0,685	0,798
Q30_4Inverse	Je suis effrayé(e) quand je ne comprends pas chaque mot de ce qui est dit en anglais	0,560	0,819
Q30_5	J'ai confiance en mes compétences à l'audition	0,603	0,811
Q30_6Inverse	Quand je sais que je vais écouter de l'anglais, je deviens nerveux (-se)	0,695	0,791

Tableau 5 Corrélations item-score total et nouveau score total en cas de suppression d'un item pour l'échelle d'anxiété langagière à l'audition

L'analyse plus en détail de chaque item nous permet d'ailleurs de constater que chacun d'entre eux a une corrélation avec le score total qui est supérieure à 0,50. Ces 6 items, concernaient les difficultés ressenties lors d'auditions en anglais, la peur de ne pas comprendre ce qui est dit ou encore la confiance en ses compétences en lecture. Ces 6 items contribuent tous à l'amélioration de l'alpha de Cronbach et donc, de la cohérence interne de l'échelle présentement concernée.

En conclusion, la cohérence interne est maximisée en conservant l'ensemble des items étant donné qu'ils ont tous une bonne corrélation avec le score total. En d'autres termes, les items ici envisagés mesurent tous bien la même variable que le reste de l'échelle, à savoir l'*anxiété langagière à l'audition*.

4. Analyse des données

Pour répondre à la question de recherche "**Les variables individuelles des élèves ont-elles un effet sur leur compréhension de l'oral et de l'écrit en anglais en tant que langue étrangère? Enquête menée sur base du CE1D 2019 et de questionnaires contextuels réalisés dans quatre athénées liégeoises**", deux types de données doivent être mises en relation : les données contextuelles (via un questionnaire fourni aux élèves) et les aptitudes linguistiques en compréhension à l'audition et à la lecture (via le CE1D 2019 en anglais) de chacun des élèves.

Pour ce faire, les données quantitatives ainsi récoltées (les réponses au questionnaire contextuel de chaque élève ainsi que ses résultats en lecture et à l'audition) ont été codées (le codage attribué à chaque réponse d'élève est mentionné sur le questionnaire lui-même (voir annexe 4). Elles ont ensuite été encodées dans Excel et, par la même occasion, vérifiées.

Diverses analyses ont ensuite été menées afin de répondre à notre question de recherche (voir colonne "Analyses menées" dans l'annexe 5), soit :

Des **moyennes** des différentes variables, ainsi que leurs erreurs-types, ce qui nous a permis de construire des intervalles de confiance. Ces derniers sont donnés à titre indicatif étant donné que les résultats ne peuvent être inférés à l'ensemble des élèves de la FW-B (voir section IV.1. Population cible et échantillon).

Des **régressions linéaires simples** ont ensuite été réalisées grâce au logiciel Statistical Analysis System (SAS) dans le but de révéler l'effet de chacune des huit variables indépendantes sur les performances en compréhension à la lecture et l'audition en anglais des élèves de 2^{ème} année secondaire (variables dépendantes).

Des **régressions linéaires multiples** nous ont également permis de connaître l'effet de chaque variable indépendante sur les performances en anglais, et ce, sous contrôle des autres de variables individuelles.

La littérature ayant constaté des effets différents des variables individuelles selon la compétence langagière envisagée (audition ou lecture), ces analyses ont donc été réalisées en deux temps : l'impact des variables individuelles sur la compréhension à la lecture, dans un premier temps, et leur impact sur la compréhension à la lecture, dans un second temps.

Précisons également qu'un **alpha de Cronbach** a été calculé afin de vérifier la fidélité, et en particulier la consistance interne, des différentes échelles visant à prendre la mesure de la motivation. En effet, cet alpha est basé sur la corrélation moyenne entre les items et le score total et permet donc de déterminer si les différents items de l'échelle mesurent bien un seul construct. Un alpha situé au-dessus de 0,70 a été considéré comme satisfaisant (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Suite à ces analyses statistiques, trois items ont été supprimés car de la sorte, l'alpha, et donc la cohérence interne de l'échelle visée, s'en voyaient améliorés.

5. Vigilance éthique

Pour répondre à la question de recherche "Les variables individuelles des élèves ont-elles un effet sur leur compréhension de l'oral et de l'écrit en anglais?", les réponses à un questionnaire contextuel devaient être reliées aux performances à l'audition et à la lecture du CE1D de chaque élève. Ces données relevant de la sphère personnelle des élèves, une autorisation a d'abord dû être demandée aux élèves (annexe 3), à leurs parents (annexe 2) et à leur direction (annexe 1) ainsi qu'à la directrice des évaluations externes à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette dernière a accepté à condition que les résultats soient anonymisés et ne concernent pas l'entièreté du CE1D (pour éviter d'éventuelles comparaisons entre établissements).

Les données ont donc été anonymisées depuis le début de l'administration des questionnaires par le biais d'un numéro d'ordre alphabétique attribué à chaque élève au sein de sa classe d'anglais. Ensuite, les différents professeurs nous ont communiqué les scores en

compréhension à la lecture et à l'audition obtenus lors du CE1D 2019 par chaque élève ayant préalablement complété le questionnaire contextuel (soit les élèves volontaires et ayant reçu l'autorisation parentale). Une fois cette étape réalisée, les numéros d'ordre des différentes classes et écoles ont été mélangés afin de ne pas pouvoir établir un lien entre un numéro d'ordre et une classe et/ou une école en particulier.

De plus, pour éviter tout rapport d'autorité, nous nous sommes rendue personnellement dans les différentes classes afin d'expliquer notre projet et de fournir une lettre de demande d'autorisation parentale. Nous avons insisté auprès des élèves sur le caractère volontaire de l'étude et précisé que le questionnaire n'avait pas pour objectif de les évaluer mais simplement de recueillir leur avis concernant l'importance, l'intérêt, etc. de la langue anglaise. Toujours dans cette optique, les professeurs titulaires quittaient le local à partir du moment où les élèves commençaient à compléter le questionnaire contextuel.

V. Présentation des résultats

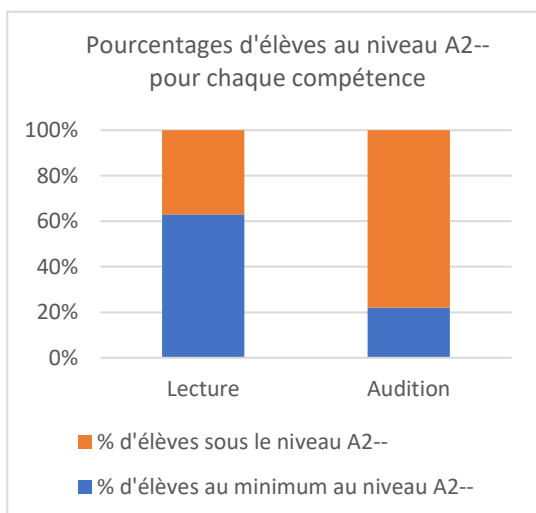
1. Introduction

Afin d'apporter une réponse pratique à la question de recherche susmentionnée, nous allons ici soumettre les principaux résultats obtenus lors du CE1D 2019 en anglais par les 148 élèves de la FW-B que nous avons échantillonnés ainsi que l'impact qu'ont eu les principales variables sur leurs scores à la lecture et à l'audition.

Pour ce faire, les données récoltées au travers des 148 questionnaires ont été analysées grâce au logiciel SAS (les syntaxes SAS figurent à l'annexe 7). Puisque l'échantillon atteint ne peut être considéré comme un échantillon représentatif des élèves en 2^{ème} année d'étude de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les résultats observés au sein cet échantillon ne seront pas généralisés à l'ensemble de la population. Toutefois, les probabilités de dépassement seront fournies avec une marge d'erreur de 5% mais à titre indicatif (les résultats complets sont repris dans l'annexe 6).

La littérature ayant constaté des effets différents des variables individuelles selon la compétence langagière envisagée, chaque analyse va être présentée en deux temps : selon l'impact constaté sur la compréhension à la lecture, dans un premier temps, et selon celui sur la compréhension à la lecture, dans un second temps.

2. Les performances à la lecture et à l'audition en anglais



Comme nous le montre le tableau 6, 63% des élèves de 2^{ème} année étudiant l'anglais en tant que langue étrangère obtiennent au minimum un niveau A2⁻ en compréhension à la lecture (ce sont ceux qui ont obtenu au minimum la moitié des points pour cette compétence). Les 37% restants n'atteignent donc pas ce niveau préconisé par les Socles de Compétences (2017). La moyenne obtenue en

Tableau 6 Pourcentages d'élèves au niveau A2⁻ pour chaque compétence

compréhension à la lecture en anglais par les élèves de 2^{ème} année secondaire, tous niveaux confondus, est de 11,62 sur 20 (avec une erreur-type de 0,42).

En compréhension à l'audition, cependant, la moyenne obtenue s'élève à 6,43/20 (avec une erreur-type de 0,38) et seuls 22% des élèves atteignent au minimum le niveau A2⁻ dans cette compétence. La majorité d'entre eux (78%) n'atteint donc pas ce niveau requis.

3. Les caractéristiques individuelles

❖ Le genre

Dans notre échantillon composé de 148 sujets, 2 élèves n'ont pas mentionné leur genre (féminin ou masculin) dans la question n°1 du questionnaire conceptuel. Parmi les 146 sujets restants, 71 étaient des filles et 75 des garçons.

Le tableau 7 nous montre que la moyenne obtenue en **compréhension à la lecture** par les élèves de sexe féminin s'élève à 12,28 sur 20 (avec une erreur-type de 0,62), contre 11,06 sur 20 en moyenne (avec une erreur-type de 0,57) pour leurs condisciples masculins.

Une régression linéaire a ensuite été réalisée afin d'établir l'impact de ce genre (en tant que variable indépendante) sur la performance en lecture (en tant que variable dépendante). Le coefficient de régression ainsi que son erreur standard ont permis de calculer un intervalle de confiance allant de -2,87 à 0,43 (voir annexe 6). Zéro étant compris dans cet intervalle, nous pouvons donc accepter l'hypothèse nulle selon laquelle l'échantillon est issu d'une population où le genre n'a pas d'effet sur la lecture. De plus, seul 1% ($R^2=0,01$) de la variabilité en lecture est imputable au genre de l'élève.

Lecture				
Moyennes des filles	Moyenne des garçons	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
12,28 (0,62)	11,06 (0,57)	-1,22 (0,84)	0,01	0,15

Tableau 7 Scores moyens sur un total de 20 points des filles et des garçons testés en anglais en lecture accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

Des résultats similaires sont observés en **compréhension à l'audition**. En effet, une régression linéaire a été menée afin d'établir la relation entre le genre et, cette fois, la performance à

l'audition. La probabilité de dépassement étant égale à 0,05, nous pouvons donc considérer que l'impact du genre sur ces performances est statistiquement significatif. En effet, les filles obtiendraient en moyenne 1,51 point de plus que les garçons (avec une erreur-type de 0,75) dans cette compétence.

Comme le montre le tableau 8, la moyenne obtenue par les filles s'élève à 7,27 sur 20 (avec une erreur-type de 0,56) et celle des garçons à 5,76 (avec une erreur-type de 0,50).

Audition				
Moyennes des filles	Moyenne des garçons	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
7,27 (0,56)	5,76 (0,50)	-1,51 (0,75)	0,03	0,05

Tableau 8 Scores moyens sur un total de 20 points des filles et des garçons testés en anglais à l'audition accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

❖ La motivation

Dans notre échantillon, seuls 94 élèves - sur les 148 initialement testés - ont répondu à l'ensemble des questions portant sur la motivation. Afin de baser nos analyses sur les mêmes données, ce sont ces 94 sujets qui ont été retenus pour étudier cette variable.

Différentes régressions linéaires ont été menées et permettent d'établir une relation entre la performance enregistrée en **compréhension à la lecture** en anglais et la motivation. Cette dernière est, selon Gardner (2006 – voir section II.3. La motivation), elle-même influencée par 5 critères : l'attitude intégrative (questions 27_2 à 27_10 à l'exception des questions 27_6 et 27_8), l'attitude éducationnelle (questions 20_7, 21_1 et 26_1 à 26_4), l'orientation instrumentale (questions 19_2 à 19_10 et 26_6), l'encouragement parental (question 27_1) et l'anxiété langagière (questions 31 pour la lecture et 30 pour l'audition). Ainsi, nous pouvons observer dans le tableau 9 que toutes ces variables, prises isolément, ont un impact significatif sur la compréhension à la lecture - à l'exception de l'encouragement parental où l'intervalle de confiance de [-0,85 ; 1,43] permet d'accepter l'hypothèse nulle (voir annexe 6). Nous constatons également que le plus grand gain en compréhension à la lecture (+0,49 sur 20) est engendré par la présence d'anxiété langagière pour toute augmentation d'un échelon - sur les 4 du questionnaire.

Lecture			
Variables	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
Attitude intégrative	0,42 (0,13)	0,11	0,001
Attitude éducationnelle	0,41 (0,14)	0,09	0,003
Orientation instrumentale	0,25 (0,09)	0,07	0,008
Encouragement parental	0,29 (0,58)	0,002	0,61
Anxiété langagière	0,49 (0,11)	0,17	<.0001

Tableau 9 Coefficients de régression des variables composant la motivation accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs) en lecture.

Par contre, lorsque ces différentes variables sont modélisées simultanément par l'intermédiaire d'une régression linéaire multiple, sous contrôle des autres variables de motivation, seule l'anxiété langagière impacte positivement la lecture (voir annexe 6), les autres variables n'ayant pas un effet significatif.

En **compréhension à l'audition**, des résultats sont en tous points semblables (voir tableau 10). En effet, il apparaît que 4 des variables associées à la motivation ont un impact statistiquement significatif mais que l'encouragement parental semble, une fois de plus, avec un intervalle de confiance s'étalant de [-0,39 à 1,61] ne pas avoir d'effet sur cette compétence réceptive. L'attitude éducationnelle, quant à elle, est le critère ayant le plus d'impact.

Audition			
Variables	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
Attitude intégrative	0,41 (0,11)	0,13	0,0004
Attitude éducationnelle	0,51 (0,12)	0,18	<.0001
Orientation instrumentale	0,28 (0,08)	0,13	0,0005
Encouragement parental	0,61 (0,51)	0,02	0,23
Anxiété langagière	0,48 (0,10)	0,21	<.0001

Tableau 10 Coefficients de régression des variables composant la motivation accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs) à l'audition.

Une fois de plus, sous contrôle des autres critères, seule la présence d'anxiété langagière semble avoir un impact positif sur les performances à l'audition (voir annexe 6).

4. Les caractéristiques familiales

❖ Le niveau socio-économique et socioculturel des familles

La mesure du niveau socio-économique et socioculturel peut être prise au travers d'un éventail d'indicateurs dont les plus étudiés sont (Sirin, 2005) : *le plus haut niveau d'éducation de la maman* (question 5 du questionnaire contextuel), *le plus haut statut professionnel parmi les deux parents* (questions 6 et 9) ou encore *le patrimoine culturel familial de l'élève* (questions 10, 11 et 12). Sur les 148 élèves de notre échantillon, 62 ont répondu à l'entièreté de ces questions. Ce sont leurs résultats que nous allons évoquer dans cette partie. Les données sont donc manquantes pour 86 élèves.

En ce qui concerne *le plus haut niveau d'éducation de la maman* (matérialisé sous forme de diplôme d'enseignement supérieur – voir section II.4. Le niveau socio-économique et socioculturel des familles), 24 élèves ont affirmé que celle-ci avait un diplôme délivré par une haute école ou une université et 38 qu'elle n'avait pas de diplôme d'enseignement supérieur. L'intervalle de confiance construit autour du coefficient de régression englobe la valeur 0 (voir annexe 6) et, de ce fait, induit que le type diplôme de la maman n'a pas d'effet sur la **compréhension à la lecture** en anglais.

Lecture					
Variables	Moyenne si Oui	Moyenne si Non	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
Élèves dont la maman a un diplôme d'enseignement supérieur	12,41 (0,94)	11,41 (0,87)	1,00 (1,34)	0,01	0,46
Élèves dont au moins 1 des 2 parents a un haut statut professionnel	11,40 (0,77)	13,38 (1,15)	-0,97 (1,33)	0,01	0,47
Élèves dont le patrimoine culturel se situe parmi les plus élevés	11,31 (1,12)	12,01 (0,80)	-0,71 (1,39)	0,004	0,61

Tableau 11 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves testés en anglais en lecture dont la maman a (ou n'a pas) un diplôme d'enseignement supérieur, dont au moins un des deux parents a (ou n'a pas) un haut statut professionnel et dont le patrimoine culturel se situe (ou ne se situe pas) parmi les plus élevés accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

Le statut professionnel élevé est un indicateur qui permet de catégoriser les élèves selon qu'un de leurs deux parents, au moins, occupe une fonction élevée. Pour ce faire, les élèves ont tout d'abord indiqué quelle catégorie professionnelle exerce, actuellement, chacun de ses parents. Ces catégories ont ensuite été considérées comme "plus élevée" dans le cas des cadres ou directeurs, des indépendants et des professions intermédiaires et comme "moins élevées" pour les personnes sans emploi, les ouvriers, les employés et les agriculteurs (catégorisation issue de l'OCDE, 2015). La plus haute catégorie enregistrée chez le père ou chez la mère a ensuite été conservée. La régression linéaire ainsi réalisée indique que le fait d'avoir au moins un des deux parents exerçant une fonction plus élevée n'a pas d'effet sur la compréhension en lecture de l'élève (car zéro est compris dans l'intervalle de confiance et que, en outre, cette différence n'explique qu'1% des différences en compréhension de l'écrit entre élèves).

Le patrimoine culturel familial des élèves (ce dont ils disposent à la maison) vise à mesurer la "richesse" des familles. En effet, ce sont des adolescents qui sont concernés par la présente étude et ils se pourraient qu'ils n'aient pas de vision précise de la situation financière de leurs parents (Raykov & Traynor, 2013). Il leur est alors demandé de mentionner la présence (ou l'absence) d'objets pouvant attester de cette richesse par le biais de questions telles que : "Dans ta maison, combien y a-t-il d'instruments de musique ? De livres ? ..." ou encore "Parmi les objets suivants, lesquels as-tu à la maison : Une connexion internet ? Des œuvres d'art ? Une pièce à toi (par exemple, ta propre chambre) ?". Une moyenne a ensuite été établie et les élèves ont été répartis en deux catégories selon que leur patrimoine culturel familiale se situait en dessous (ce qui concernait 41 élèves de notre échantillon) ou au-dessus de cette moyenne (20 élèves). Comme l'illustre le tableau 11, l'intervalle de confiance construit autour du coefficient de régression englobe la valeur zéro, ce qui nous permet d'affirmer que le patrimoine culturel familial de l'élève n'a pas d'impact sur ses performances en compréhension à la lecture.

En ce qui concerne la **compréhension à l'audition** de ces mêmes élèves, des tendances semblables sont observables (voir tableau 12) étant donné que les intervalles de confiance qui ont été calculés autour des coefficients de régression englobent tous la valeur zéro. Nous pouvons donc accepter l'hypothèse nulle selon laquelle le type de diplôme de la maman, le fait qu'au moins un des deux parents occupe un poste professionnel élevé et le patrimoine culturel n'impactent pas les performances à l'audition en anglais des élèves.

Audition					
Variables	Moyenne si Oui	Moyenne si Non	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
Élèves dont la maman a un diplôme d'enseignement supérieur	7,26 (0,99)	5,82 (0,64)	1,45 (1,13)	0,03	0,21
Élèves dont au moins 1 des 2 parents a un haut statut professionnel	6,32 (0,65)	6,42 (1,00)	-0,09 (1,14)	0,0001	0,94
Élèves dont le patrimoine culturel se situe parmi les plus élevés	6,25 (1,01)	6,41 (0,66)	-0,16 (1,18)	0,0003	0,89

Tableau 12 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves testés en anglais à l'audition dont la maman a (ou n'a pas) un diplôme d'enseignement supérieur, dont au moins un des deux parents a (ou n'a pas) un haut statut professionnel et dont le patrimoine culturel se situe (ou ne se situe pas) parmi les plus élevés accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

❖ Le statut migratoire

En ce qui concerne le statut migratoire des élèves (questions 3, 4 et 7), 2 catégories distinctes ont été envisagées : les élèves dits "natifs" (les 89 issus de notre échantillon qui sont nés en Belgique et dont au moins un des deux parents aussi) ainsi que ceux dits "immigrés" (50 sujets, qu'ils soient nés en Belgique ou non mais dont les deux parents sont nés à l'étranger). Les 9 sujets restants n'ont pas répondu à la question du pays de naissance de leurs parents.

Comme le montre le tableau 13, une régression linéaire simple a été menée. L'intervalle ainsi calculé autour du coefficient de régression n'inclut pas le chiffre zéro (voir annexe 6) et permet, dès lors, d'affirmer qu'il y a un impact statistiquement significatif du statut migratoire sur les performances en compréhension à la lecture en anglais des élèves de notre échantillon. Ce faible impact - qui explique près de 5% de la variance en compréhension en lecture entre les élèves des 2 statuts migratoires ici envisagés - se situe en faveur des élèves immigrés.

Lecture				
Moyennes des élèves natifs	Moyenne des élèves immigrés	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
10,94 (0,55)	13,20 (0,63)	2,26 (0,87)	0,05	0,01

Tableau 13 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves natifs puis immigrés testés en anglais en lecture accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

En **compréhension à l'audition**, la tendance est quelque peu différente, comme nous pouvons le constater dans le tableau 14. En effet, l'intervalle entourant le coefficient de régression comportent la valeur zéro (voir annexe 6) et, de ce fait, indique que le statut migratoire n'a pas d'effet significatif sur la compréhension à l'audition des élèves de notre échantillon, et ce, qu'ils soient natifs ou immigrés.

Audition				
Moyennes des élèves natifs	Moyenne des élèves immigrés	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
6,27 (0,46)	6,86 (0,68)	0,59 (0,80)	0,004	0,46

Tableau 14 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves natifs puis immigrés testés en anglais à l'audition accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

❖ Le plurilinguisme

L'ensemble des élèves de notre échantillon a répondu aux questions portant sur le plurilinguisme (questions 13, 14 et 15). Les réponses ainsi fournies nous ont permis de distinguer deux types d'élèves : les plurilingues, d'une part et les monolingues, d'autre part.

Sont considérés comme plurilingues les 100 élèves qui sont exposés - au moins oralement dans le milieu familial - à une langue autre que le français ou l'anglais (ce sont les deux langues utilisées lors du CE1D anglais : l'anglais, étant donné que l'audition et la lecture sont formulées en anglais, et le français, vu que les consignes et les réponses des élèves doivent être rédigées en français) (WBE, 2018).

Sont donc considérés comme monolingues les 48 autres élèves qui ne sont exposés à la maison qu'au français (la langue d'enseignement de notre échantillon). Les élèves en contact avec l'anglais en dehors de l'école seront quant à eux envisagés dans le chapitre suivant (voir section V.4. Les contacts avec la langue cible en dehors de l'école).

L'analyse de régression ensuite menée (voir tableau 15) permet d'obtenir un intervalle de confiance qui englobe la valeur zéro (voir annexe 6), ce qui nous permet d'accepter l'hypothèse nulle selon laquelle être monolingue ou plurilingue n'a pas d'effet statistiquement significatif sur la **compréhension à la lecture** en anglais.

Lecture				
Moyennes des élèves monolingues	Moyenne des élèves plurilingues	Coefficient de régression	R²	Pr > t
10,53 (0,74)	12,15 (0,51)	1,63 (0,89)	0,02	0,07

Tableau 15 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves monolingues puis plurilingues testés en anglais en lecture accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

L'analyse des résultats de la régression linéaire simple en **compréhension à l'audition** (voir tableau 16) nous permet également d'affirmer que le plurilinguisme n'impacte pas les performances à l'audition en anglais.

Audition				
Moyennes des élèves monolingues	Moyenne des élèves plurilingues	Coefficient de régression	R²	Pr > t
6,15 (0,67)	6,57 (0,46)	0,42 (0,81)	0,002	0,60

Tableau 16 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves monolingues puis plurilingues testés en anglais à l'audition accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

❖ Les contacts avec la langue cible en dehors de l'école

Afin de prendre la mesure des contacts avec l'anglais en dehors du contexte scolaire, il a été demandé aux élèves de notre échantillon de répondre à des questions sur la fréquence de leur exposition à des médias anglais (tels que la télévision, les livres, les sites internet, etc. : voir question 24), lors de voyages (questions 28_2 et 28_4) et sur leur utilisation de l'anglais à la maison (questions 13, 14 et 15) et en dehors de la maison (pour communiquer avec des amis anglophone, par exemple : voir question 23). 127 élèves sur un total de 148 échantillonnés ont répondu à l'ensemble de ces questions. Ce sont leurs résultats qui vont être ici envisagés (tableaux 17 et 18) ; à l'exception des données portant sur "l'utilisation de l'anglais à la

maison". En effet, seuls 11 élèves étaient concernés ; ce qui représente une catégorie trop petite que pour pouvoir être comparée aux 116 autres apprenants.

En ce qui concerne l'impact des 3 autres catégories de contact (*exposition aux médias en anglais, exposition à l'anglais lors de voyages et utilisation de l'anglais en dehors de la maison*- voir tableau 17) sur la **compréhension à la lecture**, les intervalles construits autour de leur coefficient de régression incluent la valeur zéro (annexe 6), ce qui nous permet de conclure que la fréquence des contacts avec l'anglais en dehors de l'école n'a pas d'effet sur les performances en lecture en anglais.

Lecture			
Variables	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
Exposition aux médias en anglais	0,19 (0,06)	0,08	0,001
Exposition à l'anglais lors de voyages	-0,03 (0,28)	0,0001	0,93
Utilisation de l'anglais en dehors de la maison	-0,06 (0,12)	0,002	0,61

Tableau 17 Coefficients de régression des variables de contacts avec la langue cible en dehors de l'école accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs) en lecture.

Cependant, sous contrôle de l'exposition à l'anglais lors de voyages et de l'utilisation de l'anglais en dehors de la maison, l'effet de cette *exposition aux médias* sur la lecture devient statistiquement significatif avec une augmentation de 0,29 points sur 20 (avec une erreur-type de 0,07) pour toute augmentation d'un échelon (sur 5) de fréquence.

En outre, toujours sous contrôle des deux autres catégories de contact, l'impact de *l'utilisation de l'anglais* en dehors de la maison sur la compréhension à la lecture devient lui aussi statistiquement significatif. Cependant, cet effet est négatif étant donné que le coefficient de régression est de -0,33 (avec une erreur-type de 0,13).

En ce qui concerne la **compréhension à l'audition**, les seuls contacts avec l'anglais en dehors de l'école qui ont un effet statistiquement significatif sur les performances ont lieu au travers d'une exposition aux médias en anglais, et ce, même sous contrôle des deux autres variables de contact (voir annexe 6); la valeur zéro étant comprise dans l'intervalle de confiance construit autour de son coefficient de régression.

Audition			
Variabes	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
Exposition aux médias en anglais	0,16 (0,05)	0,07	0,003
Exposition à l'anglais lors de voyages	0,19 (0,26)	0,004	0,46
Utilisation de l'anglais en dehors de la maison	0,07 (0,11)	0,003	0,54

Tableau 18 Coefficients de régression des variables de contacts avec la langue cible en dehors de l'école accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs) à l'audition.

5. Les caractéristiques scolaires

❖ La précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère

Les parcours langagiers des élèves de 2^{ème} année secondaire de notre échantillon se révèlent parfois très différents. En effet, 74 d'entre eux ont débuté l'apprentissage d'une langue étrangère en 5^{ème} année primaire - moment où cela est rendu obligatoire en FW-B (décret du 13 juillet 1998) alors que 71 autres ont débuté cet apprentissage auparavant. Les réponses des 3 élèves restants à la question numéro 16 ne peuvent être traitées car elles sont soit manquantes, soit ne respectent pas la consigne demandée.

Une première analyse de régression linéaire a ensuite été menée (voir tableau 19) afin d'établir l'impact de la précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère sur les performances de l'élève en **compréhension à la lecture** en anglais. Étant donné que l'intervalle de confiance entourant le coefficient de régression comprend la valeur zéro (voir annexe 6), nous pouvons affirmer qu'avoir débuté précocement ou non l'apprentissage d'une langue moderne n'a pas d'effet statistiquement significatif sur les performances en lecture de notre échantillon.

Lecture				
Moyenne des élèves ayant appris une langue étrangère avant l'obligation scolaire	Moyenne des élèves ayant appris une langue étrangère lors de l'obligation scolaire	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
11,95 (0,57)	11,23 (0,63)	-0,72 (0,85)	0,005	0,40

Tableau 19 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves testés en anglais en lecture ayant débuté précocement l'apprentissage d'une langue étrangère et de ceux l'ayant débutée lors de l'obligation scolaire, accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

Des résultats similaires sont constatés en **compréhension à l'audition**, comme le démontre le tableau 20. En effet, l'intervalle de confiance construit autour du coefficient de régression ne révèle aucun impact statistiquement significatif de la précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère (qu'il s'agisse déjà de l'anglais ou d'une autre langue moderne) sur la compréhension de l'écrit en anglais.

Audition				
Moyenne des élèves ayant appris une langue étrangère avant l'obligation scolaire	Moyenne des élèves ayant appris une langue étrangère lors de l'obligation scolaire	Coefficient de régression	R²	Pr > t
6,83 (0,48)	5,86 (0,58)	-0,97 (0,75)	0,01	0,20

Tableau 20 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves testés en anglais à l'audition ayant débuté précocement l'apprentissage d'une langue étrangère et de ceux l'ayant débutée lors de l'obligation scolaire, accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

❖ Le retard scolaire

Selon la loi en vigueur dans l'échantillon sélectionné :

Le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant avec l'année scolaire qui prend cours dans l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans. (Loi concernant l'obligation scolaire en Belgique, 1983, article 1, §1^{er})

En d'autres termes, les élèves nés en 2005 (89 élèves, dans le cas présent) étaient soumis à l'obligation scolaire d'entrer en 1^{ère} année primaire en septembre 2011. S'ils n'ont pas redoublé entre temps, ils doivent alors fréquenter une classe de 2^{ème} année secondaire, 7 ans plus tard, soit lors de l'année scolaire 2018-2019 qui est l'année de récolte de nos données. Ces 89 élèves nés en 2005 sont alors dits "à l'heure". Est ajoutée à cette catégorie, l'unique élève qui est née en 2006 et qui est donc en avance, portant le nombre d'élèves de la catégorie "à l'heure ou en avance" à 90. Les 56 élèves de notre échantillon nés antérieurement à 2005 sont, quant à eux, considérés comme "en retard scolaire". Précisons en outre que deux élèves n'ont pas mentionné leur année de naissance (question 2).

Une analyse de régression a ensuite été menée et a permis de révéler un impact significatif négatif du retard scolaire sur les performances en **lecture** étant donné que l'intervalle de confiance construit autour du coefficient de régression contient des valeurs négatives n'incluant pas la valeur zéro (voir annexe 6). Précisons en outre que ce retard scolaire explique près de 9% de la variance entre élèves en termes de compréhension à la lecture.

Lecture				
Moyennes des élèves à l'heure ou en avance	Moyenne des élèves en retard scolaire	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
12,81 (0,46)	9,58 (0,76)	-3,24 (0,83)	0,09	0,0002

Tableau 21 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves à l'heure ou en avance puis de ceux en retard scolaire testés en anglais en lecture accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

En **compréhension à l'audition**, des conclusions similaires peuvent être tirées (voir tableau 22). En effet, il ressort de l'analyse de régression que le retard scolaire a bien un impact négatif et significatif sur les performances à l'audition et qu'il explique 6% des différences entre élèves pour cette compétence.

Audition				
Moyennes des élèves à l'heure ou en avance	Moyenne des élèves en retard scolaire	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
7,29 (0,50)	5,02 (0,54)	-2,27 (0,77)	0,06	0,004

Tableau 22 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves à l'heure ou en avance puis de ceux en retard scolaire testés en anglais à l'audition accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

Intéressons-nous maintenant plus particulièrement aux élèves en retard scolaire. Certains d'entre eux répètent la 2^{ème} année secondaire et ont déjà précédemment été confrontés au même programme d'anglais. Dans notre échantillon (voir question 2_2), ils sont au nombre de 13 tandis que les élèves en retard mais ayant répété une année autre que la 2^{ème} année secondaire forment un total de 43 étudiants.

En **compréhension à la lecture**, une analyse de régression linéaire (voir tableau 23) nous permet de calculer un intervalle de confiance. Ce dernier comprend la valeur zéro (voir annexe

6) ; ce qui nous permet d'accepter l'hypothèse nulle selon laquelle l'année répétée, qu'il s'agisse de celle en cours ou d'une autre, n'a pas d'effet sur la compréhension à la lecture.

Lecture				
Moyennes des élèves ayant doublé au moins une autre année que celle en cours	Moyenne des élèves ayant doublé au moins l'année en cours	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
9,68 (0,87)	9,25 (1,60)	-0,42 (1,81)	0,003	0,71

Tableau 23 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves en retard scolaire (ayant doublé au moins une autre année que celle en cours puis ceux ayant doublé celle en cours) testés en anglais en lecture accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

En **compréhension à l'audition**, des résultats similaires sont observables (voir tableau 24). En effet, étant donné que zéro appartient à l'intervalle de confiance construit autour du coefficient de régression, nous pouvons accepter l'hypothèse nulle selon laquelle avoir redoublé l'année en cours ou plutôt une autre année scolaire n'a pas d'impact sur les performances à l'audition.

Audition				
Moyennes des élèves ayant répété au moins une autre année que celle en cours	Moyenne des élèves ayant répété au moins l'année en cours	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
4,91 (0,63)	5,38 (1,06)	0,48 (1,29)	0,003	0,71

Tableau 24 Scores moyens sur un total de 20 points des élèves en retard scolaire (ayant répété au moins une autre année que celle en cours puis ceux ayant doublé celle en cours) testés en anglais à l'audition accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, coefficient de régression, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs).

6. Les variables individuelles envisagées conjointement

Les analyses bivariées réalisées ci-avant ont permis d'établir des différences de performances entre élèves en fonction de leurs caractéristiques individuelles, familiales et/ou scolaires. Cependant, ces caractéristiques ne sont pas totalement indépendantes les unes des autres. Dès lors, les analyses *supra* ne permettent d'expliquer qu'en partie les scores en compréhension de l'écrit et de l'oral.

Afin d'obtenir un aperçu plus précis de la situation, nous avons donc envisagé ces variables conjointement. Pour ce faire, nous les avons introduites dans une régression linéaire multiple. Pour les indices composites, à savoir la motivation, le niveau socio-économique et socioculturel des familles et les contacts avec la langue cible en dehors de l'école, seule la variable de dérivation ayant le plus d'impact au sein de chaque échelle a été gardée. Nous avons alors pu établir quelles variables avaient un impact sur les performances, une fois les 7 autres variables tenues sous contrôle.

Comme l'illustre le tableau 25, les deux seules variables qui ont un effet significatif sur la **compréhension à la lecture**, une fois les autres variables sous contrôle, sont l'anxiété langagière en lecture et le retard scolaire. L'anxiété semble plus précisément avoir un effet positif (plus l'élève est anxieux, meilleurs sont ses points) et le retard scolaire un impact négatif sur ces performances (les élèves ayant déjà répété une année réalisant de moins bonnes performances que ceux à l'heure ou en avance). De tels résultats avaient déjà pu être mis au jour dans les analyses bivariées précédemment réalisées.

Les autres variables ne semblent donc pas avoir d'impact sur la lecture, toutes choses par ailleurs égales. C'est d'ailleurs ce qui avait déjà été avancé précédemment en ce qui concerne le genre, le plus haut diplôme de la maman, le plurilinguisme et la précocité de l'apprentissage d'une langue. Il n'en va cependant pas de même pour le statut migratoire et l'exposition aux médias. En effet, des analyses bivariées avaient alors révélé qu'ils impactaient les performances en compréhension de l'écrit.

Lecture			
Variabiles	Coefficient de régression	R ²	Pr > t
Genre	-1,21 (2,19)	0,51	0,58
Anxiété langagière en lecture	0,49 (0,21)	0,51	0,03
Le plus haut diplôme de la maman	0,24 (1,61)	0,51	0,88
Statut migratoire	0,12 (2,28)	0,51	0,96
Plurilinguisme	-1,89 (1,94)	0,51	0,34
Exposition aux médias en anglais	0,21 (0,12)	0,51	0,11
Précocité de l'apprentissage d'une langue	2,18 (2,09)	0,51	0,31
Retard scolaire	-3,99 (1,78)	0,51	0,03

Tableau 25 Coefficients de régression de chaque variable individuelle une fois les autres tenues sous contrôle, accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs) en lecture.

Une seconde régression linéaire multiple nous permet également d’apporter des précisions quant à l’impact des variables individuelles sur la **compréhension à l’audition**. En effet, sous contrôle des autres variables, le genre semble désormais ne plus avoir d’impact. En ce qui concerne les autres variables, les mêmes conclusions que lors des analyses bivariées peuvent être tirées, à savoir que l’attitude éducationnelle, l’exposition à des médias en anglais et le retard scolaire ont un impact (négatif, dans le cas du redoublement) sur la compréhension de l’oral. Le diplôme de la maman, le statut migratoire, le plurilinguisme et la précocité de l’apprentissage d’une langue étrangère ne semblent, une fois de plus, pas l’impacter.

Audition			
Variab les	Coefficient de régression	R²	Pr > t
Genre	1,07 (2,11)	0,41	0,61
Attitude éducationnelle	1,17 (0,25)	0,41	0,51
Le plus haut diplôme de la maman	0,19 (1,76)	0,41	0,91
Statut migratoire	-1,61 (2,62)	0,41	0,55
Plurilinguisme	-0,16 (1,94)	0,41	0,94
Exposition aux médias en anglais	0,28 (0,14)	0,41	0,05
Précocité de l’apprentissage d’une langue	4,01 (2,09)	0,41	0,07
Retard scolaire	-5,20 (1,93)	0,41	0,01

Tableau 26 Coefficients de régression de chaque variable individuelle une fois les autres tenues sous contrôle, accompagnés de leur erreur-type entre parenthèses, R² et probabilité de dépassement (les résultats en gras sont significatifs) à l’audition.

7. Synthèse

La présente section nous permet d’apporter une réponse pratique à la question de recherche **"Les variables individuelles des élèves ont-elles un effet sur leur compréhension de l’oral et de l’écrit en anglais en tant que langue étrangère ? Enquête menée sur base du CE1D 2019 et de questionnaires contextuels réalisés dans quatre athénées liégeois"**.

Précisons tout d’abord que la moyenne des élèves - établie sur base d’un échantillon de 148 élèves de 2^{ème} année secondaire étudiant l’anglais en tant que langue seconde et répartis dans 4 athénées liégeois - s’élève à 11,62 sur 20 en compréhension à la lecture (63% d’élèves

atteignent au minimum le niveau A2⁻) et à 6,43/20 en compréhension à l'audition (22% des élèves atteignent ce niveau).

Il ressort des recherches menées sur leurs caractéristiques individuelles que les indices de motivation (à l'exception de l'encouragement parental qui ne semble pas avoir d'effet) impactent positivement leurs performances en compréhension de l'oral et de l'écrit. Leur genre semble également avoir un effet sur leurs compétences à l'audition (et ce, en faveur des filles) mais pas à la lecture.

Ensuite, en ce qui concerne les caractéristiques familiales, tant le plurilinguisme que le niveau socio-économique (lorsque la maman est en possession d'un diplôme universitaire, quand au moins un des deux parents possède un statut professionnel élevé et/ ou quand le capital culturel s'avère supérieur à la moyenne) ou encore le statut migratoire ne semblent avoir d'impact sur les compétences réceptives en anglais (bien que ce dernier constat n'ait été établi qu'en compréhension de l'oral ; un avantage en faveur des élèves immigrés ayant en effet été rapporté en compréhension de l'écrit). Les contacts avec la langue cible (exposition aux médias, voyages et utilisation en dehors de la maison) ne semblent pas voir d'impact sur les performances en lecture non plus (bien que, sous contrôle des autres critères de contact, l'exposition aux médias semble avoir un effet positif et l'utilisation de l'anglais en dehors de la maison, un impact négatif) et, en ce qui concerne l'impact sur la performance à l'audition, seule l'exposition aux médias semble concernée.

Enfin, leurs caractéristiques scolaires semblent, elles aussi, avoir un impact sur leurs performances en langues étant donné qu'un avantage a pu être constaté en faveur des élèves n'ayant pas de retard scolaire. Étudier une langue de façon précoce ne semble cependant pas avoir d'effet sur leurs scores en compréhension à la lecture et à l'audition en anglais.

En ce qui concerne l'impact des variables précitées toutes choses étant par ailleurs égales, nous avons pu remarquer que seuls l'anxiété langagière et le retard scolaire avait un impact sur la compréhension à la lecture en anglais, le premier étant positif et le second négatif. En ce qui concerne la compréhension à l'audition, le retard scolaire l'impacte également négativement tandis que l'attitude éducationnelle et l'exposition à des médias en anglais semblent avoir un effet positif.

VI. Discussion

Nous allons ici discuter les principaux résultats de notre recherche au regard de la littérature. Pour ce faire, nous allons confirmer ou infirmer les différentes hypothèses - relatives aux variables reliées aux performances en compréhension à la lecture et à l'audition en langues étrangères (voir section III. Question de recherche et hypothèses) - qui étaient issues de cette littérature et tenter de fournir des pistes d'explication.

Nous sommes bien consciente que la taille plutôt réduite de notre échantillon ne permet en aucun cas de tirer des conclusions. Néanmoins, sur base des données récoltées par le biais d'un questionnaire contextuel et des résultats au CE1D, nous espérons être en mesure de dégager quelles variables, parmi les individuelles, familiales et scolaires, ont un impact (ou non, le cas échéant) sur les performances des élèves en compréhension à la lecture et à l'audition.

En ce qui concerne le niveau en anglais des élèves de deuxième année, nous avons constaté que, en compréhension à la lecture, leur moyenne s'élevait à 11,62 sur 20, ce qui se situe dans la tendance de ces dernières années (FW-B, 2019a). Le nombre d'élève atteignant le niveau requis à ce stade de la scolarité, à savoir le niveau A2⁻, est cependant atteint par plus d'élèves que ne l'avait établi Blondin et al. (2013) ; ce qui peut s'expliquer par une légère adaptation du niveau A2. En effet, ce dernier a été scindé en A2⁻ et A2⁺ en 2017, ce qui permet d'inclure dans cette catégorie les élèves acquérant partiellement les compétences du niveau A2. De plus, rappelons-le, notre échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des élèves de 2^{ème} année secondaire étudiant l'anglais.

En ce qui concerne la compréhension à l'audition, la moyenne des élèves de 2^{ème} année secondaire s'élève à 6,43 sur 20, ce qui est nettement inférieur aux moyennes du CE1D des autres années et qui peut s'expliquer par un changement du calibrage de l'épreuve afin de respecter les nouveaux programmes en vigueur (Socles de compétences, 2017). En conséquence, seuls 22% des élèves atteignent le niveau A2⁻ qui est requis en fin de 2^{ème} année secondaire, ce qui est largement inférieur aux 45,5% calculés par Blondin et al. pour les données récoltées en 2011 dans un échantillon représentatif de la FW-B (Blondin et al., 2013).

Hypothèse n°1 : Il n’y a pas de relation entre le genre des élèves et leurs performances en anglais.

L’analyse des résultats de la régression linéaire menée nous permet de confirmer cette hypothèse issue de la littérature. En effet, aucun impact statistiquement significatif du genre n’a été observé sur les élèves de notre échantillon. Ce dernier semble donc issu d’une population où le genre n’a pas d’effet sur la compréhension à la lecture en anglais.

En ce qui concerne la compréhension à l’audition, les résultats de la littérature sont plus mitigés. En effet, alors que la plupart des chercheurs ont pu démontrer que le genre n’impactait pas ce type de performances en anglais (Bacon, 1992 ; Maghsudi, Sharifi & Abedi, 2015 ; Schepens, van der Slik & van Hout, 2015), d’autres au contraire ont pu mettre au jour un avantage en faveur des garçons (Boyle, 1987) ou même des filles (Glówka, 2014). Les résultats observés à l’audition dans notre échantillon se rattachent à cette dernière. En effet, nous avons pu constater que le genre expliquait 3% des différences de performances à l’audition, soit un faible avantage en faveur des filles.

Une possible explication résiderait dans le fait que les filles font preuve d’une attitude éducationnelle plus favorable (attitude face à l’apprentissage d’une langue) (Glówka, 2014). Or, nous le rappelons (voir section II.3.La motivation), l’attitude d’un apprenant envers une langue étrangère est un facteur essentiel qui en impacte la maîtrise, que ce soit positivement ou négativement (Gardner, 2006; Abidin, Alzwari & Pour-Mohammadi, 2012 ; Stegmann, 2014 ; Allob, 2018), et ce notamment au niveau de la compréhension à l’audition (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2008 ; Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2013 ; Momami, 2009 cité par Allob et al., 2018).

Des analyses statistiques complémentaires nous permettent d’ailleurs de confirmer ces avancées. En effet, à attitude éducationnelle égale, les différences de genre dans notre échantillon disparaissent étant donné que le coefficient de régression s’élève alors à -1,13 (avec une erreur-type de 0,86) (voir annexe 6).

Hypothèse n°2 : Plus les élèves sont motivés en anglais, meilleurs sont leurs scores.

Selon la littérature (Garder, 2006), être motivé implique la présence d'une attitude intégrative, d'une attitude éducationnelle, d'une orientation instrumentale ainsi que d'un encouragement parental tout en ne ressentant pas d'anxiété langagière. S'il apparaît dans notre étude que chacune des trois premières variables, de même que la motivation elle-même, ont bien un impact positif sur la compréhension à la lecture et à l'audition, il n'en va pas de même pour les deux dernières catégories.

Il apparaît en effet dans l'échantillon testé que l'anxiété langagière a un impact positif sur les performances ; ce qui va *a contrario* de la majeure partie des études qui a constaté une influence négative de l'anxiété sur les résultats en compréhension à la lecture et à l'audition en langue seconde (voir section II. 3. La motivation). Sous contrôle des autres variables individuelles de notre recherche, cette influence reste d'ailleurs toujours significative en lecture. Cependant, bien qu'elle soit généralement "inhibitrice", l'anxiété peut également être "facilitatrice" (Moni & Tran, 2014). En effet, bon nombre d'auteurs ont pu démontrer les bienfaits d'un certain degré d'anxiété chez l'apprenant (Capan & Karaca, 2013 ; Moni & Tran, 2014 ; Pan, 2016) ; ce qui l'encourage à apprendre plus, à faire des efforts, à rester attentif, à se focaliser sur la tâche à réaliser et à être conscient de ses erreurs (Baldauf, Moni & Tran, 2013).

Il apparaît en outre dans l'échantillon que l'encouragement parental n'impacte pas significativement les performances des élèves en lecture et à l'audition ; contrairement à ce que révélaient les études scientifiques précédemment menées. Ce résultat peut s'expliquer par la faible mesure qui a permis une telle conclusion : en effet seule une question a été posée afin de mesurer ce construct.

Hypothèse n°3 : Les élèves dont la maman a un diplôme d'enseignement supérieur, dont au moins un des deux parents a un statut professionnel élevé et / ou dont le capital culturel est supérieur à la moyenne obtiennent de meilleurs résultats en anglais.

Cette hypothèse relative au niveau socio-économique et socioculturel des familles a été largement démontrée par les chercheurs en langue seconde (voir section II. 4. Le niveau socio-économique et socioculturel des familles). Cependant, elle n'a pu être confirmée par notre

échantillon. En effet, toutes les analyses tendent à indiquer qu'il n'y a pas d'impact statistiquement significatif du type de diplôme de la maman, du statut professionnel le plus élevé des 2 parents ou encore du capital culturel de l'élève sur ses performances en anglais, et ce, tant en compréhension à la lecture qu'à l'audition.

Rappelons tout de même que ces résultats, surprenants au demeurant, sont issus d'un petit échantillon et qu'ils ne peuvent donc en aucun cas être inférés à la population. En outre, les questions portant sur le niveau socio-économique et socioculturel des familles ont généré beaucoup de non-réponses ; le taux d'omission s'élevant à 58%. En d'autres termes, nos analyses se basent sur les 42% des élèves ont répondu à l'ensemble des questions de cette section. Nous nous trouvons donc potentiellement face au biais de non-réponse. En effet, cette omission n'est peut-être pas due au hasard et est susceptible d'introduire un biais dans nos estimations si les non-répondants diffèrent des répondants au niveau de la variable étudiée (par exemple parce qu'ils ont un statut socio-économique plus faible, ce qui impacterait leurs performances) (Baye, 2016).

Hypothèse n°4 : Les élèves immigrés sont plus performants que les élèves natifs en compréhension à la lecture en anglais. Cependant, ils sont aussi performants les uns que les autres à l'audition.

Les analyses de régression menées sur base des résultats en anglais de notre échantillon ont permis de vérifier cette hypothèse. En effet, nous avons constaté un impact, certes faible mais néanmoins significatif, du statut migratoire sur la compréhension à la lecture en faveur des élèves immigrés. Au niveau de la compréhension à l'audition, cet effet du statut migratoire semble bien disparaître.

Hypothèse n°5 : Il n'y a pas de relation entre le plurilinguisme des élèves et leurs performances en anglais.

Bien qu'un avantage en langues étrangères en faveur des élèves connaissant déjà une (ou plusieurs) langue(s) étrangère(s) (les élèves plurilingues, donc) ait été largement démontré dans la littérature scientifique, il avait déjà été établi que les élèves belges faisaient exception

(Blondin et al., 2013). Notre échantillon étant composé exclusivement d'élèves belges, des résultats comparables ont pu être observés. En effet, aucun impact statistiquement significatif du plurilinguisme n'a pu être établi en compréhension à la lecture ou à l'audition en anglais.

Hypothèse n°6 : Plus les élèves sont en contact avec l'anglais en dehors de l'école, meilleurs sont leurs scores.

Les contacts qu'entretiennent les élèves avec l'anglais ont été mesurés au travers de la fréquence de leur exposition à des médias en anglais, de leurs voyages en pays anglophones et de leur utilisation de cette langue en dehors du cercle familial.

Les régressions linéaires menées sur base des réponses auto-rapportées des élèves et de leurs résultats aux CE1D confirment cette hypothèse uniquement au niveau de la fréquence d'exposition aux médias, et ce, tant à la lecture qu'à l'audition (et ce, dans ce dernier cas, également sous contrôle des autres variables individuelles reprises dans la présente recherche).

Des résultats différents des recherches menées jusqu'alors ont en effet été observés dans notre échantillon. D'une part, l'exposition à l'anglais lors de voyages ne semble pas avoir d'impact sur les performances en lecture ou à l'audition de notre échantillon (sous contrôle des deux autres catégories ou non). D'autre part, sous contrôle des deux autres catégories de contact, l'utilisation de l'anglais en dehors du milieu familial semble bien avoir un effet statistiquement significatif sur les performances à la lecture ; cependant, cet effet est négatif. En d'autres termes, plus l'élève communique avec des amis, touristes, famille éloignée ou des joueurs sur internet, moins bonnes sont ses performances à la lecture. Ces deux observations au sein de notre échantillon doivent cependant être considérées avec précaution car seul un échantillon réduit d'élèves (29 sur les 127 concernés par l'étude) a mentionné avoir voyagé plus d'une fois en pays anglophone ou reçu la visite de personnes issues de pays anglophones. Les 98 autres élèves n'ont donc soit jamais, soit au maximum une fois voyagé dans un pays anglophone (ou reçu une personne d'un de ces pays). Dans le cas des élèves en contact avec l'anglais en dehors du milieu familial, seuls 18 sur les 127 ont affirmé y avoir recours plusieurs fois par an ; les autres élèves n'y ayant donc jamais (ou seulement quelques fois par an) recours.

Hypothèse n°7 : Les élèves ayant commencé à étudier une langue étrangère avant qu'elle ne soit obligatoire réalisent de meilleures performances en anglais en tant que langue seconde.

Dans l'échantillon étudié, aucun avantage n'a pu être décelé en faveur des élèves ayant étudié précocement une langue étrangère ou ne l'ayant au contraire commencée qu'au moment où elle devenait obligatoire (en 5^{ème} année primaire, dans le cas présent). Ce phénomène peut notamment s'expliquer par le fait que, en FW-B, les professeurs de langues du secondaire font face à une grande diversité de parcours langagiers formels - et donc de prérequis - chez leurs élèves et se voient contraints, dans un souci d'homogénéisation, de redémarrer à zéro l'étude de la langue ainsi choisie en début de secondaire (Moret, 2011 - voir section II.5. La précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère).

Hypothèse n°8 : Les élèves à l'heure ou en avance obtiennent de meilleurs résultats que ceux en retard (parmi ces derniers, ceux ayant répété l'année en cours réalisent de meilleures performances que ceux ayant répété une autre année).

Dans notre échantillon, les élèves dits "à l'heure ou en avance" obtiennent effectivement des résultats significativement supérieurs à ceux en retard, que ce soit en compréhension à la lecture ou à l'audition. D'ailleurs, cette différence explique respectivement 9% et 6% de la variance des performances entre élèves. Il est également important de préciser que cet impact négatif sur les performances des élèves en retard est présent quelle que soit la compétence et quelle(s) que soi(en)t la (les) autre(s) variable(s) individuelle(s) de notre étude tenue(s) sous contrôle.

La littérature portant sur le retard scolaire également mis en lumière une différence au sein même des élèves en retard selon l'année répétée (en faveur des élèves doublant l'année en cours, arguant qu'ils ont déjà été confrontés précédemment au programme – voir section II.5. Le retard scolaire). Cependant, dans notre échantillon, aucun avantage statistiquement significative n'a pu être observé entre les élèves en retard, et ce, qu'ils soient en train de répéter leur deuxième année secondaire ou non. Ce résultat n'est en réalité pas surprenant étant donné la politique choisie par les quatre établissements échantillonnés. Les élèves de 2^{ème} année secondaire y sont en effet regroupés en classes homogènes : ceux poursuivant leur

1^{ère} année secondaire, d'un côté, et ceux répétant la 2^{ème} année secondaire, d'un autre côté. Or, il a été prouvé que ces groupes de niveau, quand ils sont maintenus pour l'ensemble des disciplines, creusent les écarts de performances entre le groupe ainsi considéré comme faible (les élèves doublant la 2^{ème} année secondaire, dans le cas présent) et celui considéré comme fort (les élèves promus de la 1^{ère} à la 2^{ème} secondaire) en leur fournissant des opportunités d'apprentissage différentes (Draelants & Dupriez, 2004). En effet, les enseignants s'adaptent au niveau présumé de leurs élèves (Van Zanten, 2010) et diminuent leurs attentes envers les élèves du groupe faible en leur enseignant moins de matière, en leur fournissant moins d'encouragements, en leur proposant des exercices moins complexes et en leur allouant moins de temps à enseigner (Draelants & Dupriez, 2004). Les groupes de niveaux sont donc désavantageux en termes de performances pour les élèves faibles quand ils sont regroupés entre eux étant donné que la quantité et la qualité d'enseignement s'en voient amoindries (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Clark, Hack, Hallam, Ireson & Mortimore, 1999 ; Crahay, 2000 ; Draelants & Dupriez, 2004 ; Dupriez, 2010).

Nous pouvons donc conclure que, dans notre échantillon, le redoublement ainsi que les classes de niveau ont un impact délétère sur les performances en compréhension à l'audition et à la lecture en anglais des élèves.

VII. Limites, perspectives et conclusion

1. Limites

Nous allons à présent nous intéresser aux limites de la présente recherche. Bon nombre de nos remarques sont liées à la méthodologie employée. Nous allons tenter de les reprendre de manière non exhaustive dans cette section.

Une première limite est liée aux critères de sélection et à la taille réduite de notre échantillon. En effet, le fait de n'avoir étudié les données que de 148 étudiants de 2^{ème} année secondaire répartis dans quatre athénées liégeoises ne nous permet pas d'inférer les conclusions à l'ensemble des élèves de 2^{ème} année de la FW-B.

Une deuxième limite se situe dans le fait que, pour des raisons d'anonymisation, les questionnaires n'ont pu être regroupés par école, par professeur ou même par groupe-classe. Or, l'appartenance à une classe plutôt qu'à une autre peut expliquer une partie des différences de résultats entre élèves (effet-classe). Ces disparités sont notamment imputables aux différentes pratiques de leurs enseignants (effet-maître) (Bressoux, 2008 ; Hattie, 2017).

Une troisième limite est due au format des compétences évaluées. En effet, selon Boonstra et al. (2019), l'impact des variables sur les performances en lecture et à l'audition peut varier si les conditions de passation des tests (s'ils sont minutés ou non, par exemple), si le type d'input (longs paragraphes ou petits paragraphes illustrés, par exemple) ou encore si le type de questions (ouvertes ou questionnaires à choix multiple, par exemple) varient fortement. Les résultats de notre enquête ne peuvent donc être généralisés à l'ensemble des compréhensions à la lecture et à l'audition mais uniquement à celles ayant un format similaire à celui du CE1D 2019 (soit celles étant minutées, comportant de petits paragraphes et évaluées au travers de questions ouvertes –Fédération Wallonie-Bruxelles, 2109a et 2019b).

Une quatrième limite est liée au recours à un questionnaire auto-reporté. En effet, bien que nous ayons tenté de minimiser les biais de désirabilité sociale ou encore d'acquiescence, nous n'avons certainement pas pu les supprimer entièrement.

Une dernière limite peut également résider dans le choix des questions visant à prendre la mesure des différentes variables. En effet, dans un but de comparaison avec des données antérieures concernant la FW-B, nos questions proviennent principalement du *Student Questionnaire for the European Survey on Language Competences* (European Commission, 2012b) et de l'*Attitude/Motivation Test Battery* (Gardner, 2004). Cependant, d'autres façons d'opérationnaliser les variables (de motivation, par exemple) pourraient peut-être apporter d'autres précisions quant à leur impact sur les performances en compréhension à l'audition et à la lecture en anglais.

2. Perspectives

Pour confirmer ou infirmer nos résultats, il conviendrait de choisir un échantillon représentatif ou, tout du moins, d'en augmenter la taille (la loi des grands nombres stipulant que lorsque la taille d'un échantillon augmente, ses caractéristiques se rapprochent également de celles de la population dont il est issu). Ainsi, les conclusions pourraient être inférées à l'ensemble des élèves de 2^{ème} année étudiant l'anglais en FW-B.

Dès lors, une étude transversale pourrait être réalisée. Elle permettrait alors de prendre la mesure des mêmes variables à des moments différents (chaque fin d'année scolaire pour des élèves de 2^{ème} année secondaire, par exemple). De la sorte, il serait possible de constater si l'effet de ces variables individuelles sur les performances réceptives en anglais langue seconde des élèves de 2^{ème} année est stable dans le temps et, si non, si des facteurs permettent d'expliquer les variations alors constatées.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, une mesure plus complète pourrait être prise en étendant notre analyse aux compétences productives, à savoir l'expression écrite et l'expression orale (avec mais également sans interaction).

3. Conclusion

Ce travail de recherche s'inscrit dans le courant des sciences de l'éducation et s'intéresse à la question de l'apprentissage des langues modernes en général et de l'anglais en particulier.

L'aspect qui nous intéresse plus précisément est celui des variables individuelles impactant les performances en anglais.

Dans notre échantillon composé de 148 élèves de 2^{ème} année secondaire issus de 4 athénées liégeoises étudiant l'anglais à un niveau non-immersif, la moyenne en compréhension à la lecture au CE1D s'élève à 11,62 sur 20 (63% des élèves atteignant le niveau A2⁻ requis en fin de 2^{ème} année secondaire) et, en compréhension à l'audition, à 6,40 sur 20 (seuls 22% atteignant le niveau requis).

Malgré la taille plutôt réduite de notre échantillon, les analyses menées sur base d'un questionnaire contextuel auto-rapporté et des résultats au CE1D 2019 en anglais y afférents, nous avons pu constater que, au niveau **individuel**, la motivation (en ce compris, une attitude intégrative, une attitude éducationnelle, une orientation instrumentale et de l'anxiété langagière) a un impact positif sur les performances à l'audition et à la lecture au CE1D en anglais. Sous contrôle des autres variables individuelles, seul l'impact de l'anxiété langagière reste significatif sur la compréhension de l'écrit ; de même que celui de l'attitude éducationnelle sur la compréhension de l'oral.

Le genre de l'élève, quant à lui, ne semble pas avoir d'impact sur la lecture mais bien sur l'audition. En effet, un avantage en faveur des filles a pu y être découvert. En outre, nous n'avons constaté d'effet de l'encouragement parental sur aucune des performances réceptives en langue étrangère des élèves de notre échantillon.

Au niveau **familial**, le statut d'immigré semble avoir un impact positif sur les résultats en compréhension à la lecture ; effet qui ne s'étend pas à la compréhension à l'audition. Précisons que cet impact se situe en faveur des élèves immigrés, qu'ils soient de 1^{ère} ou de 2^{ème} génération. L'exposition à des médias en anglais à la maison semble, elle aussi, avoir un impact qui se reflète tant sur les performances à la lecture qu'à l'audition (dans ce dernier cas, il est même constaté sous contrôle des autres variables individuelles concernées par le présent mémoire).

Cependant, il apparaît dans notre échantillon que tant le plurilinguisme qu'un niveau socio-économique et socioculturel élevé (que la maman ait un diplôme supérieur, qu'au moins un des deux parents ait un statut professionnel élevé ou que le capital culturel soit supérieur à la moyenne) ou encore les voyages en pays anglophones n'impactent pas les performances en

anglais. Il en va de même pour l'utilisation de l'anglais en dehors du cercle familial bien que, sous contrôle des autres variables de contact, son effet négatif sur la lecture devienne statistiquement significatif.

Au niveau **scolaire**, le retard (dû à la répétition de l'année en cours ou de toute autre année) engendre un impact négatif sur les performances réceptives, quelle que soit la compétence envisagée et quelles que soient les autres variables individuelles tenues sous contrôle. L'étude précoce d'une langue étrangère (ou, au contraire, l'attente de son enseignement obligatoire), quant à elle, ne semble pas avoir d'impact sur les performances en compréhension à l'audition ou à la lecture en anglais de notre échantillon.

VIII. Bibliographie

- Abedi, S., Maghsudi, M., & Sharifi, E. (2015). The Effect of Gender on Foreign Language Learning. *International Journal of Educational Investigations*, 2 (2), 162-166.
- Abidin, M. J. Z., Alzwari, H., & Pour-Mohammadi, M. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian social science*, 8(2), 119.
- Abu-Rabia, S. (2004). Teachers' Role, Learners' Gender Difference and FL Anxiety among Seventh-Grade Students Studying English as FL. *Educational Psychology*, 24, 711-729.
- Allen, C., Chen, Q., Hughes, J.N., & Willson, V. L. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31 (4), 480-499.
- Allob, H. A., Mohammadzadehc, B., & Zebaria, I. A. H. (2018). The Role of Personality Characteristics in Forming Efl University Students' Attitudes Towards Learning English As A Foreign Language: A Case Study. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8 (6).
- Al-Musnad, B. I. (2018). The Role of Motivation and Attitude in Second Language Learning: A study of Arabic Language Learning among Foreign Female Nurses in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5 (1), 157-183.
- AlShammari, I. A., Daniel, C. E., & Halimi, F. (2018). The impact of motivation and parental encouragement on English language learning: An Arab students' perspective. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1),176-194.
- Anderson, R. C., & Kuo, L. J. (2012). Effects of early bilingualism on learning phonological regularities in a new language. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 455-467.
- Arikan, A. (2011). Prospective English Language Teacher's Perceptions of the Target Language and Culture in Relation to their Socioeconomic Status. *Canadian Center of Science and Education*, 4 (3).
- Ashton, K., Gille, E., Jones, N., & Kortés, J. (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Bruxelles: European Commission
- Assemblée parlementaire. (1977). *Recommandation 814 – Langues vivantes en Europe*. Retrieved from <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-FR.asp?fileid=14848&lang=FR>.
- Bacon, S. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in second language listening. *Modern Language Journal*, 76, 78-160.
- Baldauf, J. R. B., Moni, K., & Tran, T. T. T. (2013). Foreign language anxiety: Understanding its sources and effects from insiders' perspectives. *The Journal of Asia TEFL*, 10, 95-131.
- Barbee, M. (2013). Extracurricular L2 input in a Japanese EFL context: Exposure, attitudes, and motivation. *Second Language Studies*, 32(1), 1-58.

- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 149-179.
- Baye, A. (2016). *Notes de cours*. Université de Liège, Liège, Belgique.
- Berka, N., & Takac, V. P. (2014). Motivation in foreign language learning: A look at type of school environment as a contextual variable. *Explorations in English Language and Linguistics*, 2(2), 77–103.
- Berré, M. (2014). L'enseignement de la grammaire en L2 selon quatre ouvrages destinés à la formation des maîtres (Belgique 1874-1950). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 52, 43-61.
- Berré, M., & Besse, H. (2012). Méthodes, techniques d'enseignement du français comme L2 : éléments pour une réflexion historiographique. In M.-C. Kok Escalle, N. Minerva, & M. Reinfried (Eds.), *Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives* (pp. 62-77). Paris : CLE International.
- Berthele, R., & Lambelet, A. (2009). Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, 151-162.
- Berthele, R., Kaiser, I., & Peyer, E. (2010). The multilingual reader: advantages in understanding/decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 225–239.
- Bertiau, C. (2017). Le latin face aux langues modernes. Deux débats belges des années 1840-1850. *Revue Belge d'Histoire Contemporaine*, 47(1), 102-131.
- Blanc, M. H. A., & Hamers, J. F. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : University Press.
- Blondin, C. (2006). Les premiers pas dans l'apprentissage des langues modernes en Communauté française : aspects quantitatifs et pédagogiques. In L. Courtois (Eds.), *L'enseignement des langues en Wallonie. Enjeux citoyens et chances pour l'avenir* (pp. 93-112). Louvain-la-Neuve : Fondation wallonne.
- Blondin, C., & Chenu, F. (2013). *L'apprentissage des langues - Mise en perspective européenne de la situation de la Fédération Wallonie – Bruxelles*. Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement de l'Université de Liège, Liège, Belgique.
- Blondin, C., & Demeuse, M. (2000). Des indicateurs européens de qualité de l'éducation. Les langues étrangères : un premier exercice. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 3(4), 161-170.
- Blondin, C., & Goffin, C. (2012). *Évaluer les compétences en langues modernes d'élèves de l'enseignement secondaire*. Université de Liège, Liège, Belgique. Retrieved from file:///C:/Users/Caro/Downloads/Etude%20européenne%20sur%20les%20compétences%20en%20langues%20-%20Resultats%20en%20FWB%20(21%20juin%202012)%20-%20Premier%20rapp%20(ressource%209300)%20(2).pdf.

- Blondin, C., Fagnant, A. et Goffin, C. (2008). *L'apprentissage des langues en Communauté française : curriculum, attitudes des élèves et auto-évaluation*. *Education-Formation*, 73-92.
- Blondin, C., Fagnant, A., Goffin, C., & Mattar, C. (2007). *Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Analyse de trois zones belges dans le cadre d'une étude internationale*. Liège : Éditions de l'Université de Liège.
- Blondin, C., Goffin, C., & Baye, A. (2013). *Les compétences en anglais et en allemand d'élèves de l'enseignement secondaire : participation de la Fédération Wallonie-Bruxelles à la Première étude européenne des compétences en langues*. Retrieved from http://enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5461&dummy=26379.
- Blondin, C., Goffin, C., & Baye, A. (2014). *Les élèves apprennent mieux les langues quand ils y croient!* Université de Liège, Liège, Belgique.
- Boonstra, A. M., De Bree, E. H., Muijselaar, M. M. L., & Wolf, M. C. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing*. 32(7), 1747–1767.
- Boyle, J. (1987). Sex differences in Listening Vocabulary. *Language learning*, 37, 273-284.
- Bressoux, P. (2008). L'évaluation des enseignants : recommandations pour une réforme de l'inspection en France. In J. Weiss (Eds.), *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?* (pp. 19-29). Neuchâtel : IRDP Neuchâtel.
- Brown, R., Donkaewbua, S., & Waring, R. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20, 136-163.
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: the promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 85-89.
- Capan, S. A., & Karaca, M. (2013). A Comparative Study of Listening Anxiety and Reading Anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360-1373.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Conseil de l'Europe - Division des politiques linguistiques, Strasbourg, France.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *International Journal of Bilingualism*, 7, 71-89.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Valencia, J. (1994). Additive trilingualism: evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-207.
- Clark, H., Hack, S., Hallam, S., Ireson, J., & Mortimore, P. (1999). Ability grouping in School: An Analysis of Effects. *American Educational Research Association conference*, 1-22.

- Clément, R., & Dörnyei, Z. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.): *Motivation and second language acquisition*. University of Hawai'i, Honolulu, États-Unis.
- Clément, R., Gardner, R. C., Gliksmann, L., & Smythe, P. C. (1976). Second-language learning: a social psychological perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York, NY: Routledge Falmer.
- Coleman, J. S. (1991). Policy perspectives: parental involvement in education. US Department of Education, Washington, États-Unis.
- Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2015). *Les langues dans l'enseignement secondaire : un aperçu des tests nationaux en Europe – 2014/2015 - Rapport Eurydice*. Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, Luxembourg.
- Conseil de l'Europe. (1949). *Statut du Conseil de l'Europe*. Retrieved from https://www.cvce.eu/content/publication/2003/4/11/0d25d34f-04fc-4aae-88d0-7022cc9bd38d/publishable_fr.pdf.
- Conseil de l'Europe. (1954). *Convention culturelle européenne*. Retrieved from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168006458c>.
- Conseil de l'Europe. (1969). *Résolution (69)2 – Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe*. Retrieved from https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804ea1bf.
- Conseil de l'Europe. (1993). *Rapport du Symposium sur la transparence et la cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification*. Retrieved from <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/documents>.
- Conseil de l'Europe. (1997). *Conférence finale du projet langues vivantes*. Retrieved from <https://rm.coe.int/conference-finale-du-projet-langues-vivantes-strasbourg-15-18-avril-19/16807c8136>.
- Conseil de l'Europe. (1998). *Recommandation (98) 6 du Comité des ministres aux États membres concernant les langues vivantes*. Retrieved from <https://rm.coe.int/16804fda7c>.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2014). *Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale. Diversité, équité, qualité. Soixante ans de coopération européenne*. Retrieved from <https://rm.coe.int/les-langues-pour-la-democratie-et-la-cohesion-sociale-soixante-ans-de-/168069e7be>.
- Conseil européen de Barcelone. (2002). *Éducation et formation 2010*. Conseil européen, Barcelone, Espagne.

- Conseil européen de Lisbonne. (2000). *Éducation et formation 2010*. Conseil européen, Lisbonne, Espagne.
- Cordes, K. J. (2016). Grade Retention and English Learners: A Literature Review And Teacher Interviews. *School of Education Student Capstone Theses and Dissertations*, 4188.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Crépin, F., Lafontaine, D., & Quittre, V. (2017). *Les compétences des jeunes de 15 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015*. aSPe-ULiège, Liège, Belgique.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89, 19-36.
- Csizér, K., Dörnyei, Z., & Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon, Toronto, Canada.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.
- Delfi, S., & Yamat, H. (2017). Extensive Reading in Developing Language Competency for Indonesian EFL Learners Majoring in English. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(2), 153-164.
- Di Paola, M. (2014). Les concours généraux de l'enseignement officiel en Belgique (1840-1850). Histoire d'un instrument polyvalent de politique éducative. *Histoire & mesure*,
- Draelants, H., & Dupriez, V. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes. Les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 145- 165.
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir. Les modalités de regroupement des élèves*. Paris : UNESCO.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38, 759-789.
- Dworkin, A. G., & Lorence, J. (2006). Elementary grade retention in Texas and reading achievement among racial groups: 1994-2002. *Review of Policy Research*, 23, 999-1033.

- EACEA-Eurydice-Eurostat. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*. Bruxelles: Eurydice, Bruxelles, Belgique. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf.
- Éducation nationale. (1983). *Document : Loi concernant l'obligation scolaire*. Retrieved from http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=1983062931&table_name=loi.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsner, D., & Lohe, V. (2016). *Introduction to Teaching Gender in the EFL Classroom, Gender and Language Learning*. Goethe-Universität, Francfort-sur-le-Main, Allemagne.
- Esmæ'li, S., & Kassaian, Z. (2011). The effect of bilinguality on L3 Breadth of vocabulary knowledge and word Reading Skill. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 966-974.
- European Commission. (2012a). *First European Survey on Language Competences (ESLC): Technical report*. Bruxelles: European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-technical-report_en.pdf.
- European Commission. (2012b). *Student questionnaire for the European Survey on Language Competences*. Bruxelles: European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-student-questionnaire_en.pdf.
- Eurydice. (2017). *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe - Édition 2017*. Bruxelles : Eurydice, Bruxelles, Belgique.
- Favreau, O., Plante, I., & Théorêt, M. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues: recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 362, 389–419. Retrieved from <http://www.erudit.org/fr/revues/RSE/2010-v36-n2-n2/044483ar/>.
- Feddema, M., Heesters, K., Hemker, B., & Van der Schoot, F. (2008). *Balans van het Engels aan het einde van de Basisschool 3. PPOON-reeks nr.37*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsenontwikkeling 2008.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). *CE1D 2018 Langues modernes : Résultats*. Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=26913&navi=3513>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). *CE1D 2019 Langues modernes : Dossier de l'enseignant*. Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=26913&navi=3513>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019c). *CE1D 2019 Langues modernes – English. Livret 1 : Compréhension à l'audition – Compréhension à la lecture*. Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=26913&navi=3513>.

- FESec. (2018). *Programme Langues modernes – 1er degré Commun*. Retrieved from <http://admin.segec.be/documents/8723.pdf>.
- Francis, B., Read, B., & Robson, J. (2001). An analysis of undergraduate writing styles in the context of gender and achievement. *Studies in Higher Education*, 26(3), 313-326.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). A new international socio-economic index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002-2007. *Annual Conference of International Social Survey Programme*, Lisbon.
- Gardner, R. C. (1985). *The Attitude Motivation Test Battery: Technical report*. University of Western Ontario, Ontario, Canada.
- Gardner, R. C. (2006). *Motivation and Second Language Acquisition - Seminar*. University of Western Ontario, Ontario, Canada.
- Garza, T., Horwitz, E., Saito, Y. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal* 83, 202–218.
- Gee, J. P. (2007). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Genouvrier, É., Gueunier, N. (1982). Langue maternelle et communauté linguistique. *Langue française*, 54, 4-6.
- Geurts, B., & Hemker, B. (2013). *Balans van het Engels aan het einde van de Basisschool 4. PPON-reeks nr.52*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsenontwikkeling 2013.
- Geva, E. (2009). Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services. University of Toronto, Toronto, Canada. Retrieved from <http://www.enfant-encyclopedie.com/deuxieme-langue/selon-experts/apprendre-lire-dans-une-langue-seconde-recherche-implications-et>.
- Geva, E., Leikin, M., Schwartz, M., & Share, D. L. (2007). Learning to read in English as third language: the cross-linguistic transfer of phonological processing skills. *Written Language & Literacy*, 10(1), 25-52.
- Ghanea, M., Ghanea, M. H., & Pisheh, H. R. Z. (2011). The relationship between learner's motivation (integrative and instrumental) and English proficiency among Iranian EFL learners. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 5(11), 1368-1374.
- Ginsburgh, V., & Weber, S. (2006). La dynamique des langues en Belgique. *Regards économiques*, 42.
- Glówka, D. (2014). The impact of gender on attainment in learning English as a foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 617-635. doi: 10.14746/ssl.2014.4.4.
- Gobel, P., & Mori, S. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34, 194-210.

- Golchi, M. M. (2012). Listening Anxiety and Its Relationship with Listening Strategy Use and Listening Comprehension among Iranian IELTS Learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 923-8703.
- González-Fernández, B., & Schmitt, N. (2015). How much collocation knowledge do L2 learners have? The effects of frequency and amount of exposure. *International Journal of Applied Linguistics*, 166(1), 94–126.
- Grenfell, M., & Harris, V. (2015). Learning a third language: what strategies do bilingual students bring? *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 553-576.
- Haenni Hoti, A.U., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Werlen, E., & Wicki, W. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 98-116.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Heinzmann, S. (2009). Girls are better at language learning than boys : Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? In A. Näf, V. Fasel Lauzon & E. Pochon-Berger (Eds), *Die Sprachen in der Schule - Wechselwirkungen zwischen Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis*. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 89, 19-36.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in second language acquisition*, 21(02), 303-317.
- Hilton, H. E., Lenart, E., & Zoghiami, N. (2016). Compréhension et production en anglais L2 à l'école primaire. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 21, 65-80.
- Hingel, A., & Kuzma, M. (2008). Un indicateur européen des compétences linguistiques. La première enquête sur le niveau en langue étrangère des jeunes européens. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 47, 111-118.
- Hosseini, S., & Pourmandnia, D. (2013). Language Learners' Attitudes and Beliefs: Brief Review of the Related Literature and Frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 63-74.
- Hughes, J. N., West, S. G., & Wu, W. (2008). Effect on retention in first grade on children's achievement trajectories over 4 years: A piecewise growth analysis using propensity score matching. *Journal of Educational Psychology*, 100, 727-740.
- Ismail, S. A. (2015). Secondary School Students' Reading Anxiety in a Second Language. *English Language Teaching*, 8 (11), 28-41.
- Jackson, G. B. (1975). *The research evidence on the effects of grade retention*. *Review of Educational Research*, 45(4), 613–635.
- Jafari, S. M., & Mahadi, T. S. (2012). Motivation, Its Types, and Its Impacts in Language Learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (24).

- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jimerson, S. R. (2001). A synthesis of grade retention research: looking backward and moving forward. *California School Psychologist*, 6, 47–59.
- Johnstone, R. (2002). *À propos du "facteur de l'âge": quelques indications pour les politiques linguistiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Jones, N. (2012). Europe : *SurveyLang*, l'enquête européenne sur les compétences langagières. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 18-21.
- Józsa, K., & Nikolov, M. (2006). Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In M. Nikolov & J. Horváth (Eds), *Empirical Studies in English Applied Linguistics* (pp. 197–224). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Jude, N., Naumann, J., & Rauch, D.P. (2012). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish–German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 402–418.
- Kim, D. H., & Schneider, B. (2005). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces*, 84, 1181-1206.
- Kim, Y.-S., & Philips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading*. Second edition. Portsmouth: Heinemann Publishing Company.
- Kusyk, M., & Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition : language uptake from online television viewing in English. *ASp La Revue du GERAS*, 62, 45-65.
- Lafontaine, D. (2016). *Notes de cours*. Université de Liège, Liège, Belgique.
- Lafontaine, D. (2017). *Notes de cours*. Université de Liège, Liège, Belgique.
- Lechner, S., & Siemund, P. (2014). *The role of language external factors in the acquisition of English as an additional language by bilingual children in Germany*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Lekkai, I. (2014). Incidental foreign language acquisition by children watching subtitled television programs. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(4), 81-87.
- Lewis, E., & Massad, C. (1975). *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries*. New York: John Wiley and Sons.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105–129.
- Loret, M.-T. (1980). Rendement de l'enseignement de l'anglais en Belgique francophone (I). Bruxelles : Direction générale de l'Organisation des Études.

- Madrid, D. (1995). Internal and external factors in language teaching. *Actas de las 11 Jornadas de Estudios Ingleses*, 59-82.
- Modirkhamene, S. (2006). The reading achievement of third language versus second language learners of English in relation to the interdependence hypothesis. *International Journal of Multilingualism*, 3(4), 280-295.
- Moni, K., & Tran, T. T. T. (2015). Management in foreign language anxiety: Insiders' awareness and experiences. *Cogent Education*, 2(1), 9925-9993.
- Moret, D. (2011). L'apprentissage d'une seconde langue : deux poids, deux mesures dès le fondamental. *Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique*, 6(11).
- Muñoz, C. (2011). Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 113– 133.
- Murphy, B. (2010). Foreign language learning in Irish second level schools: Gender very much on the agenda. *Irish Educational Studies*, 29, 81-95.
- Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 136–145.
- Nikolov, M. (2009). Early modern foreign language programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learner's proficiency. In M. Nikolov (Eds.), *Early Learning of Modern Foreign languages: Processes and Outcomes* (pp. 90-107). Clevedon: Multilingual Matters. Retrieved from file:///C:/Users/Caro/Downloads/NikolovM.Ed.2009a.EarlylearningofmodernforeignlanguagesProcessesandoutcomes.ClevedonAvonMultilingualMatters.%20(2).pdf.
- OCDE. (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences (Volume I)*. Éditions OCDE, Paris, France. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>.
- OCDE. (2015). *Résultats du PISA 2012 : Les élèves et l'argent (Volume VI) : Les compétences en culture financière au XXI^e siècle*. Éditions OCDE, Paris, France. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264243385-fr>.
- OCDE. (2016). *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*. Éditions OCDE, Paris, France. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing, Paris, France. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Pacte pour un Enseignement d'excellence. (2017). *Avis numéro 3 du Groupe central*. Retrieved from http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf.
- Pan, Y. (2016). Analysis of listening anxiety in EFL class. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 4 (6).

- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins, Amsterdam, Pays-Bas.
- Pellicer-Sánchez, A., & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: do Things Fall Apart? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31–55.
- Peters, E. (2018). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 142–168.
- Pishghdam, R. (2011). An Application of a Questionnaire of Social and Cultural Capital to English Language Learning. *Canadian Center of Science and Education*, 3 (3).
- Poncelet, M. (2017). *Notes de cours*. Université de Liège, Liège, Belgique.
- Portail de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (1998). *Document : Décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement*. Retrieved from http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=22229&referant=I01.
- Portail de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). *Document : circulaire du 26 mai 2000*. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25046_000.pdf.
- Portail de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2006). *Document : Décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire*. Retrieved from http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=30998&referant=I01.
- Portail de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Document : Décret "Missions" du 24 juillet 1997*. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- Raykov, T., & Traynor, A. (2013). Household Possessions Indices as Wealth Measures: A Validity Evaluation. *Comparative Education Review*, 57(4), 662-688.
- Schepens, J. J., van der Slik, F. W. P., & van Hout, R. W. N. M. (2015). The gender gap in second language acquisition: Gender differences in the acquisition of Dutch among immigrants from 88 countries with 49 mother tongues. *PLOS ONE*, 10, 142056.
- Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. (1999). *Référentiel de langues modernes - Socles de compétences*. Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie, Bruxelles, Belgique.
- Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Référentiel de langues modernes - Socles de compétences - 2017*. Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie, Bruxelles, Belgique. Retrieved from [file:///C:/Users/Caro/Downloads/Les%20Socles%20de%20competences%20%E2%80%93%20langues%20modernes%20\(en%20vigueur%20le%201er%20septembre%202018%20jusqu%E2%80%99a%20la%201re%20%20\(ressource%2014555\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Caro/Downloads/Les%20Socles%20de%20competences%20%E2%80%93%20langues%20modernes%20(en%20vigueur%20le%201er%20septembre%202018%20jusqu%E2%80%99a%20la%201re%20%20(ressource%2014555)%20(1).pdf).

- Service général de l'inspection. (2011). *Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2010-2011*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Shephard, L. S., & Smith, M. L. (1990). Synthesis of research on grade retention. *Educational Leadership*, 47, 84–88.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Snow, C. (2001). Learning to Read in an L2. *TESOL Quarterly*, 35(4), 599-601.
- Spinelli, B. (2017). The multilingual turn in FL education: Investigating L3/Ln learners' reading–writing relationship. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 3, 184–209.
- Stegmann, S.M. (2014). *Motivation and Attitudes towards Second Language Learning at Primary Schools; A Comparison of Teaching Programmes*. Universiteit van Utrecht, Utrecht, Pays-Bas.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. Karlstad University, Karlstad, Suède.
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning*, 24, 302-321.
- Talebi, S. H. (2013). Linguistic transfer (from L1 to L2, L2 to L1, and L2 to L3) of reading strategies in a multicompetent mind. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 432-436.
- Tayşi, E. The effect of listening attitude and listening anxiety on listening comprehension: A regression model. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 356-364.
- Trim, J. L. M. (2002). *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, France.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Revised and corrected edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, 79(3), 69.
- Wallonie-Bruxelles Enseignement. (2018). *Note pédagogique - L'évaluation en langues modernes*. Retrieved from http://caf-langues.weebly.com/uploads/1/1/8/2/11822925/note_p%C3%A9dagogique_%C3%89valuation_en_langues_modernes_13septembre_2018.pdf
- Zhao, A. (2009). *Foreign language reading anxiety: Investigating English-speaking university students learning Chinese as a foreign language in the United States*. Florida State University, Floride, États-Unis.

IX. Annexes

1. Demande d'autorisation destinée à la direction

Liège, le 20 mars 2019.

Madame la Préfète,

Par la présente, je sollicite votre accord quant à la réalisation de mon mémoire en Sciences de l'Éducation auprès de Madame _____ (à compléter). Ce mémoire a pour sujet l'impact des variables individuelles des élèves de 2^{ème} année sur leur compréhension de l'oral et de l'écrit lors du CE1D en anglais.

Pour ce faire, après votre accord et celui des parents, je désirerais faire passer un questionnaire anonyme de maximum 25 minutes dans chacune des classes de 2^{ème} année d'anglais de Madame _____ (à compléter). Ces questionnaires seront ensuite mis en relation avec les résultats obtenus en compréhension à l'audition et à la lecture issues du CE1D 2019 (dont l'accès m'a été autorisé par Madame Vienne, Directrice générale des Évaluations externes à la Fédération Wallonie-Bruxelles).

Je me tiens à votre disposition pour tout complément d'information par téléphone au 0477/91.93.71 ou par mail à l'adresse carolinementen@yahoo.fr.

Je vous prie d'agréer, Madame la Préfète, l'expression de mes sentiments les plus distingués,

Caroline Menten

2. Demande d'autorisation destinée aux parents

Caroline Menten
carolinementen@yahoo.fr
0477/919371

Liège, le 1^{er} avril 2019

Objet : sollicitation d'un soutien à la réalisation d'un mémoire portant sur l'impact des variables individuelles sur l'audition et la lecture en anglais.

Chers parents,

Je suis professeur d'anglais et étudiante en Sciences de l'éducation à l'Université de Liège. Je réalise en ce moment un mémoire dont le but est d'identifier les facteurs individuels qui influencent la compréhension à l'audition et à la lecture en anglais.

Si vous recevez ce courrier c'est que j'invite votre enfant à participer à la recherche en titre.

En quoi consiste la participation au projet ?

La participation à ce projet de recherche implique que :

1. votre enfant réponde individuellement à un questionnaire écrit qui durera approximativement 30 minutes (pendant un de ses cours d'anglais). Ce questionnaire comportera des questions telles que "Depuis quand apprends-tu l'anglais ?" ou encore "Trouves-tu l'anglais utile ?".
2. vous soyez d'accord que, sur le questionnaire individuel de votre enfant, soient écrites 2 des 4 notes qu'il obtiendra lors du CE1D 2019 en anglais. Ces notes - uniquement celles de l'audition et la lecture - me seront transmises par la Préfète des Études de l'Athénée. Je n'aurai pas connaissance de la note globale obtenue lors de cet examen.

Qu'est-ce que je ferai avec les données recueillies ?

En vertu du Règlement Général sur la Protection des Données 2016/679, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des élèves. La confidentialité sera assurée en remplaçant le nom de votre enfant par un numéro d'ordre qui sera ensuite mélangé avec les questionnaires des élèves d'autres écoles. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes et seront supprimées 6 mois après la réussite de mon mémoire.

Est-il obligatoire de participer ?

Non. La participation à cette étude se fait sur base volontaire.

En cas d'accord à la participation de votre enfant, je vous demanderai de bien vouloir remplir et signer le document ci-après.

Je vous remercie très sincèrement de votre intérêt pour cette recherche et me tiens à votre disposition via les coordonnées mentionnées ci-dessus pour répondre à vos éventuelles questions.

Caroline Menten

3. Demande d'autorisation destinée aux élèves



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

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

Formulaire d'information et de consentement pour des élèves de l'enseignement secondaire

1) But et procédure de l'étude

Bonjour, je m'appelle Caroline Menten, je me demande s'il y a un lien entre le fait de bien aimer l'anglais et de le pratiquer à la maison et les points au CE1D en anglais. Je voudrais te demander de m'aider en répondant à quelques questions. Voilà ce que tu vas devoir faire : pour chaque phrase, coche la case qui te convient. Cela se déroule en 1 séance qui dure environ 30 minutes.

2) Information sur l'accord de l'école et/ou des parents

Avant de te voir, j'ai demandé à tes parents s'ils étaient d'accord que je travaille avec toi, et ils ont dit qu'ils étaient d'accord.

J'ai aussi demandé à Mme la Préfète ainsi qu'à tes professeurs s'ils étaient d'accord que je travaille avec ta classe, et donc avec toi, ils ont dit qu'ils étaient d'accord.

3) Confidentialité et accord volontaire

Pour les plus âgés (plus de 8 ans) :

Maintenant que je t'ai expliqué en quoi consiste mon projet, es-tu d'accord d'y participer ? Ta participation est volontaire, c'est à dire que tu participes seulement si tu en as envie, personne ne peut t'obliger. À tout moment, tu as le droit de ne pas répondre à une question si tu n'en as pas envie, tu as aussi le droit de décider d'arrêter de participer si tu n'en as plus envie. Si tu veux arrêter ou si tu ne souhaites pas répondre à une question, tu n'es pas obligé de m'expliquer pourquoi.

Je serai la seule à connaître tes réponses, elles seront confidentielles. Donc, tout ce que tu me diras et les réponses que tu feras aux tests resteront entre nous, ni tes parents, ni tes professeurs ne pourront connaître ces informations, sauf si évidemment tu as envie de leur en parler. Tu as tout à fait le droit de leur en parler si tu en as envie, mais tu n'es pas obligé, même s'ils te le demandent comment ça s'est passé.

Consentement (pour les plus de 8 ans)

Je, **(nom du participant)** reconnais avoir lu et compris le présent formulaire et accepte volontairement de participer à cette recherche. Je reconnais avoir eu suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision et avoir pu poser des questions à l'expérimentateur et recevoir toutes les informations que je souhaitais. Je comprends que ma participation est totalement volontaire (personne ne m'y oblige) et que je peux y mettre fin à tout moment, sans justification à donner. Il me suffit d'en informer la/le responsable du projet.

Ta signature:

Date:

.....

.....

4. Questionnaire contextuel



N° d'ordre :		
CA n°1		
CA n° 2		
CL n° 1		
CL n° 2		

Bonjour,

Voici une série de questions. Je te demande de les lire attentivement et d'y répondre le plus précisément possible.

Il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses. Réponds en indiquant sincèrement ce qui te correspond.

Précision : langue étrangère = toute langue autre que le français

Données manquantes : code = 9

En cas d'erreur (ne respecte pas la consigne, pas lisible, etc.) : code = 8

Thème 1 : Informations contextuelles

1. Es-tu une fille ou un garçon ? *(Coche 1 seule réponse)*

₀ fille

₁ garçon

2. En quelle année es-tu né(e)?

2.2 As-tu déjà doublé la 2^{ème} année secondaire ?

₁ oui

₀ non

Thème 2 : Le milieu familial

3. **Es-tu né(e) en Belgique ?** (Coche 1 seule réponse)
- ₀ oui
- ₁ non
4. **Ta maman / tutrice est-elle née en Belgique ?** (Coche 1 seule réponse)
- ₀ oui
- ₁ non
5. **Quel est le plus haut diplôme obtenu par ta maman / tutrice ?** (Coche 1 seule réponse)
- ₀ Primaire
- ₁ Secondaire inférieur
- ₂ Secondaire supérieur
- ₃ Haute école ou université
6. **Quel type de travail exerce ta maman / tutrice pour l'instant ?** (Coche 1 seule réponse)
- ₀ Aucun
- ₁ Ouvrière
- ₂ Employée
- ₃ Profession intermédiaire (ex : enseignante, infirmière, ...)
- ₄ Cadre, directrice
- ₅ Indépendante
- ₆ Agricultrice
- ₇ Autre (à préciser) :
7. **Ton papa / tuteur est-il né en Belgique ?** (Coche 1 seule réponse)
- ₀ oui
- ₁ non
8. **Quel est le plus haut diplôme obtenu par ton papa / tuteur ?** (Coche 1 seule réponse)
- ₀ Primaire
- ₁ Secondaire inférieur
- ₂ Secondaire supérieur
- ₃ Haute école ou université

9. Quel type de travail exerce ton papa / tuteur pour l'instant ? (Coche 1 seule réponse)

- ₀ Aucun
- ₁ Ouvrier
- ₂ Employé
- ₃ Profession intermédiaire (ex : enseignant, infirmier, ...)
- ₄ Cadre, directeur
- ₅ Indépendant
- ₆ Agriculteur
- ₇ Autre (à préciser) :

10. Dans ta maison (ou 1 de tes maisons), combien y a-t-il de ... ? (Coche 1 case par ligne)

	Aucun	Un	Deux	Trois ou plus
1. Ordinateurs (portables ou non)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2. Voitures	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
3. Salles de bains	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
4. GSM avec une connexion internet	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
5. Liseuses de livres (par exemple, Kindle)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
6. Instruments de musique (un piano, ...)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

11. Dans ta maison (ou 1 de tes maisons), combien y a-t-il de ... ? (Coche 1 case par ligne)

	0 à 10	11 à 25	26 à 100	101 ou plus
Livres	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

12. Parmi les objets suivants, lesquels as-tu à la maison (ou dans 1 de tes maisons)? (1 case par ligne)

	Oui	Non
1. Un bureau sur lequel tu peux / pourrais étudier	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
2. Une pièce à toi (par exemple, ta propre chambre)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
3. Un endroit calme pour étudier	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
4. Des livres pour t'aider à faire tes devoirs (grammaire, ...)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
5. Une connexion internet	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
6. Ton propre ordinateur	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
7. Un dictionnaire	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
8. Des livres de littérature	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
9. Des livres de poésie	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
10. Des œuvres d'art (peintures ou sculptures)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
11. Un lave-vaisselle	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
12. Un frigo / un réfrigérateur	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
13. Un lave-linge (= une machine à laver)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
14. Un four	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

Thème 3 : L'apprentissage des langues étrangères

13. Quelle(s) langue(s) ta famille parle-t-elle régulièrement à la maison ? (Tu peux cocher plusieurs réponses)

- _0 Français
- _1 Anglais
- _2 Néerlandais
- _3 Autre(s) (à préciser) :

14. Quelle(s) langue(s) parles-tu régulièrement à la maison ? (Tu peux cocher plusieurs réponses)

- _0 Français
- _1 Anglais
- _2 Néerlandais
- _3 Autre(s) (à préciser) :

15. Quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison ? (Coche 1 seule case)

- _0 Français
- _1 Anglais
- _2 Néerlandais
- _3 Autre(s) (à préciser) :

16. Quand as-tu commencé à apprendre une première langue étrangère à l'école (anglais, néerlandais, ...) ?

- _0 En maternelle
- _1 En 1^{ère} ou en 2^{ème} primaire
- _2 En 3^{ème} ou en 4^{ème} primaire
- _3 En 5^{ème} ou en 6^{ème} primaire
- _4 En 1^{ère} secondaire

17. Quand as-tu commencé à apprendre l'anglais à l'école?

(Coche 1 seule réponse)

- _0 En maternelle
- _1 En 1^{ère} ou en 2^{ème} primaire
- _2 En 3^{ème} ou en 4^{ème} primaire
- _3 En 5^{ème} ou en 6^{ème} primaire
- _4 En 1^{ère} secondaire

18. Depuis combien d'années étudies-tu l'anglais à l'école ?

années

Thème 4 : Perception de l'utilité / l'apprentissage de l'anglais

19. A ton avis, dans quelle mesure l'anglais est-il utile par rapport aux buts suivants ? (1 case par ligne)

	Pas du tout utile	Peu utile	Assez utile	Très utile
1. Pour voyager	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2. Pour entrer en contact avec des étrangers	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
3. Pour trouver un bon travail	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
4. Pour la suite de tes études	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
5. Pour ton futur métier	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
6. Pour utiliser un ordinateur / tout dispositif technique	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
7. Pour ta satisfaction personnelle	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
8. Pour ta vie personnelle	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
9. Pour les loisirs (films, TV, musique, jeux)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
10. Pour lire des livres, des magazines, ...	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

20. A ton avis, dans quelle mesure ces matières scolaires sont-elles utiles ? (1 case par ligne)

	Pas du tout utile	Peu utile	Assez utile	Très utile
1. Mathématiques	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2. Sciences	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
3. Histoire	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
4. Géographie	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
5. Musique	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
6. Dessin	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
7. Anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
8. Français	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
9. D'autres langues étrangères (vivantes ou mortes)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
10. Éducation physique	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

21. Dans quelle mesure aimes-tu les matières scolaires suivantes ? (Coche 1 seule case par ligne)

	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Beaucoup
1. Anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2. Français	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
3. Les autres langues étrangères (vivantes ou mortes)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Thème 5 : Exposition à l'anglais

22. A ton avis, dans quelle mesure tes parents / tuteurs connaissent-ils l'anglais ? (1 case par ligne)

		Pas du tout	Un peu	Assez bien	Très bien
1)	Ta maman / ta tutrice	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2)	Ton papa / ton tuteur	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

23. En dehors de l'école, à quelle fréquence utilises-tu l'anglais dans ces situations ? (1 case par ligne)

		Jamais	Quelques fois par an	Plus ou moins une fois par mois	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine
1)	Pour communiquer avec des amis vivant dans un pays anglophone	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2)	Pour communiquer avec de la famille vivant dans un pays anglophone	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3)	Pour parler à des touristes qui visitent la Belgique	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4)	Pour parler à des personnes sur internet (ex : lors de jeux en ligne)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5)	Pour parler à de nouvelles personnes en vacances	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

24. A quelle fréquence utilises-tu l'anglais dans ces situations (à l'école et en dehors)? (1 case par ligne)

		Jamais	Quelques fois par an	Plus ou moins une fois par mois	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine
1)	Pour écouter des chansons en anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2)	Pour regarder des films en anglais <u>sans sous-titres</u>	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3)	Pour regarder des films en anglais <u>avec sous-titres</u>	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4)	Pour regarder la télévision (pas des films) en anglais <u>sans sous-titres</u>	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5)	Pour regarder la télévision (pas des films) en anglais <u>avec sous-titres</u>	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6)	Pour jouer à des jeux vidéos en anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7)	Pour lire des livres en anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8)	Pour lire des magazines / BD en anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9)	Pour visiter des sites internet en anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10)	Communiquer avec des personnes anglophones (en voyage, lors d'un échange, ...)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Thème 6 : Motivation

25. Pourquoi apprends-tu l'anglais ? (Coche 1 seule réponse)

- ₀ Pour faire comme tout le monde
₁ Pour faire plaisir à mes parents
₂ Autre (à préciser) :

26. Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les phrases suivantes ? (Coche 1 case par ligne)

		Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
1)	Je trouve l'anglais intéressant	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2)	Je trouve l'anglais ennuyant	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
3)	Je trouve l'anglais amusant	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
4)	Je trouve que l'anglais est une perte de temps	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
5)	Je me sens motivé(e) pour apprendre l'anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
6)	J'ai besoin de l'anglais (ou j'en aurai besoin dans le futur)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

27. Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les phrases suivantes ? (Coche 1 case par ligne)

		Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
1)	Mes parents disent qu'il faut absolument connaître l'anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2)	La langue anglaise me plaît	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
3)	L'anglais est agréable à entendre	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
4)	J'aime bien les pays anglophones	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
5)	Les habitants des pays anglophones sont sympathiques	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
6)	Dans les pays anglophones, on trouve de mauvaises conditions de vie/ travail	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
7)	Les traditions des pays anglophones sont très agréables	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
8)	Les habitants des pays anglophones sont très froids	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
9)	Les pays anglophones jouent un rôle important dans le monde	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
10)	Les artistes des pays anglophones (chanteurs, sportifs,...) sont géniaux	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

28. Au cours des 3 dernières années, à quelle fréquence ... (Coche 1 case par ligne)

		Jamais	Une fois	Deux fois	Trois fois ou plus
1)	as-tu voyagé à l'étranger avec ta famille ?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2)	as-tu voyagé dans un pays anglophone avec ta famille ?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
3)	As-tu reçu chez toi de la visite de personnes venant de l'étranger ?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
4)	As-tu reçu chez toi de la visite de personnes venant de pays anglophones ?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

29. Au total, combien de temps passes-tu à étudier et à faire tes devoirs pour le cours

d'anglais dans une semaine normale ? (Coche 1 case par ligne)

- ₀ Pas de temps du tout
₁ Entre 1 minute et 30 minutes
₂ Entre 31 minutes et 1h
₃ Plus d'1h

30. Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les phrases suivantes concernant l'audition en anglais ?

(Coche 1 case par ligne)

		Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
1)	Je n'éprouve pas de difficulté à apprendre à écouter en anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2)	Je suis effrayé(e) quand une personne parle vite en anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
3)	J'ai peur de ne pas comprendre des informations importantes	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
4)	Je suis effrayé(e) quand je ne comprends pas chaque mot de ce qui est dit en anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
5)	J'ai confiance en mes compétences à l'audition	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
6)	Quand je sais que je vais écouter de l'anglais, je deviens nerveux (-se)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

31. Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les phrases suivantes concernant la lecture en anglais ?

		Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
1)	Je n'éprouve pas de difficulté à apprendre à lire en anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2)	Je suis inquiet(inquiète) quand je dois lire un texte d'une page	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
3)	J'ai peur de ne pas comprendre des informations importantes dans le texte	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
4)	Je suis effrayé(e) quand je ne comprends pas chaque mot de ce qui est écrit en anglais	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
5)	J'ai confiance en mes compétences en lecture	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
6)	Quand je sais que je vais lire de l'anglais, je deviens nerveux (-se)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Thème 7 : Compétences

32. En lecture, en anglais, sais-tu ... ? (Coche 1 case par ligne)

		Oui	Non, pas encore
1)	comprendre des mots familiers et des phrases très simples (par exemple, sur des posters)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
2)	trouver des informations (par exemple dans des publicités ou sur internet)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
3)	repérer les informations principales dans un texte court	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
4)	lire rapidement un texte d'au moins une page et repérer les détails dont tu as besoin	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

33. En audition, en anglais, sais-tu ... ? (Coche 1 case par ligne)

		Oui	Non, pas encore
1)	comprendre une audition comportant des mots familiers et des phrases très simples (par exemple, sur les auditions proposées en classe)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
2)	comprendre des questions et des consignes quand une personne parle lentement et articule bien	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
3)	comprendre ce qu'une personne te dit si elle s'adresse directement à toi en parlent lentement et en articulant bien	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
4)	comprendre le thème d'une chanson en anglais, d'une vidéo ou d'une émission télévisée	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

5. Répartition des questions en fonction des variables indépendantes et analyses menées

Variables	Questions relatives dans le questionnaire contextuel (=Q)	Analyses menées
Caractéristiques individuelles		
1. Le genre	Q1	Moyennes, régressions linéaires simples
2. La motivation : - l'attitude intégrative - l'attitude éducationnelle - l'orientation instrumentale - l'encouragement parental - l'anxiété langagière en lecture - l'anxiété langagière à l'audition	- Q27_2 jusqu'à Q27_5, Q27_7, Q27_9, Q27_10 - Q20_7, Q21_1, Q26_1 jusqu'à Q26_4 - Q19_2 jusqu'à Q19_10, Q26_6 - Q27_1 - Q31_1 jusqu'à Q31_6 - Q30_1 jusqu'à Q30_6	Régressions linéaires simples, régression linéaire multiple Items inversés : Q26_2, Q26_4, Q30_2, Q30_3, Q30_4, Q30_6, Q31_2, Q31_3, Q31_4, Q31_6,
Caractéristiques familiales		
3. Le niveau socio-économique et socioculturel des familles : - le plus haut niveau d'éducation de la maman - le statut professionnel le plus haut parmi les 2 parents - patrimoine culturel familial	- Q5 - Q6, Q9 - Q10_1 jusqu'à Q10_6, Q11, Q12_1 jusqu'à Q12_14	Moyennes, régressions linéaires simples
4. Le statut migratoire	Q3, Q4, Q7	Moyennes, régressions linéaires simples
5. Le plurilinguisme	Q13, Q14, Q15	Moyennes, régressions linéaires simples

<p>6. Les contacts avec la langue cible en dehors de l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exposition aux médias - exposition lors de voyages - utilisation à la maison - utilisation en dehors de la maison 	<ul style="list-style-type: none"> - Q24_1 jusqu'à Q24_9 - Q28_2 et Q28_4 - Q13, Q14 et Q15 - Q23_1 jusqu'à Q23_5 	<p>Régressions linéaires simples, régression linéaire multiple</p>
Caractéristiques scolaires		
<p>7. La précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère</p>	<p>Q16</p>	<p>Moyennes, régressions linéaires simples</p>
<p>8. Le retard scolaire</p>	<p>Q2 Q2_2</p>	<p>Moyennes, régressions linéaires simples</p>

L'ensemble de ces variables individuelles ont ensuite été introduites dans une régression linéaire multiple. Pour les indices composites, à savoir la motivation, le niveau socio-économique et socioculturel des familles et les contacts avec la langue cible en dehors de l'école, seule la variable de dérivation ayant le plus d'impact au sein de chaque échelle a été gardée.

6. Intervalles de confiance

1. Méthode de calcul et interprétation

Comme précédemment précisé, les 148 élèves de notre échantillon n'ayant pas été sélectionnés selon une procédure aléatoire et simple, nous ne pouvons en inférer les résultats à l'ensemble des élèves de 2^{ème} année secondaire étudiant l'anglais en tant que langue seconde en FW-B.

Les erreurs-types associées à chacune des mesures sont donc uniquement fournies à titre indicatif et permettent le calcul d'intervalles de confiance.

Dans le cas d'intervalles de confiance calculés autour de moyennes, la limite inférieure de ces dernières a été obtenue selon le calcul suivant : moyenne - 1,96 * erreur-type de cette moyenne. La limite supérieure a été obtenue en calculant : moyenne + 1,96 * erreur-type de cette moyenne. Lors de comparaisons de moyennes, ces calculs nous permettent de constater si la différence entre elles est statistiquement significative. En effet, si les intervalles de ces moyennes se recouvrent, nous pouvons alors affirmer, avec moins de 5% de chances de nous tromper, que ces moyennes ne sont pas statistiquement significatives (la différence constatée pouvant être due à des erreurs de mesure), en d'autres termes, qu'il n'y a pas de différence entre ces moyennes dans la population.

Dans le cas d'intervalles de confiance calculés autour de coefficients de régression, les mêmes calculs ont été réalisés (bien que la moyenne et l'erreur-type de cette moyenne aient évidemment été remplacés par le coefficient de régression et l'erreur-type de ce coefficient de régression). L'intervalle ainsi obtenu, s'il comprend la valeur zéro, nous permet d'accepter l'hypothèse nulle, c'est-à-dire l'hypothèse que l'échantillon est issu d'une population où la (les) variable (s) indépendante(s) n'a (n'ont) pas d'impact sur la variable dépendante, et ce, avec une marge d'erreur de 5%. Dans le cas où zéro n'est pas compris dans l'intervalle de confiance, l'effet de la (des) variable(s) indépendante(s) sur la dépendante est alors considéré, avec une marge d'erreur de 5%, comme statistiquement significatif.

Les intervalles vont ici être calculés dans le cas de la compréhension à la lecture, dans un premier temps, et dans celui de la compréhension à l'audition, dans un second temps. Afin de faciliter la lecture des résultats, tous ont été arrondis, dans la mesure du possible, à la deuxième décimale.

2. Performances à la lecture et à l'audition en anglais

	Moyenne	Coefficient de régression	Erreur-type	Limite inférieure	Limite supérieure
Moyenne en lecture	11,62		0,42	[10,80	12,44]
Moyenne à l'audition	6,43		0,38	[5,69	7,17]

3. Les caractéristiques individuelles

Le genre

	Moyenne	Coefficient de régression	Erreur-type	Limite inférieure	Limite supérieure
Moyenne des filles en lecture	12,28		0,62	[11,06	13,50]
Moyenne des garçons en lecture	11,06		0,57	[9,94	12,18]
Impact du genre sur la lecture		-1,22	0,84	[-2,87	0,43]
Moyenne des filles en audition	7,27		0,56	[6,17	8,37]
Moyenne des garçons en audition	5,76		0,50	[4,78	6,74]
Impact du genre sur l'audition		-1,51	0,75	[-0,04	2,98]
Impact du genre sous contrôle de l'attitude éducationnelle sur l'audition		-1,13	0,86	[-2,82	0,56]

La motivation

	Moyenne	Coefficient de régression	Erreur-type	Limite inférieure	Limite supérieure
Impact de l'attitude intégrative sur la lecture		0,42	0,13	[0,17	0,67]
Impact de l'attitude éducationnelle sur la lecture		0,41	0,14	[0,14	0,68]
Impact de l'orientation instrumentale sur la lecture		0,25	0,09	[0,07	0,43]
Impact de l'encouragement parental sur la lecture		0,29	0,58	[-0,85	1,43]
Impact de l'anxiété langagière sur la lecture		0,49	0,11	[0,27	0,71]
Impact de la motivation sur la lecture		1,96	0,54	[0,90	3,02]

Impact de l'attitude intégrative sur la lecture sous contrôle des 4 autres sous-variables de la motivation		0,20	0,17	[-0,13	0,53]
Impact de l'attitude éducationnelle sur la lecture sous contrôle des 4 autres sous-variables de la motivation		-0,04	0,19	[-0,41	0,33]
Impact de l'orientation instrumentale sur la lecture sous contrôle des 4 autres sous-variables de la motivation		0,13	0,12	[-0,11	0,37]
Impact de l'encouragement parental sur la lecture sous contrôle des 4 autres sous-variables de la motivation		-0,57	0,58	[-1,71	0,57]
Impact de l'anxiété langagière sur la lecture sous contrôle des 4 autres sous-variables de la motivation		0,40	0,13	[0,15	0,65]
Impact de l'attitude intégrative sur l'audition		0,41	0,11	[0,19	0,63]
Impact de l'attitude éducationnelle sur l'audition		0,51	0,12	[0,27	0,75]
Impact de l'orientation instrumentale sur l'audition		0,28	0,08	[0,12	0,44]
Impact de l'encouragement parental sur l'audition		0,61	0,51	[-0,39	1,61]
Impact de l'anxiété langagière sur l'audition		0,48	0,10	[0,28	0,68]
Impact de la motivation sur l'audition		2,08	0,46	[1,18	2,98]
Impact de l'attitude intégrative sur l'audition sous contrôle des 4 autres sous-variables de la motivation		0,07	0,14	[-0,20	0,34]
Impact de l'attitude éducationnelle sur l'audition sous contrôle des 4 autres sous-variables de la motivation		0,22	0,16	[-0,09	0,53]
Impact de l'orientation instrumentale sur l'audition sous contrôle des 4 autres sous-variables de la motivation		0,12	0,10	[-0,08	0,32]
Impact de l'encouragement parental sur l'audition sous contrôle des 4 autres sous-variables de la motivation		-0,14	0,48	[-1,08	0,80]

Impact de l'anxiété langagière sur l'audition sous contrôle des 4 autres sous-variables de la motivation		0,37	0,10	[0,17	0,57]
--	--	------	------	-------	-------

4. Les caractéristiques familiales

Le niveau socio-économique et socioculturel des familles

	Moyenne	Coefficient de régression	Erreur-type	Limite inférieure	Limite supérieure
Moyenne en lecture des élèves dont la maman a un diplôme d'enseignement supérieur	12,41		0,94	[10,57	14,25]
Moyenne en lecture des élèves dont la maman n'a pas de diplôme d'enseignement supérieur	11,41		0,87	[9,70	13,12]
Impact du diplôme d'enseignement supérieur de la maman sur la lecture		1,00	1,34	[-1,63	3,63]
Moyenne en lecture des élèves dont au moins 1 des 2 parents a un haut statut professionnel	11,40		0,77	[9,89	12,91]
Moyenne en lecture des élèves dont aucun des 2 parents n'a de haut statut professionnel	13,38		1,15	[11,13	15,63]
Impact d'un haut statut professionnel chez au moins 1 des 2 parents sur la lecture		-0,97	1,33	[-3,58	1,64]
Moyenne en lecture des élèves dont le patrimoine culturel se situe parmi les plus élevés	11,31		1,12	[9,11	13,51]
Moyenne en lecture des élèves dont le patrimoine culturel se situe parmi les moins élevés	12,01		0,80	[10,44	13,58]
Impact du patrimoine culturel sur la lecture		-0,71	1,39	[-3,43	2,01]
Moyenne à l'audition des élèves dont la maman a un diplôme d'enseignement supérieur	7,26		0,99	[5,32	9,20]
Moyenne à l'audition des élèves dont la maman n'a pas de diplôme d'enseignement supérieur	5,82		0,64	[4,57	7,07]
Impact du diplôme d'enseignement supérieur de la maman sur l'audition		1,45	1,13	[-0,76	3,66]

Moyenne à l'audition des élèves dont au moins 1 des 2 parents a un haut statut professionnel	6,32		0,65	[5,05	7,59]
Moyenne à l'audition des élèves dont aucun des 2 parents n'a de haut statut professionnel	6,42		1,00	[4,46	8,38]
Impact d'un haut statut professionnel chez au moins 1 des 2 parents sur l'audition		-0,09	1,14	[-2,32	2,14]
Moyenne à l'audition des élèves dont le patrimoine culturel se situe parmi les plus élevés	6,25		1,01	[4,27	8,23]
Moyenne à l'audition des élèves dont le patrimoine culturel se situe parmi les moins élevés	6,41		0,66	[5,12	7,70]
Impact du patrimoine culturel sur l'audition		-0,16	1,18	[-2,47	2,15]

Le statut migratoire

	Moyenne	Coefficient de régression	Erreur-type	Limite inférieure	Limite supérieure
Moyenne des élèves natifs en lecture	10,94		0,55	[9,86	12,02]
Moyenne des élèves immigrés en lecture	13,20		0,63	[11,97	14,43]
Impact du statut migratoire sur la lecture		2,26	0,87	[0,55	3,97]
Moyenne des élèves natifs à l'audition	6,27		0,46	[5,37	7,17]
Moyenne des élèves immigrés à l'audition	6,86		0,68	[5,53	8,19]
Impact du statut migratoire sur l'audition		0,59	0,80	[-0,98	2,16]

Le plurilinguisme

	Moyenne	Coefficient de régression	Erreur-type	Limite inférieure	Limite supérieure
Moyenne des élèves monolingues en lecture	10,53		0,74	[9,08	11,98]
Moyenne des élèves plurilingues en lecture	12,15		0,51	[11,15	13,15]
Impact du plurilinguisme en lecture		1,63	0,89	[-0,11	3,37]
Moyenne des élèves monolingues à l'audition	6,15		0,67	[4,84	7,46]
Moyenne des élèves plurilingues à l'audition	6,57		0,46	[5,67	7,47]
Impact du plurilinguisme sur l'audition		0,42	0,81	[-1,17	2,01]

Les contacts avec la langue cible en dehors de l'école

	Moyenne	Coefficient de régression	Erreur-type	Limite inférieure	Limite supérieure
Impact de l'exposition aux médias en anglais sur la lecture (+ impact sous contrôle de l'exposition lors de voyages et de l'utilisation en dehors de la maison)		0,19	0,06	[-1,40	1,78]
		0,29	0,07	[0,15	0,43]
Impact de l'exposition à l'anglais lors de voyages sur la lecture (+ impact sous contrôle de l'exposition aux médias et de l'utilisation en dehors de la maison)		-0,03	0,28	[-0,58	0,52]
		-0,14	0,28	[-0,69	0,41]
Impact de l'utilisation de l'anglais en dehors de la maison sur la lecture (+ impact sous contrôle de l'exposition aux médias et lors de voyages)		-0,06	0,12	[-0,30	0,18]
		-0,33	0,13	[-0,58	-0,08]
Impact de l'exposition aux médias en anglais sur l'audition (+ impact sous contrôle de l'exposition lors de voyages et de l'utilisation en dehors de la maison)		0,16	0,05	[0,06	0,26]
		0,19	0,06	[0,07	0,31]
Impact de l'exposition à l'anglais lors de voyages sur l'audition (+ impact sous contrôle de l'exposition aux médias et de l'utilisation en dehors de la maison)		0,19	0,26	[-0,32	0,70]
		0,06	0,26	[-0,45	0,57]
Impact de l'utilisation de l'anglais en dehors de la maison sur l'audition (+ impact sous contrôle de l'exposition aux médias et lors de voyages)		0,07	0,11	[-0,15	0,29]
		-0,13	0,13	[-0,38	0,12]

5. Les caractéristiques scolaires

La précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère

	Moyenne	Coefficient de régression	Erreur-type	Limite inférieure	Limite supérieure
Moyenne en lecture des élèves ayant appris une langue étrangère avant l'obligation scolaire	11,95		0,57	[10,83	13,07]
Moyenne en lecture des élèves ayant appris une langue étrangère lors de l'obligation scolaire	11,23		0,63	[10,00	12,46]
Impact du moment d'apprentissage d'une langue étrangère par rapport à son obligation sur la lecture		-0,72	0,85	[-2,39	0,94]
Moyenne à l'audition des élèves ayant appris une langue étrangère avant l'obligation scolaire	6,83		0,48	[5,89	7,77]
Moyenne à l'audition des élèves ayant appris une langue étrangère lors de l'obligation scolaire	5,86		0,58	[4,72	7,00]
Impact du moment d'apprentissage d'une langue étrangère par rapport à son obligation sur l'audition		-0,97	0,75	[-2,44	0,5]

La précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère

	Moyenne	Coefficient de régression	Erreur-type	Limite inférieure	Limite supérieure
Moyenne des élèves à l'heure ou en avance en lecture	12,81		0,46	[11,91	13,71]
Moyenne des élèves en retard scolaire en lecture	9,58		0,76	[8,09	11,07]
Impact du retard scolaire sur la lecture		-3,24	0,83	[-4,87	-1,61]
Moyenne des élèves à l'heure ou en avance à l'audition	7,29		0,50	[6,31	8,27]
Moyenne des élèves en retard scolaire à l'audition	5,02		0,54	[3,96	6,08]
Impact du retard scolaire sur l'audition		-2,27	0,77	[-3,78	-0,76]

Moyenne des élèves en retard scolaire (n'ayant pas doublé l'année en cours) en lecture	9,68		0,87	[7,97	11,39]
Moyenne des élèves en retard scolaire (ayant doublé l'année en cours) en lecture	9,25		1,60	[6,11	12,39]
Impact du redoublement de l'année en cours sur la lecture		-0,42	1,81	[-2,95	2,11]
Moyenne des élèves en retard scolaire (n'ayant pas doublé l'année en cours) à l'audition	4,91		0,63	[3,68	6,14]

6. Les variables individuelles envisagées conjointement

	Moyenne	Coefficient de régression	Erreur-type	Limite inférieure	Limite supérieure
Impact du genre sur la lecture		-1,21	2,19	[-5,50	3,08]
Impact de l'anxiété langagière en lecture sur la lecture elle-même		0,49	0,21	[0,08	0,90]
Impact du diplôme de la maman sur la lecture		0,24	1,61	[-2,92	3,40]
Impact du statut migratoire sur la lecture		0,12	2,28	[-4,35	4,59]
Impact du plurilinguisme sur la lecture		-1,89	1,94	[-5,69	1,91]
Impact de l'exposition aux médias en anglais sur la lecture		0,21	0,12	[-0,03	0,45]
Impact de la précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère sur la lecture		2,18	2,09	[-1,92	6,28]
Impact du retard scolaire sur la lecture		-3,99	1,78	[-7,48	-0,50]
Impact du genre sur l'audition		1,07	2,11	[-3,07	5,21]
Impact de l'attitude éducationnelle sur l'audition		1,17	0,25	[0,68	1,66]
Impact du diplôme de la maman sur l'audition		0,19	1,76	[-3,26	3,64]
Impact du statut migratoire sur l'audition		-1,61	2,62	[-6,75	3,53]
Impact du plurilinguisme sur l'audition		-0,16	1,94	[-3,96	3,64]
Impact de l'exposition aux médias en anglais sur l'audition		0,28	0,14	[0,006	0,55]
Impact de la précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère sur l'audition		4,01	2,09	[-0,09	8,11]
Impact du retard scolaire sur l'audition		-5,20	1,93	[-8,98	-1,42]

7. Syntaxes SAS

Les syntaxes présentes *infra* sont toutes assorties des tableaux SAS qu'elles ont générés et envisagent d'abord les alphas de Cronbach et ensuite, dans l'ordre, la compréhension à la lecture et la compréhension à l'audition. Dans un souci de lisibilité, les variables sont envisagées selon la même numérotation que dans le présent mémoire. Les questions associées à ces variables sont reprises en annexe 5 et les intervalles de confiance construit sur base des erreurs-types sont présents dans l'annexe 6.

1. Alphas de Cronbach

```
/* Alphas concernant l'attitude intégrative avec l'ensemble des questions*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((AttitudeIntegrative)=99) then delete;
  if ((AttitudeIntegrative)=88) then delete;
  keep AttitudeIntegrative Q27_2 Q27_3 Q27_4 Q27_5 Q27_6Inverse Q27_7
Q27_8Inverse Q27_9 Q27_10;
run;
```

```
proc corr data=temp1 alpha;
var Q27_2 Q27_3 Q27_4 Q27_5 Q27_6Inverse Q27_7 Q27_8Inverse Q27_9 Q27_10;
run;
```

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.715397
Standardized	0.710667

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
Q27_2	0.525713	0.663180	0.514246	0.660605	Q27_2
Q27_3	0.621863	0.642719	0.611839	0.640900	Q27_3
Q27_4	0.565444	0.655206	0.559916	0.651477	Q27_4
Q27_5	0.441292	0.681341	0.441178	0.674877	Q27_5
Q27_6Inverse	0.105590	0.740081	0.108561	0.734859	Q27_6Inverse
Q27_7	0.469893	0.677083	0.467731	0.669737	Q27_7
Q27_8Inverse	0.102668	0.738140	0.106129	0.735269	Q27_8Inverse
Q27_9	0.299796	0.707022	0.302449	0.700868	Q27_9
Q27_10	0.397984	0.689065	0.397550	0.683205	Q27_10

```
/* Alpha concernant l'attitude intégrative avec suppression des questions
Q27_6Inverse et Q27_8Inverse */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((AttitudeIntegrative)=99) then delete;
  if ((AttitudeIntegrative)=88) then delete;
  keep AttitudeIntegrative Q27_2 Q27_3 Q27_4 Q27_5 Q27_7 Q27_9
Q27_10;
run;
```

```
proc corr data=temp1 alpha;
var Q27_2 Q27_3 Q27_4 Q27_5 Q27_7 Q27_9 Q27_10;
run;
```

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.780045
Standardized	0.778078

```
/* Alphas concernant l'attitude éducationnelle */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((AttitudeEducationnelle)=99) then delete;
  if ((AttitudeEducationnelle)=88) then delete;
  keep AttitudeEducationnelle Q20_7 Q21_1 Q26_1 Q26_2Inverse Q26_3
Q26_4Inverse;
run;
```

```
proc corr data=temp1 alpha;
var Q20_7 Q21_1 Q26_1 Q26_2Inverse Q26_3 Q26_4Inverse;
run;
```

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.868126
Standardized	0.871494

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
Q20_7	0.502099	0.871382	0.513177	0.876209	Q20_7
Q21_1	0.692980	0.840860	0.695418	0.845481	Q21_1
Q26_1	0.771416	0.826624	0.763879	0.833343	Q26_1
Q26_2Inverse	0.737684	0.832432	0.730131	0.839368	Q26_2Inverse
Q26_3	0.578427	0.867117	0.566164	0.867508	Q26_3
Q26_4Inverse	0.759392	0.831119	0.773596	0.831594	Q26_4Inverse

```
/* Alphas concernant l'orientation instrumentale */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((OrientationInstrumentale)=99) then delete;
if ((OrientationInstrumentale)=88) then delete;
keep OrientationInstrumentale Q19_1 Q19_2 Q19_3 Q19_4 Q19_5 Q19_6
Q19_7 Q19_8 Q19_9 Q19_10 Q26_6 ;
run;
```

```
proc corr data=temp1 alpha;
var Q19_1 Q19_2 Q19_3 Q19_4 Q19_5 Q19_6
Q19_7 Q19_8 Q19_9 Q19_10 Q26_6;
run;
```

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.809424
Standardized	0.802909

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
Q19_1	0.274092	0.809685	0.304480	0.803076	Q19-1
Q19_2	0.343612	0.805198	0.372479	0.796367	Q19-2
Q19_3	0.341609	0.805805	0.352096	0.798393	Q19-3
Q19_4	0.512179	0.790072	0.500487	0.783352	Q19-4
Q19_5	0.449762	0.796584	0.442383	0.789322	Q19-5
Q19_6	0.454634	0.796099	0.450096	0.788536	Q19-6
Q19_7	0.670491	0.771004	0.657153	0.766719	Q19-7
Q19_8	0.652654	0.772860	0.632638	0.769373	Q19-8
Q19_9	0.489718	0.792411	0.455503	0.787983	Q19-9
Q19_10	0.520682	0.789079	0.487707	0.784674	Q19-10
Q26_6	0.424213	0.799617	0.438108	0.789758	Q26-6

```
/* Alphas concernant l'anxiété langagière en lecture */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((AnxieteLangagiereCL)=99) then delete;
if ((AnxieteLangagiereCL)=88) then delete;
keep AnxieteLangagiereCL Q31_1 Q31_2Inverse Q31_3Inverse Q31_4Inverse
Q31_5 Q31_6Inverse;
run;
```

```
proc corr data=temp1 alpha;
var Q31_1 Q31_2Inverse Q31_3Inverse Q31_4Inverse Q31_5 Q31_6Inverse;
run;
```

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.858715
Standardized	0.861903

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
Q31_1	0.701482	0.824984	0.705017	0.829412	Q31-1
Q31_2Inverse	0.669032	0.831380	0.665829	0.836584	Q31-2Inverse
Q31_3Inverse	0.682389	0.830043	0.686068	0.832894	Q31-3Inverse
Q31_4Inverse	0.677939	0.830184	0.682450	0.833556	Q31-4Inverse
Q31_5	0.692762	0.826921	0.693917	0.831455	Q31-5
Q31_6Inverse	0.496597	0.865774	0.497668	0.866086	Q31-6Inverse

```
/* Alphas concernant l'anxiété langagière à l'audition*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((AnxieteLangagiereCA)=99) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCA)=88) then delete;
  keep AnxieteLangagiereCA Q30_1 Q30_2Inverse Q30_3Inverse Q30_4Inverse
Q30_5 Q30_6Inverse;
run;
```

```
proc corr data=temp1 alpha;
var Q30_1 Q30_2Inverse Q30_3Inverse Q30_4Inverse Q30_5 Q30_6Inverse;
run;
```

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.835808
Standardized	0.838470

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
Q30_1	0.554203	0.819929	0.562647	0.822316	Q30-1
Q30_2Inverse	0.584108	0.815174	0.578168	0.819279	Q30-2Inverse
Q30_3Inverse	0.684604	0.798300	0.688413	0.797120	Q30-3Inverse
Q30_4Inverse	0.560164	0.819102	0.559727	0.822885	Q30-4Inverse
Q30_5	0.603013	0.810704	0.606177	0.813746	Q30-5
Q30_6Inverse	0.695335	0.790835	0.692164	0.796348	Q30-6Inverse

```
/* Alphas concernant le degré d'attention des élèves */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((AttitudeIntegrative)=99) then delete;
  if ((AttitudeIntegrative)=88) then delete;
  if ((AttitudeEducationnelle)=99) then delete;
  if ((AttitudeEducationnelle)=88) then delete;
  if ((OrientationInstrumentale)=99) then delete;
  if ((OrientationInstrumentale)=88) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCL)=99) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCL)=88) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCA)=99) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCA)=88) then delete;

  keep AttitudeIntegrative AttitudeEducationnelle
OrientationInstrumentale AnxieteLangagiereCL AnxieteLangagiereCA
Q27_6Inverse Q27_8Inverse Q26_2Inverse Q26_4Inverse Q31_2Inverse
Q31_3Inverse Q31_4Inverse Q31_6Inverse Q30_2Inverse Q30_3Inverse
Q30_4Inverse Q30_6Inverse;
run;
```

```
proc corr data=temp1 alpha;
var Q27_6Inverse Q27_8Inverse Q26_2Inverse Q26_4Inverse Q31_2Inverse
Q31_3Inverse Q31_4Inverse Q31_6Inverse Q30_2Inverse Q30_3Inverse
Q30_4Inverse Q30_6Inverse;
run;
```


2. Performances à la lecture et à l'audition en anglais

```
/* Nombre d'élèves sous le niveau A2- en Lecture */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"  
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;  
  set Results ;  
  if (Lecture >=10) then delete;  
keep Lecture ;  
run;
```

```
proc sort data=temp1;  
by Lecture;  
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;  
var Lecture;  
weight;  
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
54	6.0888889	0.4205390

```
/* Nombre d'élèves au minimum au niveau A2- en Lecture */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"  
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;  
  set Results ;  
  if (Lecture <10) then delete;  
keep Lecture ;  
run;
```

```
proc sort data=temp1;  
by Lecture;  
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;  
var Lecture;  
weight;  
run;  
/* Moyenne en Lecture */
```

The SAS System

The MEANS Procedure

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
94	14.8031915	0.2958666

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"  
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;  
  set Results ;  
  keep Lecture;  
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;  
var Lecture;  
weight;  
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
148	11.6236486	0.4220823

```
/* Nombre d'élèves sous le niveau A2- à l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"  
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;  
  set Results ;  
  if (Audition >=10) then delete;  
keep Audition ;  
run;
```

```
proc sort data=temp1;  
by Audition;  
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;  
var Audition;  
weight;  
run;
```

The SAS System
The MEANS Procedure

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
115	4.4434783	0.2470856

```
/* Nombre d'élèves au minimum au niveau A2- à l'Audition*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"  
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;  
  set Results ;  
  if (Audition <10) then delete;  
keep Audition ;  
run;
```

```
proc sort data=temp1;  
by Audition;  
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;  
var Audition;  
weight;  
run;
```

The SAS System
The MEANS Procedure

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
33	13.3636364	0.5090436

```
/* Moyenne à l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"  
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;  
  set Results ;  
  keep Audition;  
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;  
var Audition;  
weight;  
run;
```

The SAS System
The MEANS Procedure

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
148	6.4324324	0.3783488

3. Les caractéristiques individuelles

Le genre

/* Moyenne des filles (Q1=0) puis des garçons (Q1=1) en Lecture*/

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q1)=9) then delete;
  keep Q1 Lecture;
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by Q1;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Lecture;
by Q1;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

Q1=0

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
71	12.2774648	0.6165954

Q1=1

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
75	11.0600000	0.5675076

/* Régression : impact du genre sur la Lecture */

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4.
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q1)=9) then delete;
  if ((Q1)=8) then delete;
  keep Q1 Lecture; run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Lecture = Q1;
run;
```

The SAS System

The REG Procedure
Model: MODEL1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	148
Number of Observations Used	148

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	54.08044	54.08044	2.12	0.1478
Error	144	3677.00394	25.53475		
Corrected Total	145	3731.08438			

Root MSE	5.05319	R-Square	0.0145
Dependent Mean	11.65205	Adj R-Sq	0.0078
Coeff Var	43.38739		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	12.27746	0.59970	20.47	<.0001
Q1	Q1	1	-1.21746	0.83872	-1.46	0.1478

/* Moyenne des **filles** (Q1=0) puis des **garçons** (Q1=1) à l'Audition */

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q1)=9) then delete;
  keep Q1 Audition;
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by Q1;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Audition;
by Q1;
weight;
output out=temp3;
run;
```

/* **Régression** : impact du genre sur l'Aud

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Docum
out=Results dbms=xlsx replace; getname=ye
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q1)=9) then delete;
  if ((Q1)=8) then delete;
  keep Q1 Audition;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Audition = Q1;
run;
```

/* **Régression mutiple**: impact du **genre sous contrôle de l'attitude éducationnelle** sur l'Audition */

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; ru
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q1)=9) then delete;
  if ((Q1)=8) then delete;
  if ((AttitudeEducationnelle)=99) then del
  if ((AttitudeEducationnelle)=88) then del

  keep Q1 AttitudeEducationnelle Audition;
run;
proc reg data=temp1;
model Audition = Q1 AttitudeEducationnelle ;
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

Q1=0

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
71	7.2676056	0.5623885

Q1=1

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
75	5.7600000	0.5043379

The REG Procedure

Model: MODEL1

Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	146
Number of Observations Used	146

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	82.89766	82.89766	4.00	0.0474
Error	144	2983.59549	20.71941		
Corrected Total	145	3066.49315			

Root MSE	4.55186	R-Square	0.0270
Dependent Mean	6.49315	Adj R-Sq	0.0203
Coeff Var	70.10246		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	7.26761	0.54021	13.45	<.0001
Q1	Q1	1	-1.50761	0.75371	-2.00	0.0474

Number of Observations Read	92
Number of Observations Used	92

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	2	331.28844	165.64422	9.65	0.0002
Error	89	1526.92895	17.15651		
Corrected Total	91	1858.21739			

Root MSE	4.14204	R-Square	0.1783
Dependent Mean	6.67391	Adj R-Sq	0.1598
Coeff Var	62.06316		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	0.64828	1.73153	0.37	0.7090
Q1	Q1	1	-1.13100	0.86474	-1.31	0.1943
AttitudeEducationnelle	AttitudeEducationnelle	1	0.48836	0.11818	4.13	<.0001

3. Les caractéristiques individuelles

La motivation

```
/* Régression : impact de l'AttitudeIntegrative (Q27-2 + Q27-3 + Q27-4 + Q27-5 + Q27-7 + Q27-9 + Q27-10) sur la Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((AttitudeIntegrative)=99) then delete;
if ((AttitudeIntegrative)=88) then delete;
keep AttitudeIntegrative Lecture;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Lecture = AttitudeIntegrative;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	94
Number of Observations Used	94

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	258.02404	258.02404	10.93	0.0014
Error	92	2172.40575	23.61311		
Corrected Total	93	2430.42979			

Root MSE	4.85933	R-Square	0.1062
Dependent Mean	11.85745	Adj R-Sq	0.0964
Coeff Var	40.98127		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	6.09713	1.81323	3.36	0.0011
AttitudeIntegrative	AttitudeIntegrative	1	0.41524	0.12562	3.31	0.0014

```
/* Régression : impact de l'AttitudeEducationnelle (Q20-7 + Q21-1 + Q26-1 + Q26-2Inverse + Q26-3 + Q26-4Inverse) sur la Lecture */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. M
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((AttitudeEducationnelle)=99) then delete;
if ((AttitudeEducationnelle)=88) then delete;
keep AttitudeEducationnelle Lecture;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Lecture = AttitudeEducationnelle;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	94
Number of Observations Used	94

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	215.07931	215.07931	8.93	0.0036
Error	92	2215.35048	24.07990		
Corrected Total	93	2430.42979			

Root MSE	4.90713	R-Square	0.0885
Dependent Mean	11.85745	Adj R-Sq	0.0786
Coeff Var	41.38435		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	6.32182	1.92013	3.29	0.0014
AttitudeEducationnelle	AttitudeEducationnelle	1	0.41199	0.13785	2.99	0.0036

```
/* Régression : impact de l'OrientationInstrumentale (Q19-2 + Q19-3 + Q19-4 + Q19-5 + Q19-6 + Q19-7 + Q19-8 + Q19-9 + Q19-10 + Q26-6) sur la Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx" out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((OrientationInstrumentale)=99) then delete;
  if ((OrientationInstrumentale)=88) then delete;
  keep OrientationInstrumentale Lecture;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
  model Lecture = OrientationInstrumentale;
run;
```

THE SAS PROCEDURE
Model: MODEL 1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	94
Number of Observations Used	94

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	180.03048	180.03048	7.36	0.0080
Error	92	2250.39931	24.46086		
Corrected Total	93	2430.42979			

Root MSE	4.94579	R-Square	0.0741
Dependent Mean	11.85745	Adj R-Sq	0.0540
Coeff Var	41.71043		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	6.58659	2.00873	3.28	0.0015
OrientationInstrumentale	OrientationInstrumentale	1	0.24862	0.09091	2.71	0.0080

```
/* Régression : impact de l'EncouragementParental (Q27_1) sur la Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx" out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((EncouragementParental)=99) then delete;
  if ((EncouragementParental)=88) then delete;
  keep EncouragementParental Lecture;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
  model Lecture = EncouragementParental;
run;
```

THE SAS PROCEDURE
Model: MODEL 1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	94
Number of Observations Used	94

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	6.83910	6.83910	0.26	0.6116
Error	92	2423.59069	26.34338		
Corrected Total	93	2430.42979			

Root MSE	5.13258	R-Square	0.0028
Dependent Mean	11.85745	Adj R-Sq	-0.0080
Coeff Var	43.28571		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	11.26582	1.27613	8.83	<.0001
EncouragementParental	EncouragementParental	1	0.29425	0.57750	0.51	0.6116

```
/* Régression : impact de l'AnxieteLangagiereCL (Q31-1 + Q31-2Inverse + Q31-3Inverse + Q31-4Inverse + Q31-5 + Q31-6Inverse) sur la Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx" out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((AnxieteLangagiereCL)=99) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCL)=88) then delete;
  keep AnxieteLangagiereCL Lecture;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
  model Lecture = AnxieteLangagiereCL;
run;
```

THE SAS PROCEDURE
Model: MODEL 1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	94
Number of Observations Used	94

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	421.79048	421.79048	19.32	<.0001
Error	92	2008.63931	21.83304		
Corrected Total	93	2430.42979			

Root MSE	4.67258	R-Square	0.1735
Dependent Mean	11.85745	Adj R-Sq	0.1646
Coeff Var	39.40632		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	7.31460	1.14040	6.41	<.0001
AnxieteLangagiereCL	AnxieteLangagiereCL	1	0.48971	0.11142	4.40	<.0001

```

/* Régression multiple: impact de la Motivation (5 critères) sur la
Lecture*/

proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;

data temp1;
  set Results ;
  if ((AttitudeIntegrative)=99) then delete;
  if ((AttitudeIntegrative)=88) then delete;
  if ((AttitudeEducationnelle)=99) then delete;
  if ((AttitudeEducationnelle)=88) then delete;
  if ((OrientationInstrumentale)=99) then delete;
  if ((OrientationInstrumentale)=88) then delete;
  if ((EncouragementParental)=99) then delete;
  if ((EncouragementParental)=88) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCL)=99) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCL)=88) then delete;

  keep AttitudeIntegrative AttitudeEducationnelle
  OrientationInstrumentale EncouragementParental AnxieteLangagiereCL Lecture;
run;

proc reg data=temp1;
model Lecture = AttitudeIntegrative AttitudeEducationnelle
  OrientationInstrumentale EncouragementParental AnxieteLangagiereCL;
run;

```

Number of Observations Used		94				
Analysis of Variance						
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F	
Model	5	525.73838	105.14768	4.86	0.0006	
Error	88	1904.69141	21.64422			
Corrected Total	93	2430.42979				
Root MSE		4.65233	R-Square	0.2163		
Dependent Mean		11.85745	Adj R-Sq	0.1718		
Coeff Var		39.23555				
Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	4.38049	2.14851	2.04	0.0445
AttitudeIntegrative	AttitudeIntegrative	1	0.19562	0.16699	1.17	0.2446
AttitudeEducationnelle	AttitudeEducationnelle	1	-0.03933	0.19445	-0.20	0.8402
OrientationInstrumentale	OrientationInstrumentale	1	0.12679	0.11508	1.10	0.2736
EncouragementParental	EncouragementParental	1	-0.56557	0.57682	-0.98	0.3295
AnxieteLangagiereCL	AnxieteLangagiereCL	1	0.40091	0.12863	3.12	0.0025

```
/* Régression : impact de l'AttitudeIntegrative (Q27-2 + Q27-3 + Q27-4 + Q27-5
+ Q27-7 + Q27-9 + Q27-10) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((AttitudeIntegrative)=99) then delete;
if ((AttitudeIntegrative)=88) then delete;
keep AttitudeIntegrative Audition;
run;

proc reg data=temp1;
model Audition = AttitudeIntegrative;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	94
Number of Observations Used	94

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	246.12611	246.12611	13.62	0.0004
Error	92	1662.85262	18.07448		
Corrected Total	93	1908.97872			

Root MSE	4.25141	R-Square	0.1289
Dependent Mean	6.57447	Adj R-Sq	0.1195
Coeff Var	64.66546		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	0.94853	1.58638	0.60	0.5514
AttitudeIntegrative	AttitudeIntegrative	1	0.40555	0.10990	3.69	0.0004

```
/* Régression : impact de l'AttitudeEducationnelle (Q20-7 + Q21-1 + Q26-1 +
Q26-2Inverse + Q26-3 + Q26-4Inverse) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((AttitudeEducationnelle)=99) then delete;
if ((AttitudeEducationnelle)=88) then delete;
keep AttitudeEducationnelle Audition;
run;

proc reg data=temp1;
model Audition = AttitudeEducationnelle;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	94
Number of Observations Used	94

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	335.94911	335.94911	19.65	<.0001
Error	92	1573.02961	17.09815		
Corrected Total	93	1908.97872			

Root MSE	4.13499	R-Square	0.1760
Dependent Mean	6.57447	Adj R-Sq	0.1670
Coeff Var	62.89468		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	-0.34390	1.61800	-0.21	0.8321
AttitudeEducationnelle	AttitudeEducationnelle	1	0.51491	0.11616	4.43	<.0001


```
/* Régression : impact de l'OrientationInstrumentale (Q19-2 + Q19-3 + Q19-4
+ Q19-5 + Q19-6 + Q19-7 + Q19-8 + Q19-9 + Q19-10 + Q26-6) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((OrientationInstrumentale)=99) then delete;
if ((OrientationInstrumentale)=88) then delete;
keep OrientationInstrumentale Audition;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Audition = OrientationInstrumentale;
run;
```

THE REG PROCEDURE
Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	94
Number of Observations Used	94

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	238.88841	238.88841	13.16	0.0005
Error	92	1670.09031	18.15316		
Corrected Total	93	1908.97872			

Root MSE	4.26065	R-Square	0.1251
Dependent Mean	6.57447	Adj R-Sq	0.1156
Coeff Var	64.80603		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	0.50283	1.73046	0.29	0.7720
OrientationInstrumentale	OrientationInstrumentale	1	0.28409	0.07831	3.63	0.0005

```
/* Régression : impact de l'EncouragementParental (Q27_1) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((EncouragementParental)=99) then delete;
if ((EncouragementParental)=88) then delete;
keep EncouragementParental Audition;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Audition = EncouragementParental;
run;
```

THE REG PROCEDURE
Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	94
Number of Observations Used	94

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	29.68795	29.68795	1.45	0.2311
Error	92	1879.29077	20.42707		
Corrected Total	93	1908.97872			

Root MSE	4.51963	R-Square	0.0156
Dependent Mean	6.57447	Adj R-Sq	0.0049
Coeff Var	68.74521		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	5.34182	1.12373	4.75	<.0001
EncouragementParental	EncouragementParental	1	0.61306	0.50853	1.21	0.2311

```
/* Régression : impact de l'AnxieteLangagiereCA (Q30-1 + Q30-2Inverse +
Q30-3Inverse + Q30-4Inverse + Q30-5 + Q30-6Inverse) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((AnxieteLangagiereCA)=99) then delete;
if ((AnxieteLangagiereCA)=88) then delete;
keep AnxieteLangagiereCA Audition;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Audition = AnxieteLangagiereCA;
run;
```

THE REG PROCEDURE
Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	94
Number of Observations Used	94

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	401.07785	401.07785	24.47	<.0001
Error	92	1507.90088	16.39023		
Corrected Total	93	1908.97872			

Root MSE	4.04848	R-Square	0.2101
Dependent Mean	6.57447	Adj R-Sq	0.2015
Coeff Var	61.57889		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	2.97975	0.83811	3.56	0.0006
AnxieteLangagiereCA	AnxieteLangagiereCA	1	0.48272	0.09758	4.95	<.0001

```
/* Régression multiple: impact de la Motivation (6 critères) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((AttitudeIntegrative)=99) then delete;
  if ((AttitudeIntegrative)=88) then delete;
  if ((AttitudeEducationnelle)=99) then delete;
  if ((AttitudeEducationnelle)=88) then delete;
  if ((OrientationInstrumentale)=99) then delete;
  if ((OrientationInstrumentale)=88) then delete;
  if ((EncouragementParental)=99) then delete;
  if ((EncouragementParental)=88) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCA)=99) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCA)=88) then delete;

  keep AttitudeIntegrative AttitudeEducationnelle
  OrientationInstrumentale EncouragementParental AnxieteLangagiereCA
  Audition;
run;
proc reg data=temp1;
model Audition = AttitudeIntegrative AttitudeEducationnelle
  OrientationInstrumentale EncouragementParental AnxieteLangagiereCA;
run;
```

Number of Observations Used		94				
Analysis of Variance						
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F	
Model	5	589.02276	117.80455	7.85	<.0001	
Error	88	1319.95596	14.99950			
Corrected Total	93	1908.97872				
Root MSE		3.87292	R-Square	0.3086		
Dependent Mean		6.57447	Adj R-Sq	0.2693		
Coeff Var		58.90847				
Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	-2.43945	1.79401	-1.36	0.1774
AttitudeIntegrative	AttitudeIntegrative	1	0.07347	0.13837	0.53	0.5968
AttitudeEducationnelle	AttitudeE ducationnelle	1	0.22102	0.15751	1.40	0.1641
OrientationInstrumentale	OrientationInstrumentale	1	0.11942	0.09579	1.25	0.2158
EncouragementParental	EncouragementParental	1	-0.13592	0.47883	-0.28	0.7772
AnxieteLangagiereCA	AnxieteLangagiereCA	1	0.36876	0.09957	3.70	0.0004

4. Les caractéristiques familiales

Le niveau socio-économique et socioculturel des familles

```
/* Moyenne des élèves dont le diplôme n'est pas DiplomeMereHEUniversite
(DiplomeMereHEUniversite= 0 si Q5=0,1,2) et est d'une haute école ou
université (DiplomeMereHEUniversite=1 si Q5=3) en Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q5)=9) then delete;
  if ((Q5)=8) then delete;
  if (Q5 in (0,1,2)) then DiplomeMereHEUnivers
  if (Q5=3) then DiplomeMereHEUniversite=1;
  if ((ESCS in (99,88))) then delete;
  keep DiplomeMereHEUniversite Q5 ESCS Lectur
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by DiplomeMereHEUniversite;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Lecture;
by DiplomeMereHEUniversite;
weight;
output out=temp2;
run;
```

```
/* Régression : impact DiplomeMereHEUniversite (Q5 :
DiplomeMereHEUniversite = 0 si Q5=0,1,2 et DiplomeMereHEUniversite=1 si
Q5=3) sur la Lecture */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Doc
out=Results dbms=xlsx replace; getname=
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q5)=9) then delete;
  if ((Q5)=8) then delete;
  if (Q5 in (0,1,2)) then DiplomeMe
  if (Q5=3) then DiplomeMereHEUnive
  if ((ESCS in (99,88))) then delet
  keep DiplomeMereHEUniversite Q5
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Lecture = DiplomeMereHEUniversite
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

DiplomeMereHEUniversite=0

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
38	11.4078947	0.8730547

DiplomeMereHEUniversite=1

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
23	12.4086957	0.9429563

The REG Procedure Model: MODEL1 Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	61
Number of Observations Used	61

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	14.35083	14.35083	0.56	0.4587
Error	59	1521.60589	25.78993		
Corrected Total	60	1535.95672			

Root MSE	5.07838	R-Square	0.0093
Dependent Mean	11.78525	Adj R-Sq	-0.0074
Coeff Var	43.09099		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	11.40789	0.82382	13.85	<.0001
DiplomeMereHEUniversite		1	1.00080	1.34163	0.75	0.4587

```
/* Moyenne du HISEI (le plus élevé de Q6 ou de Q9) en Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((HISEI)=9) then delete;
  if ((HISEI)=8) then delete;
  if ((ESCS in (99,88))) then delete;
  if (HISEI in (0,1,2,6)) then HISEI=0;
  if (HISEI in (3,4,5)) then HISEI=1;
  keep HISEI ESCS Lecture;
```

```
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by HISEI;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Lecture;
by HISEI;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

HISEI=0

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
24	12.3750000	1.1472912

HISEI=1

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
37	11.4027027	0.7728548

```
/* Régression: impact du HISEI (le plus élevé de Q6 ou de Q9) sur la lecture */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((HISEI)=9) then delete;
  if ((HISEI)=8) then delete;
  if ((ESCS in (99,88))) then delete;
  if (HISEI in (0,1,2,6)) then HISEI=0;
  if (HISEI in (3,4,5)) then HISEI=1;
  keep HISEI ESCS Lecture;
```

```
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Lecture = HISEI;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	61
Number of Observations Used	61

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	13.76199	13.76199	0.53	0.4681
Error	59	1522.19473	25.79991		
Corrected Total	60	1535.95672			

Root MSE	5.07936	R-Square	0.0090
Dependent Mean	11.78525	Adj R-Sq	-0.0078
Coeff Var	43.09932		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	12.37500	1.03682	11.94	<.0001
HISEI	HISEI	1	-0.97230	1.33127	-0.73	0.4681

```
/* Moyenne du PatrimoineCulturel (Q10+Q11+Q12) en Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((ESCS in (99,88))) then delete;
  if (PatrimoineCulturel in (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,
13, 14, 15)) then PatrimoineCulturel=0;
  if (PatrimoineCulturel in (15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,25,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35)) then PatrimoineCulturel=1;
  keep PatrimoineCulturel ESCS Lecture;
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by PatrimoineCulturel;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Lecture;
by PatrimoineCulturel;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

PatrimoineCulturel=0

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
41	12.0195122	0.7996510

PatrimoineCulturel=1

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
20	11.3050000	1.1243823

```
/* Régression: impact du PatrimoineCulturel (Q10+Q11+Q12) sur la Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((ESCS in (99,88))) then delete;
  if (PatrimoineCulturel in (0, 1, 2,
13, 14, 15)) then PatrimoineCulturel=0;
  if (PatrimoineCulturel in (15, 16,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35))
  keep PatrimoineCulturel ESCS Lectu
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Lecture = PatrimoineCulturel;
run;
```

The REG Procedure
Model: MODEL1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	61
Number of Observations Used	61

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	6.86283	6.86283	0.26	0.6088
Error	59	1529.09389	25.91685		
Corrected Total	60	1535.95672			

Root MSE	5.09086	R-Square	0.0045
Dependent Mean	11.78525	Adj R-Sq	-0.0124
Coeff Var	43.19688		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	12.01951	0.79506	15.12	<.0001
PatrimoineCulturel	PatrimoineCulturel	1	-0.71451	1.38851	-0.51	0.6088

```
/* Moyenne des élèves dont le diplôme n'est pas DiplomeMereHEUniversite
(DiplomeMereHEUniversite= 0 si Q5=0,1,2) et est d'une haute école ou
université (DiplomeMereHEUniversite=1 si Q5=3) en Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((Q5)=9) then delete;
if ((Q5)=8) then delete;
if (Q5 in (0,1,2)) then DiplomeMereHEUniversite=0;
if (Q5=3) then DiplomeMereHEUniversite=1;
if ((ESCS in (99,88))) then delete;
keep DiplomeMereHEUniversite Q5 ESCS Audition;
```

```
run;

proc sort data=temp1;
by DiplomeMereHEUniversite;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Audition;
by DiplomeMereHEUniversite;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

DiplomeMereHEUniversite=0

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
38	5.8157895	0.6432219

DiplomeMereHEUniversite=1

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
23	7.2608696	0.9924963

```
/* Régression : impact DiplomeMereHEUniversite (Q5 :
DiplomeMereHEUniversite = 0 si Q5=0,1,2 et DiplomeMereHEUniversite=1 si
Q5=3) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((Q5)=9) then delete;
if ((Q5)=8) then delete;
if (Q5 in (0,1,2)) then DiplomeMereHEUniversite=0;
if (Q5=3) then DiplomeMereHEUniversite=1;
if ((ESCS in (99,88))) then delete;
keep DiplomeMereHEUniversite Q5 ESCS Audition
```

```
run;

proc reg data=temp1;
model Audition = DiplomeMereHEUniversite;
run;
```

The REG Procedure
Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	61
Number of Observations Used	61

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	29.92026	29.92026	1.63	0.2061
Error	59	1080.14531	18.30755		
Corrected Total	60	1110.06557			

Root MSE	4.27873	R-Square	0.0270
Dependent Mean	6.36066	Adj R-Sq	0.0105
Coeff Var	67.26872		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	5.81579	0.69410	8.38	<.0001
DiplomeMereHEUniversite		1	1.44508	1.13038	1.28	0.2061

```
/* Moyenne du HISEI (le plus élevé de Q6 ou de Q9) en Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((HISEI)=9) then delete;
  if ((HISEI)=8) then delete;
  if ((ESCS in (99,88))) then delete;
  if (HISEI in (0,1,2,6)) then HISEI=0;
  if (HISEI in (3,4,5)) then HISEI=1;
  keep HISEI ESCS Audition;
```

```
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by HISEI;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Audition;
by HISEI;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

HISEI=0

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
24	6.4166667	0.9998490

HISEI=1

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
37	6.3243243	0.6473022

```
/* Régression: impact du HISEI (le plus élevé de Q6 ou de Q9) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes;
run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((HISEI)=9) then delete;
  if ((HISEI)=8) then delete;
  if ((ESCS in (99,88))) then delete;
  if (HISEI in (0,1,2,6)) then HISEI=0;
  if (HISEI in (3,4,5)) then HISEI=1;
  keep HISEI ESCS Audition;
```

```
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Audition = HISEI;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	61
Number of Observations Used	61

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	0.12413	0.12413	0.01	0.9355
Error	59	1109.94144	18.81257		
Corrected Total	60	1110.06557			

Root MSE	4.33735	R-Square	0.0001
Dependent Mean	6.36066	Adj R-Sq	-0.0168
Coeff Var	68.19023		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	6.41667	0.88536	7.25	<.0001
HISEI	HISEI	1	-0.09234	1.13680	-0.08	0.9355

```

/* Moyenne du PatrimoineCulturel (Q10+Q11+Q12) en Audition */

proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;

data temp1;
  set Results ;
  if ((ESCS in (99,88))) then delete;
  if (PatrimoineCulturel in (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,
13, 14, 15)) then PatrimoineCulturel=0;
  if (PatrimoineCulturel in (15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,25,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35)) then PatrimoineCulturel=1;
  keep PatrimoineCulturel ESCS Audition;
run;

proc sort data=temp1;
by PatrimoineCulturel;
run;

proc means data=temp1 n mean stderr;
var Audition;
by PatrimoineCulturel;
weight;
output out=temp2;
run;

```

The SAS System

The MEANS Procedure

PatrimoineCulturel=0

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
41	6.4146341	0.6634864

PatrimoineCulturel=1

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
20	6.2500000	1.0101459

```

/* Régression: impact du PatrimoineCulturel (Q10+Q11+Q12) sur l'Audition */

proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;

```

```

data temp1;
  set Results ;
  if ((ESCS in (99,88))) then delet
  if (PatrimoineCulturel in (0, 1,
13, 14, 15)) then PatrimoineCulturel=0;
  if (PatrimoineCulturel in (15, 16
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35)
  keep PatrimoineCulturel ESCS Aud
run;

proc reg data=temp1;
model Audition = PatrimoineCulturel;
run;

```

Model: MODEL 1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	61
Number of Observations Used	61

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	0.36435	0.36435	0.02	0.8898
Error	59	1109.70122	18.80850		
Corrected Total	60	1110.06557			

Root MSE	4.33688	R-Square	0.0003
Dependent Mean	6.36066	Adj R-Sq	-0.0166
Coeff Var	68.18285		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	6.41463	0.67731	9.47	<.0001
PatrimoineCulturel	PatrimoineCulturel	1	-0.16463	1.18286	-0.14	0.8898

4. Les caractéristiques familiales

Le statut migratoire

```
/* Moyenne des élèves natifs (Q3=0 et ImmigParents (Q4+Q7)=0 ou 1) et des
immigrés (Q3=0 ou 1 et ImmigParentss (Q4+Q7)=2) en Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q3)=9) then delete;
  if ((Q3)=8) then delete;
  if ((Q4)=9) then delete;
  if ((Q4)=8) then delete;
  if ((Q7)=9) then delete;
  if ((Q7)=8) then delete;
  if ((Q3)=1 and (ImmigParents in (1,0))) then delete;
  if ((Q3)=0 and (ImmigParents in (1,0))) then immig=0;
  if ((Q3 in (1,0)) and (ImmigParents)=2) then immig=1;
  keep Q3 Q4 Q7 ImmigParents immig Lecture;
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by immig;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Lecture;
by immig;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System		
The MEANS Procedure		
immig=0		
Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
89	10.9382022	0.5488555

immig=1		
Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
50	13.2000000	0.6305553

```
/* Régression : impact du statut migratoire (natif : Q3=0 et ImmigParents Q4+Q7
=0 ou 1 et immigrés : Q3=0 ou 1 et ImmigParentss Q4+Q7=2) sur la Lecture */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q3)=9) then delete;      if ((Q3)=8)
  if ((Q4)=9) then delete;      if ((Q4)=8)
  if ((Q7)=9) then delete;      if ((Q7)=8)
  if ((Q3)=1 and (ImmigParents in (1,0))) t1
  if ((Q3)=0 and (ImmigParents in (1,0))) t1
  if ((Q3 in (1,0)) and (ImmigParents)=2) t1
  keep Q3 Q4 Q7 ImmigParents immig Lecture;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Lecture = immig;
run;
```

Model: MODEL1	
Dependent Variable: Lecture Lecture	
Number of Observations Read	139
Number of Observations Used	139

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	163.77694	163.77694	6.73	0.0105
Error	137	3333.45011	24.33175		
Corrected Total	138	3497.22705			

Root MSE	4.93272	R-Square	0.0468
Dependent Mean	11.75180	Adj R-Sq	0.0399
Coeff Var	41.97419		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	10.93820	0.52287	20.92	<.0001
immig		1	2.26180	0.87179	2.59	0.0105

```
/* Moyenne des élèves natifs (Q3=0 et ImmigParents (Q4+Q7)=0 ou 1) et des
immigrés (Q3=0 ou 1 et ImmigParentss (Q4+Q7)=2) en Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q3)=9) then delete;
  if ((Q3)=8) then delete;
  if ((Q4)=9) then delete;
  if ((Q4)=8) then delete;
  if ((Q7)=9) then delete;
  if ((Q7)=8) then delete;
  if ((Q3)=1 and (ImmigParents in (1,0))) then delete;
  if ((Q3)=0 and (ImmigParents in (1,0))) then immig=0;
  if ((Q3 in (1,0)) and (ImmigParents)=2) then immig=1;
  keep Q3 Q4 Q7 ImmigParents immig Audition;
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by immig;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Audition;
by immig;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System
The MEANS Procedure
immig=0

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
89	6.2696629	0.4594830

immig=1

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
50	6.8600000	0.6815409

```
/* Régression : impact du statut migratoire (natif : Q3=0 et ImmigParents Q4+Q7
=0 ou 1 et immigrés : Q3=0 ou 1 et ImmigParentss Q4+Q7=2) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q3)=9) then delete;
  if ((Q4)=9) then delete;
  if ((Q7)=9) then delete;
  if ((Q3)=1 and (ImmigParents in (1,0))) then
  if ((Q3)=0 and (ImmigParents in (1,0))) then
  if ((Q3 in (1,0)) and (ImmigParents)=2) then
  keep Q3 Q4 Q7 ImmigParents immig Audition;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Audition = immig;
run;
```

MODEL: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	139
Number of Observations Used	139

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	11.15695	11.15695	0.55	0.4606
Error	137	2791.54809	20.37626		
Corrected Total	138	2802.70504			

Root MSE	4.51401	R-Square	0.0040
Dependent Mean	6.48201	Adj R-Sq	-0.0033
Coeff Var	69.63896		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	6.26966	0.47848	13.10	<.0001
immig		1	0.59034	0.79779	0.74	0.4606

4. Les caractéristiques familiales

Le plurilinguisme

```
/* Moyenne des élèves monolingues (Plurilinguisme : Q13+Q14+Q15=0) puis des plurilingues (Plurilinguisme=1) en Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"  
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;  
  set Results ;  
  keep Plurilinguisme Lecture;  
run;
```

```
proc sort data=temp1;  
by Plurilinguisme;  
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;  
var Lecture;  
by Plurilinguisme;  
weight;  
output out=temp2;  
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

Plurilinguisme=0

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
48	10.5250000	0.7362300

Plurilinguisme=1

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
100	12.1510000	0.5092409

```
/* Régression : impact du plurilinguisme sur la Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"  
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;  
  set Results ;  
  if ((Plurilinguisme)=9) then delete;  
  if ((Plurilinguisme)=8) then delete;  
  keep Plurilinguisme Lecture;  
run;  
proc reg data=temp1;  
model Lecture = Plurilinguisme;  
run;
```

The REG Procedure Model: MODEL1 Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	148
Number of Observations Used	148

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	85.74733	85.74733	3.30	0.0712
Error	146	3790.15990	25.96000		
Corrected Total	147	3875.90723			

Root MSE	5.09510	R-Square	0.0221
Dependent Mean	11.62365	Adj R-Sq	0.0154
Coeff Var	43.83387		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	10.52500	0.73541	14.31	<.0001
Plurilinguisme	Plurilinguisme	1	1.62600	0.89467	1.82	0.0712

```
/* Moyenne des élèves monolingues (Plurilinguisme=0) puis des plurilingues
(Plurilinguisme=1) à l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  keep Plurilinguisme Audition;
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by Plurilinguisme;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Audition;
by Plurilinguisme;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

Plurilinguisme=0

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
48	6.1458333	0.6651065

Plurilinguisme=1

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
100	6.5700000	0.4617173

```
/* Régression : impact du plurilinguisme (Q13+Q14+Q15) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Plurilinguisme)=9) then delet
  if ((Plurilinguisme)=8) then delet
  keep Plurilinguisme Audition;
run;
proc reg data=temp1;
model Audition = Plurilinguisme;
run;
```

The REG Procedure
Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	148
Number of Observations Used	148

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	5.83516	5.83516	0.27	0.6014
Error	146	3108.48917	21.29102		
Corrected Total	147	3114.32432			

Root MSE	4.61422	R-Square	0.0019
Dependent Mean	6.43243	Adj R-Sq	-0.0050
Coeff Var	71.73366		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	6.14583	0.66601	9.23	<.0001
Plurilinguisme	Plurilinguisme	1	0.42417	0.81023	0.52	0.6014

4. Les caractéristiques familiales

Les contacts avec la langue cible en dehors de l'école

```
/* Régression : impact de l'ExpositionMedia (Q24-1 + Q24-2 + Q24-3 + Q24-4
+ Q24-5 + Q24-6 + Q24-7 + Q24-8 + Q24-9) sur la Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((ExpositionMedia)=99) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=88) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=99) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=88) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=99) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=88) then delete;
  keep ExpositionMedia Lecture;
run;
proc reg data=temp1;
model Lecture = ExpositionMedia;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	127
Number of Observations Used	127

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	269.52570	269.52570	11.18	0.0011
Error	125	3013.11855	24.10495		
Corrected Total	126	3282.64425			

Root MSE	4.90968	R-Square	0.0821
Dependent Mean	11.87402	Adj R-Sq	0.0748
Coeff Var	41.34809		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	9.56959	0.81531	11.74	<.0001
ExpositionMedia	ExpositionMedia	1	0.19407	0.05804	3.34	0.0011

```
/* Régression : impact de l'ExpositionVoyages (Q28-2 + Q28-4) sur la
Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((ExpositionMedia)=99) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=88) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=99) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=88) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=99) then delet
  if ((UtilisationExterieur)=88) then delet
  keep ExpositionVoyages Lecture;
run;
proc reg data=temp1;
model Lecture = ExpositionVoyages;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	127
Number of Observations Used	127

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	0.21572	0.21572	0.01	0.9279
Error	125	3282.42853	26.25943		
Corrected Total	126	3282.64425			

Root MSE	5.12440	R-Square	0.0001
Dependent Mean	11.87402	Adj R-Sq	-0.0079
Coeff Var	43.15638		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	11.90155	0.54684	21.76	<.0001
ExpositionVoyages	ExpositionVoyages	1	-0.02534	0.27954	-0.09	0.9279

```
/* Régression : impact de l'UtilisationExterieur (Q23-1 + Q23-2 + Q23-3 + Q23-4 + Q23-5) sur la Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((ExpositionMedia)=99) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=88) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=99) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=88) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=99) then de
  if ((UtilisationExterieur)=88) then de

  keep UtilisationExterieur Lecture;
run;
proc reg data=temp1;
model Lecture = UtilisationExterieur;
run;
```

Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	127
Number of Observations Used	127

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	6.96733	6.96733	0.27	0.6070
Error	125	3275.67692	26.20542		
Corrected Total	126	3282.64425			

Root MSE	5.11912	R-Square	0.0021
Dependent Mean	11.87402	Adj R-Sq	-0.0059
Coeff Var	43.11197		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	12.14269	0.69126	17.57	<.0001
UtilisationExterieur	UtilisationExterieur	1	-0.06093	0.11817	-0.52	0.6070

```
/* Régression multiple: impact des contacts avec la langue cible en dehors de l'école (3 critères) sur la Lecture*
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((ExpositionMedia)=99) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=88) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=99) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=88) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=99) then de
  if ((UtilisationExterieur)=88) then de

  keep ExpositionMedia ExpositionVoyages
  Lecture;
run;
proc reg data=temp1;
model Lecture = ExpositionMedia ExpositionVoy
run;
```

Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	127
Number of Observations Used	127

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	3	438.78523	146.26174	6.33	0.0005
Error	123	2843.85902	23.12081		
Corrected Total	126	3282.64425			

Root MSE	4.80841	R-Square	0.1337
Dependent Mean	11.87402	Adj R-Sq	0.1125
Coeff Var	40.49523		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	10.06423	0.82124	12.25	<.0001
ExpositionMedia	ExpositionMedia	1	0.28785	0.06661	4.32	<.0001
ExpositionVoyages	ExpositionVoyages	1	-0.13605	0.27562	-0.49	0.6225
UtilisationExterieur	UtilisationExterieur	1	-0.33117	0.13128	-2.52	0.0129

```
/* Régression : impact de l'ExpositionMedia (Q24-1 + Q24-2 + Q24-3 + Q24-4
+ Q24-5 + Q24-6 + Q24-7 + Q24-8 + Q24-9) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((ExpositionMedia)=99) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=88) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=99) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=88) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=99) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=88) then delete;
  keep ExpositionMedia Audition;

run;
proc reg data=temp1;
model Audition = ExpositionMedia;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	127
Number of Observations Used	127

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	186.93215	186.93215	8.93	0.0034
Error	125	2617.50880	20.94007		
Corrected Total	126	2804.44094			

Root MSE	4.57603	R-Square	0.0667
Dependent Mean	6.66142	Adj R-Sq	0.0592
Coeff Var	68.69457		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	4.74228	0.75991	6.24	<.0001
ExpositionMedia	ExpositionMedia	1	0.16162	0.05409	2.99	0.0034

```
/* Régression : impact de l'ExpositionVoyages (Q28-2 + Q28-4) sur
l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((ExpositionMedia)=99) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=88) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=99) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=88) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=99) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=88) then delete;
  keep ExpositionVoyages Audition;

run;
proc reg data=temp1;
model Audition = ExpositionVoyages;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	127
Number of Observations Used	127

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	12.08402	12.08402	0.54	0.4634
Error	125	2792.35693	22.33886		
Corrected Total	126	2804.44094			

Root MSE	4.72640	R-Square	0.0043
Dependent Mean	6.66142	Adj R-Sq	-0.0037
Coeff Var	70.95187		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	6.45536	0.50437	12.80	<.0001
ExpositionVoyages	ExpositionVoyages	1	0.18963	0.25783	0.74	0.4634

```
/* Régression : impact de l'UtilisationExterieur (Q23-1 + Q23-2 + Q23-3 + Q23-4 + Q23-5) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((ExpositionMedia)=99) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=88) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=99) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=88) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=99) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=88) then delete;

  keep UtilisationExterieur Audition;
run;
proc reg data=temp1;
model Audition = UtilisationExterieur;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition

Number of Observations Read	127
Number of Observations Used	127

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	8.27338	8.27338	0.37	0.5442
Error	125	2796.16756	22.36934		
Corrected Total	126	2804.44094			

Root MSE	4.72962	R-Square	0.0030
Dependent Mean	6.66142	Adj R-Sq	-0.0050
Coeff Var	71.00026		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	6.36865	0.63866	9.97	<.0001
UtilisationExterieur	UtilisationExterieur	1	0.06640	0.10918	0.61	0.5442

```
/* Régression multiple: impact des contacts avec la langue cible en dehors de l'école (3 critères) sur l'Audition *
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((ExpositionMedia)=99) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=88) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=99) then delete;
  if ((ExpositionVoyages)=88) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=99) then delete;
  if ((UtilisationExterieur)=88) then delete;

  keep ExpositionMedia ExpositionVoyages Audition;
run;
proc reg data=temp1;
model Audition = ExpositionMedia ExpositionVoyages UtilisationExterieur;
run;
```

Dependent Variable: Audition

Number of Observations Read	127
Number of Observations Used	127

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	3	210.48306	70.16102	3.33	0.0219
Error	123	2593.95788	21.08909		
Corrected Total	126	2804.44094			

Root MSE	4.59229	R-Square	0.0751
Dependent Mean	6.66142	Adj R-Sq	0.0525
Coeff Var	68.93857		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	4.89114	0.78433	6.24	<.0001
ExpositionMedia	ExpositionMedia	1	0.19320	0.06362	3.04	0.0029
ExpositionVoyages	ExpositionVoyages	1	0.05560	0.26323	0.21	0.8331
UtilisationExterieur	UtilisationExterieur	1	-0.13248	0.12538	-1.06	0.2927

5. Les caractéristiques scolaires

La précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère

```
/* Moyenne selon le début de l'apprentissage d'une langue étrangère (Q16= 0
si c'est avant l'enseignement obligatoire des langues et Q16=1 si c'est au
moment de l'enseignement obligatoire) en Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((Q16)=9) then delete;
if ((Q16)=8) then delete;
if (Q16 in (0,1,2)) then Oblig=0;
if (Q16 in (3,4)) then Oblig=1;
keep Q16 Oblig Lecture;
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by Oblig;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Lecture;
by Oblig;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System
The MEANS Procedure

Oblig=0

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
71	11.9478873	0.5747009

Oblig=1

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
74	11.2324324	0.6292339

```
/* Régression : impact de la précocité de l'apprentissage d'une langue
(Q16) sur la Lecture */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Document
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes;
```

```
data temp1;
set Results ;
if ((Q16)=9) then delete;
if ((Q16)=8) then delete;
if (Q16 in (0,1,2)) then Oblig=0;
if (Q16 in (3,4)) then Oblig=1;
keep Q16 Oblig Lecture;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Lecture = Oblig;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	145
Number of Observations Used	145

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	18.54755	18.54755	0.70	0.4036
Error	143	3780.33935	26.43594		
Corrected Total	144	3798.88690			

Root MSE	5.14159	R-Square	0.0049
Dependent Mean	11.58276	Adj R-Sq	-0.0021
Coeff Var	44.39002		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	11.94789	0.61019	19.58	<.0001
Oblig		1	-0.71545	0.85415	-0.84	0.4036

```
/* Moyenne selon le début de l'apprentissage d'une langue étrangère (Q16= 0
si c'est avant l'enseignement obligatoire des langues et Q16=1 si c'est au
moment de l'enseignement obligatoire) à l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q16)=9) then delete;
  if ((Q16)=8) then delete;
  if (Q16 in (0,1,2)) then Oblig=0;
  if (Q16 in (3,4)) then Oblig=1;
  keep Q16 Oblig Audition;
```

```
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by Oblig;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Audition;
by Oblig;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System		
The MEANS Procedure		
Oblig=0		
Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
71	6.8309859	0.4776645

Oblig=1		
Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
74	5.8648649	0.5786285

```
/* Régression : impact de la précocité de l'apprentissage d'une langue
(Q16) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q16)=9) then delete;
  if ((Q16)=8) then delete;
  if (Q16 in (0,1,2)) then Oblig=0;
  if (Q16 in (3,4)) then Oblig=1;
  keep Q16 Oblig Audition;
```

```
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Audition = Oblig;
run;
```

Model: MODEL 1	
Dependent Variable: Audition Audition	
Number of Observations Read	145
Number of Observations Used	145

Analysis of Variance					
Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	33.82090	33.82090	1.64	0.2019
Error	143	2942.62048	20.57777		
Corrected Total	144	2976.44138			

Root MSE	4.53627	R-Square	0.0114
Dependent Mean	6.33793	Adj R-Sq	0.0044
Coeff Var	71.57339		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	6.83099	0.53836	12.69	<.0001
Oblig		1	-0.96612	0.75360	-1.28	0.2019

5. Les caractéristiques scolaires

Le retard scolaire

```
/* Moyenne des élèves à l'heure ou en avance (Q2=0) puis en retard (Q2=1) en Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"  
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;  
  set Results ;  
  if ((Q2)=9) then delete;  
  if (Q2 in (2005, 2006)) then Q2=0;  
  if (Q2 in (2002, 2003, 2004)) then Q2=1;  
  keep Q2 Lecture;  
run;
```

```
proc sort data=temp1;  
by Q2;  
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;  
var Lecture;  
by Q2;  
weight;  
output out=temp2;  
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

Q2=0

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
90	12.8144444	0.4608183

Q2=1

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
56	9.5785714	0.7562712

```
/* Régression : impact du retard scolaire (Q2) sur la Lecture */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Docume  
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes
```

```
data temp1;  
  set Results ;  
  if ((Q2)=9) then delete;  
  if (Q2 in (2005, 2006)) then Q2=0;  
  if (Q2 in (2002, 2003, 2004)) then Q  
  keep Q2 Lecture;  
run;
```

```
proc reg data=temp1;  
model Lecture = Q2;  
run;
```

The REG Procedure
Model: MODEL1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	146
Number of Observations Used	146

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	361.46031	361.46031	15.03	0.0002
Error	144	3462.54551	24.04545		
Corrected Total	145	3824.00582			

Root MSE	4.90362	R-Square	0.0945
Dependent Mean	11.57329	Adj R-Sq	0.0882
Coeff Var	42.37013		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	12.81444	0.51689	24.79	<.0001
Q2	Q2	1	-3.23587	0.83460	-3.88	0.0002

```
/* Moyenne des élèves en retard scolaire (ayant déjà doublé une année
auparavant mais pas la 2ème année secondaire) (Q2=2002, 2003 ou 2004 et Q2_2=
0) puis ayant doublé l'année en cours (Q2=2002, 2003 ou 2004 et Q2_2=1) en
Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q2)=9) then delete;
  if (Q2 in (2002, 2003, 2004));
  keep Q2 Q2_2 Lecture;
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by Q2_2;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Lecture;
by Q2_2;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

Q2_2=0

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
43	9.6767442	0.8673596

Q2_2=1

Analysis Variable : Lecture Lecture		
N	Mean	Std Error
13	9.2538462	1.6035464

```
/* Régression: impact du type de retard scolaire (Q2_2 et Q2) sur la
Lecture*/
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q2)=9) then delete;
  if (Q2 in (2002, 2003, 2004));
  keep Q2 Q2_2 Lecture;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Lecture = Q2_2;
run;
```

Model: MODEL 1
Dependent Variable: Lecture Lecture

Number of Observations Read	56
Number of Observations Used	56

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	1.78523	1.78523	0.05	0.8158
Error	54	1759.80905	32.58906		
Corrected Total	55	1761.59429			

Root MSE	5.70868	R-Square	0.0010
Dependent Mean	9.57857	Adj R-Sq	-0.0175
Coeff Var	59.59848		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	9.67674	0.87057	11.12	<.0001
Q2_2	Q2_2	1	-0.42290	1.80686	-0.23	0.8158

```
/* Moyenne des élèves à l'heure ou en avance (Q2=0) puis en retard (Q2=1) à l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q2)=9) then delete;
  if (Q2 in (2005, 2006)) then Q2=0;
  if (Q2 in (2002, 2003, 2004)) then Q2=1;
  keep Q2 Audition;
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by Q2;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Audition;
by Q2;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

Q2=0

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
90	7.2888889	0.5027377

Q2=1

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
56	5.0178571	0.5420566

```
/* Régression : impact du retard scolaire (Q2) sur l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q2)=9) then delete;
  if (Q2 in (2005, 2006)) then Q2=0;
  if (Q2 in (2002, 2003, 2004)) then Q2=1;
  keep Q2 Audition;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Audition = Q2;
run;
```

MODEL: MODEL 1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	146
Number of Observations Used	146

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	178.04267	178.04267	8.75	0.0036
Error	144	2929.47103	20.34355		
Corrected Total	145	3107.51370			

Root MSE	4.51038	R-Square	0.0573
Dependent Mean	6.41781	Adj R-Sq	0.0507
Coeff Var	70.27917		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	7.28889	0.47544	15.33	<.0001
Q2	Q2	1	-2.27103	0.76767	-2.96	0.0036

```
/* Moyenne des élèves en retard scolaire (ayant déjà doublé une année
auparavant mais pas la 2ème année secondaire) (Q2=2002, 2003 ou 2004 et Q2_2=
0) puis ayant doublé l'année en cours (Q2=2002, 2003 ou 2004 et Q2_2=1) à
l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q2)=9) then delete;
  if (Q2 in (2002, 2003, 2004));
  keep Q2 Q2_2 Audition;
run;
```

```
proc sort data=temp1;
by Q2_2;
run;
```

```
proc means data=temp1 n mean stderr;
var Audition;
by Q2_2;
weight;
output out=temp2;
run;
```

The SAS System

The MEANS Procedure

Q2_2=0

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
43	4.9069767	0.6347399

Q2_2=1

Analysis Variable : Audition Audition		
N	Mean	Std Error
13	5.3846154	1.0593809

```
/* Régression: impact du type de retard scolaire (Q2_2 et Q2) sur
l'Audition */
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q2)=9) then delete;
  if (Q2 in (2002, 2003, 2004));
  keep Q2 Q2_2 Audition;
run;
```

```
proc reg data=temp1;
model Audition = Q2_2;
run;
```

Model: MODEL1
Dependent Variable: Audition Audition

Number of Observations Read	56
Number of Observations Used	56

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	1	2.27731	2.27731	0.14	0.7135
Error	54	902.70483	16.71676		
Corrected Total	55	904.98214			

Root MSE	4.08861	R-Square	0.0025
Dependent Mean	5.01786	Adj R-Sq	-0.0160
Coeff Var	81.48126		

Parameter Estimates

Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	4.90698	0.62351	7.87	<.0001
Q2_2	Q2_2	1	0.47764	1.29409	0.37	0.7135

6. Les variables individuelles envisagées conjointement

/* **Régression multiple**: impact des **principales variables individuelles** (8 critères) sur **la Lecture** *

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q1)=9) then delete;      if ((Q1)=8) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCL)=99) then delete;
  if ((AnxieteLangagiereCL)=88) then delete;
  if ((ESCS in (99,88))) then delete;
  if ((Q5)=9) then delete;      if ((Q5)=8) then delete;
  if (Q5 in (0,1,2)) then DiplomeMereHEUniversite=0;
  if (Q5=3) then DiplomeMereHEUniversite=1;
  if ((Q3)=9) then delete;      if ((Q3)=8) then delete;
  if ((Q4)=9) then delete;      if ((Q4)=8) then delete;
  if ((Q7)=9) then delete;      if ((Q7)=8) then delete;
  if ((Q3)=1 and (ImmigParents in (1,0))) then delete;
  if ((Q3)=0 and (ImmigParents in (1,0))) then immig=0;
  if ((Q3 in (1,0)) and (ImmigParents)=2) then immig=1;
  if ((Plurilinguisme)=9) then delete;
  if ((Plurilinguisme)=8) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=99) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=88) then delete;
  if ((Q16)=9) then delete;
  if ((Q16)=8) then delete;
  if (Q16 in (0,1,2)) then Oblig=0;
  if (Q16 in (3,4)) then Oblig=1;
  if ((Q2)=9) then delete;
  if (Q2 in (2005, 2006)) then Q2=0;
  if (Q2 in (2002, 2003, 2004)) then Q2=1;

  keep Q1 AnxieteLangagiereCL DiplomeMereHEUniversite immig
  Plurilinguisme ExpositionMedia Oblig Q2 Lecture;
```

```
run;
```

```
proc reg data=temp1;
```

```
model Lecture = Q1 AnxieteLangagiereCL DiplomeMereHEUniversite immig
  Plurilinguisme ExpositionMedia Oblig Q2;
```

```
run;
```

Root MSE	4.30637	R-Square	0.5060
Dependent Mean	11.95429	Adj R-Sq	0.3540
Coeff Var	36.02363		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	7.01869	2.55648	2.75	0.0108
Q1	Q1	1	-1.21410	2.18708	-0.56	0.5836
AnxieteLangagiereCL	AnxieteLangagiereCL	1	0.49101	0.21039	2.33	0.0276
DiplomeMereHEUniversite		1	0.24029	1.60943	0.15	0.8825
immig		1	0.11978	2.47989	0.05	0.9618
Plurilinguisme	Plurilinguisme	1	-1.88560	1.93636	-0.97	0.3391
ExpositionMedia	ExpositionMedia	1	0.20537	0.12397	1.66	0.1096
Oblig		1	2.17723	2.09023	1.04	0.3072
Q2	Q2	1	-3.98551	1.78294	-2.24	0.0342

```
/* Régression multiple: impact des principales variables individuelles (8 critères) sur l'Audition*
```

```
proc import datafile="C:\Users\Caro\Documents\X4. Mémoire\Resultats.xlsx"
out=Results dbms=xlsx replace; getname=yes; run;
```

```
data temp1;
  set Results ;
  if ((Q1)=9) then delete;
  if ((Q1)=8) then delete;
  if ((AttitudeEducationnelle)=99) then delete;
  if ((AttitudeEducationnelle)=88) then delete;
  if ((ESCS in (99,88))) then delete;
  if ((Q5)=9) then delete;
  if ((Q5)=8) then delete;
  if (Q5 in (0,1,2)) then DiplomeMereHEUniversite=0;
  if (Q5=3) then DiplomeMereHEUniversite=1;
  if ((Q3)=9) then delete;
  if ((Q3)=8) then delete;
  if ((Q4)=9) then delete;
  if ((Q4)=8) then delete;
  if ((Q7)=9) then delete;
  if ((Q7)=8) then delete;
  if ((Q3)=1 and (ImmigParents in (1,0))) then delete;
  if ((Q3)=0 and (ImmigParents in (1,0))) then immig=0;
  if ((Q3 in (1,0)) and (ImmigParents)=2) then immig=1;
  if ((Plurilinguisme)=9) then delete;
  if ((Plurilinguisme)=8) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=99) then delete;
  if ((ExpositionMedia)=88) then delete;
  if ((Q16)=9) then delete;
  if ((Q16)=8) then delete;
  if (Q16 in (0,1,2)) then Oblig=0;
  if (Q16 in (3,4)) then Oblig=1;
  if ((Q2)=9) then delete;
  if (Q2 in (2005, 2006)) then Q2=0;
  if (Q2 in (2002, 2003, 2004)) then Q2=1;

  keep Q1 AttitudeEducationnelle DiplomeMereHEUniversite immig
  Plurilinguisme ExpositionMedia Oblig Q2 Lecture;
run;
proc reg data=temp1;
model Lecture = Q1 AttitudeEducationnelle DiplomeMereHEUniversite immig
Plurilinguisme ExpositionMedia Oblig Q2;
run;
```

Root MSE	4.69555	R-Square	0.4126
Dependent Mean	11.95429	Adj R-Sq	0.2319
Coeff Var	39.27925		

Parameter Estimates						
Variable	Label	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	Intercept	1	5.57871	3.94918	1.41	0.1696
Q1	Q1	1	1.07448	2.10771	0.51	0.6145
AttitudeEducationnelle	AttitudeEducationnelle	1	0.17034	0.25403	0.67	0.5084
DiplomeMereHEUniversite		1	0.19363	1.76303	0.11	0.9134
immig		1	-1.60804	2.62313	-0.61	0.5452
Plurilinguisme	Plurilinguisme	1	-0.15808	1.93678	-0.08	0.9356
ExpositionMedia	ExpositionMedia	1	0.27650	0.13505	2.05	0.0508
Oblig		1	4.00923	2.09343	1.92	0.0665
Q2	Q2	1	-5.19688	1.93013	-2.69	0.0122