



Master

2018

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Le profil linguistique des candidats à l'examen d'admission au MA en
Interprétation de conférence de la FTI : le rôle du parcours et des
capacités linguistiques dans la réussite de l'examen d'admission du MA en
Interprétation de conférence de la FTI

Saint-Anne, Roxane Carmen Gabrielle; Voirgard, Guillaume Serge Jacques

How to cite

SAINT-ANNE, Roxane Carmen Gabrielle, VOIRGARD, Guillaume Serge Jacques. Le profil linguistique des candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI : le rôle du parcours et des capacités linguistiques dans la réussite de l'examen d'admission du MA en Interprétation de conférence de la FTI. Master, 2018.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:131153>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 15.03.2023 22:09



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE TRADUCTION
ET D'INTERPRÉTATION**

ROXANE SAINT-ANNE
GUILLAUME VOIRGARD

Le profil linguistique des candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI :

le rôle du parcours et des capacités linguistiques dans la
réussite de l'examen d'admission du MA en Interprétation en
conférence de la FTI étudié au moyen du LEAP-Q.

Mémoire présenté à la Faculté de Traduction et d'Interprétation
pour l'obtention du Ma en Interprétation de Conférence

Directeur de mémoire : Kilian Seeber

Jurés : Kilian Seeber et Laura Keller

Septembre 2018

Roxane Saint-Anne
Guillaume Voirgard
Faculté de Traduction et d'Interprétation
Université de Genève
40, boulevard du Pont-d'Arve,
CH-1211 Genève 4, Suisse

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	5
1. INTRODUCTION	6
1. 1. LE MA EN INTERPRÉTATION DE CONFÉRENCE DE LA FTL.....	9
1. 2. L'EXAMEN D'ADMISSION AU MA EN INTERPRÉTATION DE CONFÉRENCE	11
1. 3. LE LANGUAGE EXPERIENCE AND PROFICIENCY QUESTIONNAIRE (LEAP-Q)	13
2. REVUE DE LITTÉRATURE.....	16
2. 1. LA QUESTION DU SEXE.....	16
2. 2. LA QUESTION DE L'ÂGE	20
2. 3. LA QUESTION DE LA PRÉFÉRENCE MANUELLE.....	23
2. 4. LA QUESTION DE LA COMPRÉHENSION ORALE.	25
2. 5. LA QUESTION DE LA PRODUCTION ORALE.....	27
2. 6. LA QUESTION DE LA LECTURE	29
2. 7. LA QUESTION DU NIVEAU DE FORMATION.....	33
2. 8. LA QUESTION DE LA CULTURE D'IDENTIFICATION.....	34
2. 9. LA QUESTION DE LA MOTIVATION	35
2. 10. LA QUESTION DE LA PERSONNALITÉ.....	38
2. 11. LA QUESTION DE L'ATTITUDE.....	42
2. 12. LA QUESTION DE L'APTITUDE	43
3. MÉTHODE.....	46
4. RÉSULTATS	48
5. DISCUSSION.....	89
5. 1. PREMIÈRES OBSERVATIONS : LE PROFIL DES CANDIDATS PASSÉ AU CRIBLE DU LEAP-Q	89
5. 2. LES MODALITÉS DE L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE DES CANDIDATS.....	98
5. 3. L'EXAMEN D'ADMISSION : LE RÔLE DE L'EXAMEN ÉCRIT ET DE L'EXAMEN ORAL	111
5. 4. RÉPARTITION ET ÉVOLUTION DES LANGUES ET SPÉCIFICITÉS DES CABINES.....	114
5. 5. LES LIMITES DE NOTRE ÉTUDE	129
6. CONCLUSION.....	135
REMERCIEMENTS	141
BIBLIOGRAPHIE.....	142
ANNEXES	156
VERSION ORIGINALE DU LEAP-Q:	157
VERSION DU LEAP-Q ENVOYÉE LE 28 MARS 2017:	159

RÉSUMÉ

L'objectif de notre étude est de déterminer les caractéristiques du profil linguistique des candidats à l'examen d'admission de la Faculté de Traduction et d'Interprétation de Genève. Nos recherches s'inscrivent dans un continuum de travaux menés sur le processus de sélection des élèves les plus aptes à suivre une formation en Interprétation de conférence. La principale particularité de notre étude est de s'être penchée sur les modalités d'acquisition des différentes langues composant les combinaisons linguistiques des candidats. Notre travail a consisté à croiser les résultats obtenus par les candidats à l'examen d'admission de l'année 2017 au MA en Interprétation de Conférence de la FTI avec les données collectées au moyen de l'administration d'un questionnaire, le LEAP-Q (Language Experience and Proficiency Questionnaire). Nos principaux résultats ont montré que la population de candidats était majoritairement féminine, que l'âge et le niveau de formation étaient en moyenne plus élevés chez les candidats admis. Nos travaux ont également souligné l'importance de la sélection de la combinaison linguistique par le candidat, de l'âge d'acquisition et du temps d'exposition selon la langue concernée, ainsi que l'importance de la motivation chez les candidats admis. Ces résultats nous ont notamment permis de formuler l'hypothèse selon laquelle la diversité de l'offre linguistique proposée par la FTI influençait la composition de la population de candidats. D'autres travaux seront cependant nécessaires afin de mener une étude de plus long terme, seule à même de mettre au jour de grandes tendances dans le profil linguistique des candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de Conférence de la FTI.

1. INTRODUCTION

Dans le monde encore jeune de l'interprétation de conférence, qui a émergé à l'issue de la Première Guerre mondiale (Baigorri-Jalón, 2014), la question de la sélection des candidats les plus aptes à suivre une formation en interprétation de conférence fait encore débat. La discipline, qui est passée d'un apprentissage « sur le tas » pour les interprètes de première génération à un enseignement plus institutionnalisé dans le cadre de formations universitaires ou académiques (Gerver et al., 1984), dispose en effet d'une capacité de recul assez limitée. Soulignons par exemple la création des premières formations universitaires en interprétation de conférence à Heidelberg en 1933, à Genève en 1941 ou encore à Vienne en 1943 (Pöchhacker, 2015).

Si les travaux de Timarová et Ungood-Thomas (2008) ont récemment mis en exergue les caractéristiques attendues, de nos jours, d'un candidat idéal, selon les formations en interprétation de conférence étudiées (ouverture d'esprit et à l'enseignement, envie et capacité à apprendre, notamment), la variété des paramètres à tester dans le cadre d'un examen d'entrée est grande. La motivation, la personnalité, l'attitude ou le style cognitif sont des variables susceptibles d'avoir une influence sur la capacité d'un individu à faire un excellent interprète. Cependant, force est de constater que les examens d'admission mesurent surtout deux grands ensembles d'aptitudes : les aptitudes constitutives de l'acte d'interprétation d'une part et les aptitudes linguistiques, d'autre part. Ces deux grands ensembles sont, en effet, les plus susceptibles de remplir le cahier des charges d'un examen d'entrée, qui doit respecter des conditions de validité et de fiabilité (Timarová et Ungood-Thomas, 2008). Il est effectivement plus difficile, pour une école, de mettre au point un examen objectif et fiable mesurant des notions plus complexes à évaluer telles que la motivation ou la personnalité d'un candidat.

Néanmoins, la réflexion de la communauté des interprètes de conférence sur la question cruciale de la sélection de candidats ne ménage pas ses efforts. Depuis des années, en effet, de nombreux chercheurs (Pfloeschner 1965, Sofr, 1976, Keiser, 1978, Moser 1978, Schweda Nicholson, 1986b, Szuki, 1988, Longley, 1989) se penchent sur la question de l'examen d'aptitude idéal afin de sélectionner les candidats le plus aptes à intégrer un

programme de formation à l'interprétation. La recherche de l'examen d'aptitude idéal est un travail de longue haleine qui n'est toujours pas achevé. Des travaux de Russo et Pippa (2004) sur la capacité des exercices de paraphrase à identifier des candidats susceptibles de réussir dans leurs études en interprétation de conférence, en passant par ceux de Franz Pöchhacker (2011) sur la capacité du test de SynCloze à distinguer des étudiants en interprétation de conférence de débutants, la recherche d'instruments susceptibles de mesurer les aptitudes d'interprétation de futurs élèves continue. En 1984, déjà, les travaux de Gerver et al. mettaient en évidence la capacité des tests de nature « textuelle » à prédire la réussite des élèves en interprétation de conférence aux examens de fin de formation, dans le cadre de la recherche d'un examen d'entrée le plus efficace possible. Face à ces tentatives de mise au point d'instruments d'évaluation des aptitudes d'interprétation objectifs, certains chercheurs plaident pour une prise en compte d'autres éléments d'identification au cours du processus de sélection des candidats. C'est le cas de Timarová et Ungood-Thomas (2008), qui recommandent aux différents cursus d'interprétation de prendre en compte des aptitudes « douces » (en opposition aux aptitudes dites « dures »), telles que la motivation ou la capacité d'apprentissage des candidats, afin de compléter un processus de sélection perçu comme comportant encore des failles. Sans oublier l'étude de Nancy Schweda Nicholson (2005), qui s'est penchée sur les différents profils de personnalité de type Myers-Briggs (ou MBTI) les plus répandus chez les interprètes, analysant ainsi, *in fine*, la variable dite de personnalité. Variable de personnalité dont la mesure pourrait être intégrée à un examen d'admission aux perspectives élargies.

Si la tendance semble être à l'élargissement du spectre des variables d'examen du profil des interprètes en devenir, le rôle de leurs compétences linguistiques reste un continent encore peu exploré. Or, c'est aujourd'hui justement cet aspect que nous nous proposons d'approfondir. À savoir, non pas l'étude des aptitudes *d'interprétation* des candidats à l'examen d'entrée du master en Interprétation de conférence de la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'université de Genève, mais leurs aptitudes *linguistiques*. Si les aptitudes d'interprétation incluent, par exemple, des capacités de compréhension, d'analyse et de rétention du *message*, les aptitudes linguistiques correspondent aux facultés de compréhension et de production de la *langue*. Nous entendons par message le sens du discours que l'orateur souhaite transmettre à son auditoire, les idées ou *contenu*

qu'il présente au moyen de mots dans une langue donnée, celle-ci faisant schématiquement office de *contenant*, ou de moyen de transmission du message susmentionné. Le travail de l'interprète consiste en effet à écouter un discours prononcé dans une langue 1 et à le restituer dans une langue 2.

Si les facultés plutôt relatives à l'interprétation du message (capacité de compréhension, d'analyse, de synthèse, de rétention et de restitution de l'information) jouent un rôle indéniable dans le processus de sélection des candidats et sont appelées à être examinées, les connaissances des candidats telles que leur savoir-faire linguistique ainsi que leur culture générale sont un autre aspect des paramètres ainsi testés (Moser-Mercer, 1994), quoique plutôt à titre de prérequis que de capacités au caractère dynamique. De nombreux cursus de formation en interprétation de conférence de niveau master, en effet, ne visent pas à enseigner ces connaissances linguistiques, mais plutôt à sélectionner des candidats dont les capacités linguistiques sont déjà suffisamment solides pour se voir adjoindre une formation complète en techniques d'interprétation de conférence. À ce titre, l'examen d'entrée au master en Interprétation de conférence de la Faculté de Traduction et d'Interprétation (ou FTI) de l'université de Genève cherche autant à tester les capacités linguistiques des candidats que leurs capacités d'analyse et de restitution du discours. La nécessité de sélectionner des candidats dont les capacités linguistiques sont suffisamment solides justifie ainsi le bien-fondé d'une étude du profil linguistique des candidats au master en Interprétation de conférence de la FTI, inscrits à l'examen d'entrée de 2017, dans la mesure où les capacités linguistiques sont un critère incontournable de sélection.

L'objectif de cette analyse est d'identifier un rôle éventuel joué par le parcours ainsi que les capacités linguistiques des candidats dans la réussite de l'examen d'admission. En d'autres termes, de tenter d'établir un lien entre la maîtrise linguistique des candidats et leurs chances de réussir l'examen d'entrée au master en Interprétation de conférence de la FTI. Certains profils linguistiques réussissent-ils plus l'examen que d'autres ? Certaines modalités d'apprentissage sont-elles liées à un taux de réussite accru ? Existe-t-il des variables plus décisives que d'autres parmi les différents profils linguistiques présentés par les candidats ? Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre.

1. 1. Le MA en Interprétation de conférence de la FTI

En vue d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir quels sont les facteurs de réussite spécifiquement linguistiques des candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI, session 2017, commençons par définir les concepts en présence.

Le MA en Interprétation de conférence de la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Genève est une formation de type master, visant à former de futurs interprètes de conférence. La formation comporte 3 semestres de cours, et la validation de l'ensemble des unités d'enseignement correspond à l'octroi de 90 crédits ECTS. Appelés à travailler, à l'issue de leur diplôme, dans de grandes organisations internationales telles que l'Organisation des Nations Unies, l'Union Européenne ou encore le Conseil de l'Europe, les futurs interprètes sont formés pendant toute la durée du MA aux techniques d'interprétation de conférence, que ce soit en interprétation consécutive ou simultanée. Si l'on se réfère aux définitions de l'interprétation consécutive que propose l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC), il s'agit de l'activité consistant, pour l'interprète, “à suivre le discours que l'orateur prononce et à le restituer dans une autre langue, après avoir pris des notes”. Quant à l'interprétation simultanée, elle est définie comme consistant, pour l'interprète, assis dans une cabine, à “écouter l'orateur à travers un casque et à réexprimer immédiatement son message dans une autre langue dans un micro, l'installation technique transmettant cette interprétation aux casques des auditeurs”¹. Chaque élève du MA bénéficie d'une formation dans les “directionnalités” prévues par sa combinaison linguistique, à condition que celui-ci se présente à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI avec une combinaison linguistique dont l'enseignement est assuré par l'institution.

¹ AIIC. "Les pratiques de l'interprétation". *aiic.net* November 28, 2011. <<http://aiic.net/p/4105>>.

En 2017, les combinaisons linguistiques proposées par la FTI étaient les suivantes :

Langue A	Langue B, B consécutive ou C
Arabe (AR)	anglais, français
Russe (RU)	anglais, français
Italien (IT)	anglais, français, allemand
Espagnol (ES)	anglais, français, allemand
Allemand (DE)	anglais, français, italien, espagnol
Français (FR)	anglais, allemand, italien, espagnol, arabe, russe
Anglais (EN)	français, allemand, italien, espagnol, arabe, russe ; portugais (C uniquement)

Les différents types de combinaisons linguistique disponibles étaient les suivants :

A1 – A2

A1 – A2 – C

A – B – C

A – B – C1 – C2

A – Bconsécutive – C

A – Bconsécutive – C1 – C2

A – Bconsécutive1 – Bconsécutive2

A – C1 – C2

A – C1 – C2 – C3

Quelle est la signification de cette typologie ?

La langue A, obligatoire, est une langue maternelle ou de culture. Langue active, elle est utilisée comme langue d'arrivée et de départ.

La langue B, facultative, est également une langue active, c'est-à-dire utilisée comme langue d'arrivée et de départ. C'est sur ce point que l'on différencie la langue B de la langue B consécutive, qui est une langue d'arrivée et de départ en interprétation consécutive, mais de départ seulement en interprétation simultanée.

La langue C, généralement incontournable (à l'exception des configurations de type A1 – A2, A – B consécutive1 – B consécutive2) est une langue exclusivement passive. On interprète toujours depuis et jamais vers sa langue C, qui est donc uniquement une langue de départ.

À titre d'exemple, un élève dont la combinaison linguistique serait A (EN) – C1 (DE) – C2 (FR) sera amené à interpréter depuis l'allemand et le français vers l'anglais. A contrario, un élève dont la combinaison linguistique serait A (RU) – B (FR) – C (EN) sera amené à interpréter de l'anglais et du français en russe, mais également du russe vers le français, sa langue B. Si ce B était un B consécutif, cette possibilité d'interpréter du russe vers le français serait cantonnée au mode d'interprétation dite consécutive. Ainsi, en vue de se présenter à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence, il incombait à chacun de soumettre sa candidature en sélectionnant une combinaison linguistique composée des langues proposées selon la langue A, parmi toutes celles proposées par la FTI.

1. 2. L'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence

L'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI se compose de deux volets : l'examen écrit et l'examen oral. Les candidats sont d'abord conviés à l'examen écrit, qui décide de leur admissibilité, et en cas de réussite à celui-ci, ils sont par la suite invités à passer l'examen oral, qui détermine leur admission finale au MA. Chaque examen est composé de deux types d'épreuves, qui se déclinent selon la combinaison

linguistique du candidat, et pour lesquelles la note minimale de passage est, selon le régime helvétique, de 4 sur 6. Toute note inférieure à 4 est considérée comme éliminatoire, à moins qu'un candidat n'ait obtenu une note inférieure mais très proche de 4 et que sa combinaison puisse être « dégradée ». À titre d'exemple, les combinaisons ABC ou ACCC peuvent être « dégradées » en ACC, soit par le passage de la langue B en C ou par l'élimination d'une langue C. Un candidat qui n'aurait pas obtenu 4 dans l'une de ses épreuves et dont la combinaison peut être dégradée sera ainsi convié à l'examen d'admission ou sera éventuellement admis avec une combinaison linguistique actualisée.

L'examen écrit se compose d'une épreuve dite de « discours résumé ». Le candidat écoute un discours d'une durée de 6 minutes, et prononcé dans sa langue C, B ou A (selon sa combinaison), qu'il doit ensuite résumer par écrit, en 300 mots, dans sa langue A ou B. La prise de note est autorisée au cours de cette épreuve, qui dure une heure. Le candidat doit passer autant d'épreuves de discours résumés que sa combinaison linguistique le permet. Le second type d'épreuve de l'examen écrit est une épreuve de traduction. Selon la combinaison linguistique du candidat, des épreuves de version (de C et de B en A) ainsi que de thème (de A en B) sont prévues. Chaque épreuve dure deux heures et la longueur des textes varie de 350 à 250 mots selon qu'il s'agisse d'une version ou d'un thème.

L'examen oral se compose également d'une épreuve de discours résumé, à la différence que dans celle-ci, la prise de note n'est pas autorisée et que la restitution du discours, de mémoire, s'effectue à l'oral, devant le jury. Chaque candidat est invité à se présenter devant le jury qui lui a été assigné. Des membres du jury proposent alors des exposés d'une durée d'environ 3 minutes, dans les langues passives et actives (C, B ou A, selon la combinaison linguistique) du candidat. Celui-ci est ensuite invité à donner une restitution orale de l'exposé qui vient de lui être proposé. L'autre grande composante de l'examen oral est la traduction à vue, qui consiste, pour le candidat, à proposer une traduction orale d'un texte qui lui est soumis, après lui avoir accordé quelques instants afin de survoler l'article. La traduction à vue consiste à traduire un texte, à voix haute, au fur et à mesure qu'on le lit, en procédant généralement segment de phrase par segment de phrase. Les textes-sources correspondent aux langues actives et passives (C, B ou A) qui composent la combinaison linguistique du candidat. L'épreuve se termine par un entretien, au cours

duquel le jury peut être amené à évaluer la culture générale du candidat. À noter, cependant, qu'il s'agit là généralement d'un « plus », à savoir qu'un candidat dont la culture générale est excellente peut être écarté en raison de capacités linguistiques trop faibles, mais que l'inverse n'est pas vrai.

1. 3. Le Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q)

À l'issue du processus d'inscription des candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI de l'année 2017, un questionnaire, le Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q), fut envoyé par courriel à l'ensemble des candidats une semaine avant le début de l'examen d'admission. Sur l'ensemble des candidats inscrits à l'examen, 92 participants remplirent et renvoyèrent le questionnaire. Sur ces 92 candidats, 87 participèrent effectivement à l'examen d'admission. Cette version légèrement modifiée (voir annexes 1 et 2) du LEAP-Q comportait notamment des questions visant à renseigner la combinaison linguistique du candidat ainsi que sa préférence manuelle.

Élaboré en 2007 par Viorica Marian, Henrike K. Blumenfeld et Margarita Kaushanskaya, le LEAP-Q a été conçu dans le but de collecter des données relatives au parcours linguistique de personnes bilingues et multilingues. Le Language Experience and Proficiency Questionnaire est né de la nécessité de disposer d'un outil de mesure des capacités linguistiques des individus bilingues et multilingues. En effet, la recherche dans le domaine du parcours des bilingues et des multilingues tendait à donner des résultats variables et inconstants, du fait de l'absence d'un outil de mesure « unifié ». Le LEAP-Q vient donc pallier ce manque, et présente une certaine fiabilité, puisque la validité de critère a été établie.

Toute la philosophie à l'origine de la création du LEAP-Q repose sur l'idée que les répondants peuvent fournir des données relativement fiables sur leur propre niveau de maîtrise linguistique. Cette affirmation se base sur les travaux de Delgado et al. (1999), qui conclut que, sur la base des données fournies par les participants eux-mêmes, ces derniers sont plus à même d'estimer de façon fiable leur capacité linguistique en langue

maternelle que leur capacité linguistique en langue étrangère. Mais également sur ceux de Bahrick et al. (1994), qui avance que la maîtrise déclarée d'une langue coïncide avec un niveau de performance réel selon les tâches à exécuter, et que ce niveau de maîtrise varie donc d'une tâche à l'autre. Ainsi, ces études tendent à indiquer que la capacité linguistique déclarée voit sa correspondance avec la capacité linguistique mesurée varier selon les langues et les tâches.

Selon les créateurs du LEAP-Q, ce dernier a été élaboré au sein du cadre théorique selon lequel l'acquisition de la L2 (ou deuxième langue) dépend notamment du parcours individuel. Toujours selon les créateurs du LEAP-Q, les capacités linguistiques indiquées par les participants eux-mêmes sont indicatives des capacités linguistiques réelles, mais pour une estimation plus précise et spécifique, il est nécessaire de prendre en compte le parcours individuel des participants. En effet, selon Flege et al. (1997, 1998), l'évaluation personnelle des bilingues de leur niveau de L2 est moins efficace à l'heure de prédire le niveau de maîtrise de la langue que le parcours des individus lui-même. Le parcours individuel est également décrit comme étant incontournable dans les travaux de Flege et al. en 1999 (corrélation entre parcours linguistique et accent et maîtrise grammaticale) et Jia et al. en 2002 (corrélation entre capacité linguistique déclarée et la capacité linguistique réelle établie dans des domaines influencés par le parcours). C'est pourquoi, dans le LEAP-Q, la maîtrise linguistique ainsi que le parcours individuel des sujets ont été pris en compte.

Le LEAP-Q aborde, du fait de sa composition, trois différents aspects.

La compétence linguistique, premièrement, qui se voit subdivisée entre capacité de compréhension, de production orale et de lecture.

L'acquisition linguistique, ensuite, dont la variable de l'âge de début d'acquisition est un paramètre majeur, sur lequel nous reviendrons ultérieurement. Le LEAP-Q aborde la notion de l'âge de l'acquisition linguistique au travers de quatre aspects : l'âge du début de l'apprentissage, l'âge d'acquisition du langage, l'âge d'acquisition de la lecture et l'âge d'acquisition de l'écriture. L'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage joue également un rôle. L'étude menée par Flege et al. (1999) démontre en effet que la durée de l'éducation et la durée du séjour dans le pays de la L2, la durée d'utilisation de la L1 et

de la L2 ainsi que l'âge étaient des variables primordiales. L'importance du parcours et du contexte a été démontrée par Carroll (1967) qui a établi un lien entre le niveau de maîtrise d'une langue et l'utilisation de celle-ci dans un contexte domestique. C'est pourquoi la notion d'environnement et de sa contribution à l'acquisition des langues est traitée dans le LEAP-Q.

L'exposition linguistique, enfin, se voit abordée en termes d'exposition actuelle et passée. Une exposition linguistique précédente a effectivement un rôle à jouer, c'est ce qu'ont démontré un certain nombre d'études (Birdsong, 2005, Genesee, 1985, MacKay & Flege, 2004). Ainsi, le LEAP-Q aborde la question de l'exposition linguistique passée au travers de plusieurs environnements : dans un pays, à l'école, au travail, au sein du foyer.

L'utilisation actuelle de la langue, ou exposition linguistique actuelle, est également un facteur à prendre en compte. Par exemple, l'étude menée par Jia et al. (2002) a conclu que le niveau de maîtrise de la L2 des mères et leur capacité à parler en L2 à la maison à leur progéniture était un indicateur du niveau linguistique observé des sujets bilingues. L'exposition actuelle des sujets est ainsi abordée dans le LEAP-Q au travers de questions portant sur l'interaction avec leurs proches (famille, amis) et sur l'exposition provenant de différentes sources telles que la lecture, la radio, la télévision, les CD audio ou d'un apprentissage en autodidacte.

Maintenant que le décor institutionnel a été planté, nous pouvons présenter le cadre théorique dans lequel notre étude s'inscrit.

2. REVUE DE LITTÉRATURE

Dans la mesure où nos travaux ont largement été conditionnés par le format ainsi que par les informations collectées au moyen du LEAP-Q, notre revue de littérature s'attachera principalement à aborder les diverses notions relatives à la recherche en acquisition linguistique sur lesquelles se base le questionnaire. Nous approcherons ces notions telles qu'elles sont évoquées dans le LEAP-Q : directement (sexe, âge, préférence manuelle, niveau de formation, culture d'identification, compréhension orale, production orale, lecture) ou indirectement (motivation, personnalité, attitude et aptitude).

2. 1. La question du sexe

Le LEAP interroge le répondant, dès le début du questionnaire (question A5), sur son sexe, en proposant au répondant de cocher la case « féminin » ou « masculin ». Le concept de sexe est une distinction biologique entre les individus de sexe masculin et de sexe féminin, à la différence du concept de *genre*, qui est une construction socio-culturelle, renvoyant à toute une série de comportements et caractéristiques observés. Si la question peut sembler a priori anodine, et obéir principalement à des considérations statistiques, le sujet du ratio déséquilibré hommes-femmes, en faveur de ces dernières, agite depuis plusieurs décennies le monde de la recherche en études en interprétation de conférence. Les résultats collectés dans le cadre du LEAP-Q doivent donc être traités à l'aune de ces considérations.

Le monde de l'interprétation de conférence est effectivement un monde principalement féminin. Dans son étude statistique de 2004 portant sur le profil de ses membres, l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) a observé que les répondants au questionnaire étaient à 75% de sexe féminin contre 25% de répondants de sexe masculin. Forte de plus de 3000 membres répartis dans plus de 80 pays, l'AIIC est la principale association d'interprètes et peut, à ce titre, considérer que le profil démographique de ses membres est représentatif de la profession. Cette répartition de 75% de femmes et de 25% d'hommes est également présente dans les travaux de Schweda Nicholson (2005) sur le profil de personnalité de type Myers-Briggs prédominant

chez les interprètes de conférence. On peut également citer les chiffres indiqués par Zeller (citée par Kurz en 1989) qui s'est penchée sur le profil des élèves suivant un cursus en traduction et interprétation à l'université de Vienne au cours de l'année académique 1983 – 84, année au cours de laquelle 84,2% des élèves étaient de sexe féminin et 15,8% de sexe masculin. Des statistiques compilées par Kurz en 1996 indiquent les mêmes proportions hommes-femmes, les élèves débutants étaient à 90% de sexe féminin et à 10% de sexe masculin, tandis que les élèves étudiant à un stade plus avancé étaient à 84% de sexe féminin et à 16% de sexe masculin. La supériorité numérique des femmes dans le monde de l'interprétation de conférence ne date donc pas d'hier, mais quels arguments la recherche avance-t-elle afin d'expliquer ce phénomène ?

Avant de tenter de répondre à cette question, il convient de prime abord de distinguer deux grandes tendances de recherche. La première traite du rôle du genre dans l'acquisition d'une deuxième langue (ou L2). Et la seconde, comme nous l'évoquions, tente de trouver des éléments de réponse face à la surreprésentation de femmes dans le milieu de l'interprétation de conférence. Dans les lignes qui vont suivre, nous aborderons tour à tour ces deux questions, qui, dans le cadre de notre question de recherche sur le lien entre maîtrise linguistique et probabilité de réussite à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI, nous paraissent toutes deux pertinentes.

La recherche se penche en effet de plus en plus sur les questions de genre et de différences hommes-femmes, qui peuvent être prises en compte à un niveau non-biologique (social ou psychologique, notamment) et biologique (hormonal ou neurologique, par exemple). Sunderland (2000) avance l'idée selon laquelle de multiples aspects du langage sont affectés par le genre. Il est donc tout à fait possible d'en déduire que l'acquisition du langage ne fait pas exception à la règle.

Du point de vue de la recherche sur les différences hommes-femmes au niveau biologique, Legato (2005a) a montré que les femmes avaient plus de cellules nerveuses dans l'hémisphère gauche du cerveau, réputé être le centre du langage, et que leurs connexions nerveuses étaient plus développées entre leurs deux hémisphères. Des techniques d'imagerie cérébrale ont montré que les femmes utilisaient les mêmes zones de leur cerveau afin de traiter le langage que les hommes, mais que, selon la tâche à

réaliser, les femmes utilisaient leurs deux hémisphères et plus d'aires cérébrales que les hommes (Legato, 2005a). Néanmoins, tout résultat obtenu dans le cadre d'une recherche portant sur une spécificité biologique ou anatomique doit poser la question de l'inné et de l'acquis. Ces résultats pourraient être le résultat d'une différence de socialisation et d'attentes vis-à-vis des femmes plutôt que le fruit d'une différence biologique innée (Beal, 1994, Legato, 2005). Beal (1994) indique que les filles bénéficient de conversations plus longues et plus complexes de la part de leurs parents que leurs homologues masculins. Ainsi, la possibilité que le cerveau féminin soit plus stimulé, dès l'enfance, dans le domaine du langage que le cerveau masculin n'est pas à exclure. Par ailleurs, la question du biais inhérent au regard nécessairement « genré » du chercheur invite également à la prudence, à l'heure de tirer des conclusions de ces résultats. D'autres travaux de recherche seront nécessaires afin d'explorer encore plus avant le sujet parfois polémique des différences hommes-femmes sur le plan biologique et socio-culturel.

En ce qui concerne la recherche portant sur les questions de genre, examinées depuis le point de vue des sciences sociales, et plus spécifiquement, du point de vue de l'acquisition des langues, la question a souvent été de savoir si l'appartenance à un certain genre était une variable d'acquisition du langage significative, et si oui, si cette dernière avait tendance à privilégier les filles. Dès 1988, Oxford, Nyikos et Ehrman ont avancé l'idée que les femmes avaient des aptitudes d'intégration sociale plus marquées que les hommes, et que cet avantage initial se trouvait renforcé par les normes culturelles et sociétales. Selon eux, les femmes, en général, semblent encourager et valoriser plus fortement le dialogue et le compromis, et porter une attention accrue aux détails et à la politesse. Par voie de conséquence, leur désir de reconnaissance sociale et l'importance qu'elles accordent à la communication les amènent à utiliser des stratégies d'interaction sociale plus fréquemment que les hommes (Nyikos, 1990, Oxford et Nyikos, 1989). Dans le domaine plus spécifique de l'acquisition des langues, les femmes semblent avoir recours à plus de stratégies d'apprentissage que les hommes (Griffiths, 2003, Green et Oxford, 1995). Selon les travaux de Gu (2002), les femmes accordent plus d'importance à l'idée d'apprendre des langues et y investissent plus de temps que leurs homologues masculins car elles y voient un avantage pour leur parcours professionnel et individuel. Certaines études ont montré que les femmes faisaient preuve d'une plus grande flexibilité dans leur utilisation des stratégies d'apprentissage et favorisaient des stratégies fortement axées sur la

communication, ces deux caractéristiques étant plus susceptibles de couronner leur apprentissage linguistique de succès (Nyikos, 1987). Si la nature relativement descriptive des travaux que nous venons d'évoquer doit nous inviter à la prudence et à ne pas tirer de conclusions hâtives, il est frappant de constater qu'à l'heure de se pencher sur le rôle joué par le genre dans l'acquisition des langues, le genre féminin a souvent été considéré comme « privilégié », car perçu comme ayant plus de facilités en langues que ses homologues masculins.

La recherche en études en interprétation de conférence fait elle aussi pencher la balance en faveur des femmes, avec plusieurs travaux qui ont tenté d'expliquer la surreprésentation de ces dernières dans la profession. Selon Zeller (citée par Kurz en 1989), la surreprésentation des femmes dans le milieu de l'interprétation s'explique par un certain nombre de raisons sociologiques et linguistiques, et la relative désertion des hommes est à ramener à leur représentation de cette profession comme étant de nature subalterne, où l'interprète est au service de son client, ainsi qu'à un manque de reconnaissance vis-à-vis de cette profession. L'argument est repris par les travaux de Bradley et Healy (2008), qui avancent l'idée que les femmes ont tendance à être subjectivement perçues – à tort ou à raison - comme ayant de plus grandes facilités à s'adapter au secteur économique des services. Dans cette interprétation des faits, on assisterait moins à une domination des femmes qu'à une occupation d'un espace laissé vacant par les hommes.

Dans un article de 2015, publié par l'AIC, Ryan (2015) tente de comprendre pourquoi l'on retrouve si peu d'hommes dans le milieu de l'interprétation de conférence. Son étude fait un pari intéressant, car elle a souhaité donner la parole aux interprètes de conférence masculins, afin qu'ils avancent leurs propres explications sur les raisons de ce phénomène. Selon un participant à cette étude, la flexibilité et l'imprévisibilité du métier d'interprète est un aspect qui rebute les hommes, qui sont plus dans une démarche de construction de carrière et de promotion hiérarchique. Un autre argument évoqué par un répondant serait le fait de voir que les langues sont considérées comme étant un milieu plus féminin que masculin à un âge crucial, l'adolescence, où les goûts les plus durables se forment et où la nécessité d'appartenir à un groupe prime. L'idée que les langues soient plus l'apanage des filles serait donc le renforcement d'un biais existant chez les

jeunes adolescents ou adultes. Ce qu'il est important de retenir, à la lecture de ces travaux, c'est que la recherche ne s'oriente pas vers l'hypothèse d'une « supériorité » présumée des femmes, qui disposeraient d'une meilleure capacité à interpréter, mais plutôt vers une série de raisons sociales et sociétales, qui expliqueraient que les hommes se tournent moins volontiers que les femmes vers ce type de carrière.

2. 2. La question de l'âge

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le LEAP-Q fait la part belle à la variable de l'âge des répondants, qui est traitée à deux niveaux : le LEAP-Q interroge d'abord le participant au questionnaire sur son âge (question A4), puis sur l'âge de début d'acquisition, de maîtrise, de maîtrise de la lecture et de l'écriture du répondant (question D1 et suivantes) pour chacune des langues composant sa combinaison linguistique. Ceci fait écho à la place centrale qu'occupe la question de l'âge dans la recherche en science de l'acquisition du langage. L'âge de début d'acquisition est en effet une question qui a longtemps fait et continue de faire débat au sein de la communauté scientifique, tant cette variable est considérée comme cruciale dans le processus d'acquisition d'une deuxième langue.

La conclusion des recherches menées sur le sujet semble indiquer (selon Krashen, Long et Scarcella, 1979) que les apprenants les plus âgés assimilent plus vite, mais que les apprenants les plus jeunes assimilent mieux. Ces travaux indiquent en effet que l'apprentissage précoce permet d'atteindre chez l'apprenant un niveau de langue et d'absence d'accent optimaux dans une langue étrangère. En revanche, les apprenants plus âgés sont plus performants en termes de taux d'acquisition, mais l'avance prise vis-à-vis des apprenants les plus jeunes est non seulement limitée à certains domaines (principalement la morphologie et la syntaxe) mais est en plus temporaire, c'est-à-dire qu'elle tend à disparaître au bout d'un temps plus ou moins court.

Une hypothèse proposée serait que les apprenants les plus âgés progressent plus rapidement que les apprenants les plus jeunes dans les étapes initiales de développement morphologique et syntaxique à temps d'apprentissage et à exposition égaux. Lennenberg (1967) et Lamendella (1977) ont respectivement évoqué l'existence d'une période

« critique », au-delà de laquelle il est impossible d'acquérir un niveau de langue équivalent à celui qu'aurait un locuteur natif de celle-ci (Lennenberg), ou du moins d'une période « sensible » (Lamendella) au cours de laquelle les conditions les plus favorables d'apprentissage sont réunies. Cette limite de temps fait que plus le temps passe, plus il est difficile pour l'apprenant d'acquérir une prononciation de L2 sans accent. Autre hypothèse, formulée par Cummins (1981) et Collier (1987) : la possibilité que les apprenants plus âgés soient plus performants que les apprenants les plus jeunes en ce qui concerne les règles de grammaire de la langue-cible car ils bénéficient d'un meilleur transfert de capacités académiques de leur L1 vers leur L2 que leurs homologues plus jeunes.

Une conclusion s'impose : sur le long terme, lorsque l'on mesure les capacités linguistiques absolues (et non plus relatives) des apprenants tardifs et des apprenants précoces après des années d'exposition à et d'apprentissage de la langue, ceux qui ont appris la langue à un âge plus jeune font preuve de meilleures capacités que leurs homologues plus âgés. Par ailleurs, seuls les apprenants précoces semblent être en mesure de se rapprocher d'un niveau de langue similaire à celui d'un locuteur natif de la langue apprise. Les apprenants ayant commencé leur apprentissage après l'âge de 6 ans finissent par atteindre des capacités communicationnelles solides mais conservent un certain accent phonologique. Par ailleurs, plus l'âge de début de l'apprentissage est tardif, plus cet « accent » (ou influence de leur L1) se retrouve dans d'autres domaines de la L2. Car, en ce qui concerne la phonologie, les études d'Oyama (1976), Asher et Garcia (1969), et Major (1987) indiquent que la performance en L2 est inversement proportionnelle à l'âge de début de l'apprentissage : plus un apprenant acquiert la langue tôt, moins il est susceptible d'avoir un accent, l'âge critique après lequel les capacités déclinent (ou du moins ne permettent plus d'atteindre un niveau similaire à celui d'un locuteur natif) s'établissant à environ 6 ans.

D'autres travaux indiquent que l'âge d'acquisition est susceptible d'influencer la représentation corticale du langage. Les travaux de Lennenberg (1967) évoquent l'existence d'une période critique d'apprentissage d'une L2, au-delà de laquelle celui-ci n'est plus optimal. L'hypothèse d'une période critique découle de l'observation des difficultés d'apprentissage au-delà de la puberté. Les composantes phonologiques et morphologiques semblent tout particulièrement déficientes lorsque la L2 est apprise

tardivement. En revanche, les apprenants plus âgés semblent avoir plus de facilités vis-à-vis du lexique. Par ailleurs, selon Flege et al. (1995) la proportion d'individus parlant leur L2 avec un accent décelable, ainsi que la force de l'accent étranger décelé s'accroissent au fur et à mesure que l'âge d'acquisition de la L2 augmente. Bien que les estimations du niveau final de L2 atteint se détériorent plus l'âge du début de l'apprentissage est élevé, la recherche tend à indiquer que les enfants plus âgés et les adultes franchissent plus rapidement les premières étapes du processus d'apprentissage.

Selon Singleton (1989), l'avantage concurrentiel initial des apprenants plus âgés se dissipe au fur et à mesure que le temps passe, surtout si l'on compare leur processus d'apprentissage à un apprentissage naturaliste, car les apprenants qui se trouvent dans un contexte d'apprentissage naturaliste (en immersion) sont beaucoup plus exposés à la langue que les apprenants se trouvant dans un contexte d'apprentissage scolaire (en salle de classe). Ainsi, si l'on demeure dans un contexte exclusivement scolaire, l'avantage de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère à un jeune âge n'est pas démontré, car des apprenants scolaires plus âgés auront tôt fait de rattraper un apprenant scolaire ayant commencé plus jeune. Cependant, une tâche semble être affectée par un âge plus jeune. Il est effectivement ressorti des travaux de Pfenninger et Singleton (2017) que les apprenants précoces avaient un vocabulaire plus étendu que les apprenants tardifs en anglais, probablement dû à leur temps d'exposition plus long à la langue de Shakespeare.

Plutôt que l'âge du début de l'apprentissage, selon Pfenninger et Singleton (2017), la motivation semble être un grand facteur différenciant les performances des apprenants précoces et tardifs. En effet, en ce qui concerne les apprenants plus âgés, la motivation semblait être plus tournée vers l'avenir et plus centrée sur les objectifs que celle des apprenants plus jeunes, qui voient leur motivation plus affectée par leurs expériences scolaires passées et présentes. La vision de soi, d'un soi futur et maîtrisant une ou plusieurs langues étrangères, était plus affirmée chez les apprenants tardifs, qui pouvaient ainsi plus facilement visualiser les bienfaits de leur apprentissage actuel. Cette hypothèse viendrait démentir l'idée très répandue selon laquelle les apprenants précoces sont plus motivés et portent un regard plus positif sur l'apprentissage des langues étrangères que les apprenants tardifs.

Ainsi, comme la richesse de la recherche à ce sujet le laisse entendre, la question de l'âge d'acquisition d'une seconde langue optimal continue de faire l'objet de nombreux travaux de la part de la communauté scientifique. Si certains chercheurs mettent en avant le taux d'acquisition beaucoup plus rapide et le transfert académique dont bénéficient les apprenants plus âgés, il semblerait que seul un âge d'acquisition très jeune permette d'atteindre une absence d'accent et une maîtrise similaires à celles d'une langue maternelle. Nul doute que la recherche continuera d'explorer ce sujet, susceptible d'intéresser tout apprenant souhaitant se lancer dans l'aventure de l'apprentissage d'une langue étrangère, quel que soit son âge.

2. 3. La question de la préférence manuelle

La préférence manuelle décrit le fait d'utiliser une main spécifique pour réaliser des tâches de préhension et d'écriture au quotidien. Un individu donné peut ainsi être droitier, s'il utilise préférentiellement sa main droite, gaucher, s'il utilise préférentiellement sa main gauche, ou ambidextre, s'il utilise indifféremment sa main droite ou sa main gauche. Le LEAP-Q interroge le répondant sur sa préférence manuelle dès le début du questionnaire (question A3).

Si l'information peut sembler a priori anodine, il n'en est rien. La préférence manuelle est une manifestation d'un processus appelé latéralisation. La latéralisation décrit le processus d'acquisition de la latéralité, à savoir le développement spécialisé ou positionnement de certains organes et parties du corps à droite ou à gauche². La latéralisation de la main correspond en fait à la spécialisation des hémisphères : en effet, si les deux hémisphères du cerveau affichent une certaine symétrie anatomique, ils présentent en fait une asymétrie fonctionnelle. En d'autres termes, chaque hémisphère assure des fonctions cognitives, neurologiques et motrices spécifiques³. Un être humain dispose ainsi généralement d'un « hémisphère dominant » (mis en évidence grâce au test de Wada) et d'un « hémisphère non-dominant », le premier correspondant généralement à la main opposée : ainsi, un individu gaucher présente généralement un hémisphère droit dominant, tandis qu'un individu droitier présente la plupart du temps un hémisphère

² <https://fr.wikipedia.org/wiki/Lat%C3%A9ralit%C3%A9>

³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Asym%C3%A9trie_c%C3%A9r%C3%A9brale

gauche dominant. Le fait que l'hémisphère gauche soit le siège du langage a ainsi parfois été avancé comme étant l'une des raisons permettant d'expliquer qu'il y ait une domination démographique écrasante des droitiers (environ 90% de la population générale), bien que cette théorie soit réfutée par certaines études⁴. Dans le cadre de notre travail, il convient de faire le point sur ce que dit la recherche en acquisition linguistique sur le rôle que joue la latéralisation des hémisphères dans ce processus.

La recherche semble indiquer que l'hémisphère gauche serait responsable de la production du langage et de sa compréhension. Cet hémisphère gauche assure également l'analyse des noms abstraits, des verbes et des morphèmes flexionnels. L'hémisphère droit, quant à lui, assurerait l'analyse de l'intonation, de la tonalité et du rythme (Leaver, 1986, Oxford, 1989, Van Lancker, 1980, Van Lancker et Fromkin, 1973.) L'étude menée par Ley et Bryden en 1982, vient confirmer que l'hémisphère gauche domine le traitement de l'information verbale, tandis que l'hémisphère droit est, par excellence, celui de l'identification de l'intonation affective et de la prosodie. Si la plupart des chercheurs postulent que l'hémisphère gauche est le siège du langage, certains chercheurs ont tenté d'identifier le rôle de l'hémisphère droit dans l'acquisition d'une L2 (Seliger, 1982, Genesee, 1982). Cependant, Galloway et Scarcella (1982) se sont penchés sur le rôle de l'hémisphère droit dans l'acquisition d'une seconde langue, en partant du postulat que l'hémisphère droit était plus impliqué qu'il n'y paraissait, notamment dans la phase initiale de l'apprentissage d'une L2 chez l'adulte. Les résultats de l'étude, néanmoins, n'ont pas été concluants : ils s'inscrivent en effet dans la continuité de l'hypothèse selon laquelle l'hémisphère gauche est l'hémisphère dominant du langage chez la plupart des individus de sexe masculin droitiers. En effet, l'étude n'a pu conclure à une différenciation des hémisphères selon la langue, l'hémisphère gauche apparaît donc comme étant dominant dans l'exercice de la langue maternelle (L1) comme de la deuxième langue (L2). Les travaux de Kurz, (1995), dans la lignée de ceux de Petsche (1993b) mettent cependant en évidence une "co-activation" de différentes régions du cerveau au cours de l'activité d'interprétation simultanée, par le biais d'une électroencéphalographie. Cette étude témoigne tour à tour d'une co-activation accrue ou diminuée entre les deux hémisphères : la théorie est que les deux hémisphères coopèrent

⁴ <https://lejournal.cnrs.fr/articles/cerveau-se-partager-pour-mieux-penser>

face à une tâche cognitive à réaliser, mais que les ressources peuvent être “réassignées” à un hémisphère plus fortement sollicité par la tâche à exécuter. Ces travaux réouvrent également la voie à un rôle plus actif qu'initialement envisagé de l'hémisphère droit chez les individus bilingues.

La question de la préférence manuelle s'inscrit ainsi dans la droite lignée des questions que pose la spécialisation hémisphérique. Dans la mesure où le lien entre préférence manuelle et latéralisation est très étroit mais où le phénomène d'assignation de l'hémisphère gauche comme siège du langage est encore mal connu, les futurs interprètes, qui ont un parcours d'apprentissage fortement marqué par les langues, offrent un champ d'observation idéal pour qui souhaiterait creuser la question. La répartition des candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI reflète-t-elle la répartition entre droitiers, gauchers et ambidextres de la population générale ? La composition des candidats admissibles et admis évolue-t-elle préférentiellement en faveur ou en défaveur d'une préférence manuelle donnée ? Et si tel est le cas, quelle possible explication peut-on avancer ? Autant de questions auxquelles nous allons tenter de répondre au cours des lignes qui vont suivre.

2. 4. La question de la compréhension orale

Le LEAP-Q invite le répondant à auto-évaluer sa faculté de compréhension orale pour chacune des langues composant sa combinaison linguistique (question D3 et suivantes). Le répondant doit cocher une case parmi les cinq choix qui s'offrent à lui, allant de la case numérotée 1, « niveau très bas » à la case numérotée 5, « niveau très élevé ». La compréhension orale est interrogée au même titre que les facultés de production orale et de lecture. Quelles sont les raisons faisant que ce triptyque occupe une place à part dans le LEAP-Q, à l'heure d'inviter le répondant à auto-évaluer ses facultés dans chacun de ses domaines ? Voici ce que la recherche nous enseigne vis-à-vis du rôle que joue la compréhension orale dans le processus d'acquisition linguistique d'une part, et dans le processus d'interprétation de conférence d'autre part.

Les travaux de Feyten (1991) ont montré un lien entre faculté de compréhension orale et capacité d'acquisition linguistique. Ses travaux ont été complétés par ceux de Griffiths

(2003, 2006), qui ont indiqué que les apprenants les plus talentueux sont ceux qui savent pleinement et opportunément exploiter les situations d'apprentissage qui se présentent à eux, qu'il s'agisse du visionnage d'une série ou d'un film en version originale sous-titrée ou de l'écoute attentive de locuteurs dont c'est la langue maternelle. O'Malley et al. (1989) ont observé que les apprenants les plus doués en compréhension orale étaient capables de maintenir leur concentration, de prêter attention aux phrases et aux segments plus longs plutôt que d'opérer mot à mot, et de déduire la signification de mots inconnus à partir du contexte, lorsque la compréhension de ceux-ci est impérative.

Si ces facultés vous paraissent familières, c'est probablement parce qu'elles sont également indispensables à l'interprète de conférence. Il est absolument frappant de constater que les capacités présentées comme étant des facultés de compréhension orale par excellence sont également des tâches dont tout interprète de conférence doit obligatoirement s'acquitter. Et les travaux de Vandergrift (1997b), cherchant à déterminer l'efficacité de toute une série de stratégies de compréhension orale ne font pas exception : l'étude conclut en effet que certaines stratégies méta-cognitives, telles que le suivi de l'attention, l'identification de problèmes et l'attention sélective étaient les plus susceptibles de différencier de bons auditeurs d'auditeurs moins talentueux en termes de compréhension orale. Autant d'éléments qui répondent également à une certaine vision de la compréhension orale, telle qu'un bon interprète de conférence se doit de l'appréhender. La question du LEAP-Q interrogeant la faculté de compréhension orale des répondants apparaît ainsi comme étant non seulement légitime mais particulièrement pertinente, au regard de ce que nous enseigne la recherche.

Du point de vue de la recherche en études en interprétation de conférence, Moser-Mercer (1994) et Gile (2005) décrivent tous deux la faculté de compréhension orale comme étant une compétence centrale de l'interprète de conférence. Néanmoins, il est intéressant de noter que tous deux lient cette dernière à la faculté d'analyse, ce qui tend à illustrer le fait que, chez l'interprète, la compréhension doit être (du fait de la limite de temps inhérente à la tâche) instantanément suivie d'une analyse des propos tenus et de leur articulation au sein du discours général. Moser-Mercer (page 59, 1994) écrit : « Si la compréhension du message est intimement liée à la maîtrise de la langue et à la connaissance du sujet, elle nécessite également une capacité d'analyse, ainsi que la capacité d'aller au-delà des mots

afin d'adopter une vue d'ensemble ». Gile (2005) abonde également dans son sens en évoquant les facultés d'écoute analytique intensive que l'interprétation consécutive est susceptible de développer chez l'interprète. Dillinger (1994) établit que la faculté de compréhension, telle qu'elle est déployée chez les interprètes, ne leur est cependant pas spécifique, et ne diffère pas significativement des capacités de compréhension dont font preuve les bilingues sans expérience en interprétation. La compréhension orale figure ainsi, à juste titre, sur la liste des variables interrogées par le LEAP-Q en vue de mesurer la compétence linguistique des répondants.

2. 5. La question de la production orale

Le LEAP-Q invite le répondant à auto-évaluer sa compétence en production orale pour chacune des langues composant sa combinaison linguistique (question D3 et suivantes). Le répondant doit cocher une case parmi les cinq choix qui s'offrent à lui, allant de la case numérotée 1, « niveau très bas » à la case numérotée 5, « niveau très élevé ». La production orale est interrogée au même titre que les facultés de compréhension orale et de lecture. Quelles sont les raisons permettant d'expliquer que ce trio de compétences occupe une place à part dans le LEAP-Q, à l'heure d'inviter le répondant à mesurer ses capacités dans chacun de ses domaines ? Les prochaines lignes seront dédiées aux enseignements que nous livrent la recherche en acquisition linguistique vis-à-vis de la capacité à parler une langue étrangère.

En 1975, Rubin a avancé l'idée que la communauté scientifique pouvait apprendre des techniques employées par les apprenants les plus doués en acquisition d'une langue étrangère, et, qu'une fois compilées, l'ensemble de ces techniques feraient apparaître le portrait-robot du « good language learner », soit l'archétype de l'apprenant idéal. Naiman, Fröhlich, Stern et Todesco (1978) se sont attachés à décrire des stratégies d'apprentissage considérées comme optimales, ce qui a conduit à l'élaboration du SILL (Strategy Inventory for Language Learning), un instrument né de la compilation d'une soixantaine de stratégies identifiées (Oxford, 1990). Le SILL a classé les stratégies recensées en 6 catégories : stratégies cognitives, de mémoire, de compensation, méta-cognitives, affectives et sociales.

C'est sur ce modèle que Nakatani (2006) crée l'OCSI, ou Oral Communication Strategy Inventory, afin d'identifier et de lister des stratégies utiles afin d'améliorer la communication orale des élèves. L'étude, qui portait sur des élèves japonais apprenant l'anglais en tant que langue étrangère, a identifié les stratégies payantes suivantes : un contrôle efficace de l'anxiété, dans la mesure où les élèves parviennent à surmonter leur peur de faire des fautes et à se risquer à prendre la parole, le maintien d'un comportement poli et l'évitement de phases de silence, une fluidité de communication, en portant une attention toute particulière à l'articulation, à la prosodie, à l'intonation et à la prononciation, et ce, afin de faciliter la compréhension. Ainsi qu'une capacité de négociation avec l'interlocuteur, dans la mesure où l'élève vérifie régulièrement la bonne compréhension du message, et n'hésite pas à reformuler ou à illustrer son propos si besoin. Les stratégies les plus efficaces incluaient également le désir de parler l'anglais correctement, et ainsi l'auto-correction de fautes de grammaire ou de syntaxe, et la formulation mentale, directement *dans* la langue-cible, plutôt que du processus lourd et fastidieux qui consiste à penser dans leur langue maternelle pour ensuite transposer le propos en anglais. Les conclusions de cette étude sont en partie similaires à celles de précédents travaux, menés par Huang et Van Naerssen (1987), qui avaient déjà mis en exergue des stratégies efficaces par le biais de l'administration d'un questionnaire. Leurs conclusions vont en effet dans le sens d'une utilisation active et régulière de la langue afin d'en parfaire la production orale, dans des tâches telles que la communication dans la langue, la pensée dans la langue et la lecture ou l'écoute active afin de se familiariser avec la langue et d'automatiser l'emploi de structures précises.

O'Malley et Chamot (1990) ont cherché à mesurer les effets des stratégies d'apprentissage sur la production orale. Le résultat de leur étude indique que plus un nombre élevé de stratégies est employé, plus les élèves sont susceptibles de voir leur performance en production orale s'améliorer. En effet, le groupe d'élèves qui s'étaient vu enseigner des stratégies cognitives, méta-cognitives et socio-affectives a obtenu de meilleurs résultats que ceux qui n'avaient reçu que des stratégies cognitives et socio-affectives, et meilleurs encore que ceux qui n'en avaient reçu aucune. Ainsi, ce n'est pas seulement le nombre de stratégies d'apprentissage qui importe mais également la diversité de celles-ci. Du point de vue de l'étude qui nous occupe, il est intéressant de noter que la production orale n'est ici pas considérée comme un phénomène statique,

mais plutôt dynamique, et susceptible d'être influencé positivement par des facteurs exogènes, que ce soit dans un contexte d'apprentissage scolaire (de par l'enseignement dispensé) ou naturaliste (en immersion dans un contexte familial ou à l'occasion d'un séjour de longue durée), voire même du fait des stratégies employées à l'initiative de l'apprenant lui-même. La production orale est donc parfaitement susceptible d'être améliorée par une exposition linguistique accrue, ce qui est justement un paramètre mesuré par plusieurs aspects du LEAP-Q.

La production est également largement appréhendée en études de l'interprétation, notamment du point de vue des difficultés inhérentes à l'exécution de cette tâche, chez l'interprète, qui non seulement restitue un discours qui n'est pas le sien, mais doit en plus s'acquitter de sa tâche dans un contexte contraignant (limites de temps, de langue, de style et de registre). Gile (2005) évoque la question de la qualité de la production de l'interprète, en ce qu'elle peut pâtir, dans une moindre mesure, en interprétation consécutive, de la lecture simultanée des notes, et dans une plus grande mesure, en interprétation simultanée, de la rapidité du discours de l'orateur. Dans le domaine des études en interprétation, cet aspect cognitivement contraignant est indissociable de la notion de production orale. Les limites de la capacité d'attention de l'interprète sont également appréhendées du point de vue du défi que cela représente pour la production chez De Bot (2000). Or, De Bot avance que les limites attentionnelles sont proportionnelles au niveau de maîtrise linguistique : plus un individu maîtrise une langue, plus il a acquis d'automatismes. Ainsi, moins l'activité de production verbale est coûteuse en termes de ressources cognitives, plus l'individu dispose d'une capacité attentionnelle susceptible d'être redirigée ailleurs, et donc de faciliter le processus d'interprétation dans son ensemble. Le lien entre capacité de production orale et maîtrise linguistique apparaît, par conséquent, d'autant plus pertinent à l'heure d'employer le LEAP-Q comme outil d'évaluation du profil linguistique de répondants appelés à suivre une formation en interprétation de conférence.

2. 6. La question de la lecture

Le LEAP-Q invite le répondant à auto-évaluer sa compétence en lecture pour chacune des langues composant sa combinaison linguistique (question D3 et suivantes). Le répondant

doit cocher une case parmi les cinq choix qui s'offrent à lui, allant de la case numérotée 1, « niveau très bas » à la case numérotée 5, « niveau très élevé ». La faculté de lecture est interrogée au même titre que les facultés de compréhension orale et de lecture. Quelles sont les raisons permettant d'expliquer que cet ensemble de compétences occupe une place à part dans le LEAP-Q, à l'heure d'inviter le répondant à auto-évaluer ses facultés dans chacun de ses domaines ? Penchons-nous plus avant sur les conclusions de la recherche en acquisition linguistique et en études en interprétation de conférence sur le rôle que joue la lecture dans ces deux domaines.

Attardons-nous, pour commencer, sur le processus de lecture d'un texte en langue étrangère à proprement parler. La lecture est moins un événement passif qu'un processus actif de construction de sens, au sein duquel interviennent des connaissances préalables dont le lecteur dispose autour d'un sujet particulier (Bügel et Buunk, 1996). Par voie de conséquence, les textes sollicitant des connaissances issues d'une culture peu familière du lecteur rendent l'exercice de compréhension du texte plus délicat. L'idée d'une « construction de sens » signifie également que le lecteur lisant dans une langue étrangère formule des hypothèses sur le sens de ce qu'il lit, qui se voient par la suite confirmées ou infirmées au fur et à mesure que la lecture se poursuit (Rickheit et Strohner, 1990). Ainsi, nous voyons que tout lecteur construit activement le sens d'un texte en ce qui concerne le fond. Néanmoins, la forme du texte est également susceptible de représenter une difficulté, dès lors que celui-ci se présente dans un alphabet, voire même une écriture, différents de ceux employés dans la L1 du lecteur. En effet, le manque de familiarité du lecteur avec l'orthographe/ écriture de sa L2, les associations plus faibles entre les lettres représentées et les concepts qu'elles désignent dans l'esprit du lecteur, ainsi que le risque d'interférence de l'orthographe maternelle sont autant de difficultés inhérentes à l'exercice de lecture dans sa L2 (Akamatsu, 2003).

La lecture est un exercice dont l'importance, pour les apprenants d'une L2, ne doit pas être sous-estimée. En effet, dans un cadre d'apprentissage scolaire, mais également, dans une moindre mesure, naturaliste, la L2 se présente souvent à l'apprenant sous la forme de textes écrits, là où l'exposition d'un individu à sa L1 se fait majoritairement de façon orale. Il en va de même pour les candidats à l'examen d'admission d'une formation en interprétation de conférence, qui sont invités à régulièrement lire la presse dans leurs

langues passives et actives, afin de mobiliser et d'en extraire le vocabulaire, les expressions, les tournures de phrases, la syntaxe, les collocations, mais également afin de rester au plus près de l'actualité. La présence d'une question invitant le répondant du LEAP-Q à auto-évaluer son niveau de lecture dans chacune des langues de sa combinaison est ainsi tout particulièrement la bienvenue, tant celle-ci fait partie intégrante du travail de préparation quotidien du candidat, puis de l'élève et enfin de l'interprète chevronné que celui-ci deviendra plus tard. La simultanée dite « avec texte », à savoir l'interprétation de discours lus en s'aidant de la version écrite, fait également de plus en plus partie du quotidien des interprètes. Par ailleurs, l'exercice de « traduction à vue » que nous avons mentionné précédemment peut en soi être considéré comme un exercice de lecture rapide visant à automatiser et à faciliter le sens de la formulation. À tous ces égards, la lecture occupe un rôle central dans le travail des interprètes de conférence, ce qui peut paraître surprenant pour une profession qui s'articule autant autour de l'oralité. Les stratégies de lecture compilées par Schramm (2006) d'activation des connaissances préalables, d'analyse de la visée de l'auteur et de compréhension du texte rappellent une fois de plus fortement le travail de l'interprète de conférence, tant en interprétation simultanée que consécutive.

Tant du côté du triptyque de compétences interrogé par le LEAP-Q que des stratégies employées par les apprenants exécutant ces tâches, on observe certains recoupements entre les qualités d'un bon apprenant et les aptitudes de l'interprète de conférence. Que ce soit en compréhension orale (concentration, attention, déduction), en production orale (contrôle de l'anxiété, fluidité de communication, pensée dans la langue, capacité de reformulation) ou en lecture (activation des connaissances, capacité de prédiction, analyse), les caractéristiques identifiées par la recherche comme étant celles d'une acquisition linguistique réussie ressemblent parfois à s'y méprendre aux tâches constitutives de la capacité d'interprétation. Ce chevauchement apparent des deux domaines nous amène à nous demander dans quelle mesure la compétence linguistique peut être prédictive de la réussite d'un candidat à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence, non plus seulement parce qu'il aurait le niveau linguistique requis dans chacune des langues composant sa combinaison, mais également parce que la capacité à maîtriser une langue est annonciatrice d'une aptitude à l'interprétation.

En 2011, les travaux de Blumenfeld et Marian montrent que les mécanismes de contrôle cognitif peuvent être façonnés par le parcours linguistique. Ces travaux sont nés de l'observation de plusieurs phénomènes cognitifs. On peut citer, par exemple, le problème de co-activation de mots phonologiquement proches lors d'exercices de compréhension chez les bilingues (Marian et Spivey, 2003a, 2003b, Blumenfeld et Marian, 2007) ou encore le problème d'ambiguïté sémantique, toujours chez les bilingues (Luce et Pisoni, 1998, Degani et Tokowicz, 2010), ce qui entraîne la nécessité d'un contrôle cognitif permettant de séparer l'utile de l'accessoire au cours de la réalisation d'exercices de compréhension orale. L'étude des contrôles cognitifs nous enseigne également deux choses qui sont extrêmement intéressantes du point de vue de l'interprétation. Premièrement, l'idée que les tâches linguistiquement exigeantes s'accompagnent de contrôles cognitifs accrus (Kerns, 2007). Deuxièmement, l'idée qu'un contrôle cognitif accru est associé à des performances linguistiques améliorées (Christoffels, De Groot et Kroll, 2006). Selon Blumenfeld et Marian, la nécessité de jongler entre deux langues est la source d'avantages cognitifs chez les bilingues, tant du point de vue du passage d'une langue à l'autre que du point de vue de la répression de la première ou de la seconde langue au cours de la phase de production. Leurs travaux de 2011 ont permis de démontrer l'acquisition, par les bilingues, de mécanismes cognitifs d'inhibition plus efficaces que chez les monolingues, ce qui tend à renforcer la thèse selon laquelle la compétence cognitive est au moins en partie liée au parcours linguistique d'un individu.

Les mécanismes cognitifs incluent notamment des processus tels que la rétention de l'information, la résolution de problèmes, la prise de décision et l'exécution de tâches. Selon Norman et Shallice (1986) nos contrôles cognitifs nous permettent d'affronter des situations qui sortent de l'ordinaire, et pour lesquelles nous n'avons pas acquis d'automatismes. Et comme Blasco Mayor (2015) le fait très justement remarquer, cette confrontation à des situations inédites, ainsi que la plupart des contrôles cognitifs évoqués précédemment, sont au cœur du travail quotidien de l'interprète de conférence. Le sujet du contrôle cognitif est fondamental, dans la mesure où l'on comprend que le parcours linguistique fait émerger des mécanismes de contrôle cognitif, et que ces derniers sont en toute probabilité fortement sollicités (pour ne pas dire nécessaires) au cours du processus d'interprétation. Nous pouvons donc en déduire que par le biais des contrôles cognitifs, le

parcours linguistique est très probablement un élément prédictif de la capacité d'interprétation.

Les travaux de Blasco Mayor (2015) visaient justement à déterminer si une amélioration de la compétence en L2 d'élèves-interprètes pouvait conduire à une meilleure performance en interprétation. En d'autres termes, l'idée était de faire le lien entre capacité linguistique et capacité d'interprétation, la première influençant la seconde. Selon ses conclusions, un entraînement intensif en compréhension orale en L2 a entraîné une performance accrue en interprétation consécutive, ce qui pourrait signifier, là aussi, que la capacité de compréhension orale en tant que telle est un élément prédictif d'une aptitude à l'interprétation.

2. 7. La question du niveau de formation

Le LEAP-Q consacre plusieurs questions (B1, B2 et B3) au niveau de formation des répondants. Le lien entre d'éventuelles facilités en acquisition linguistique et le niveau de formation des apprenants est une question que nous avons brièvement approchée précédemment. D'une part, lorsque nous avons évoqué l'idée d'un « transfert des capacités académiques » des apprenants plus âgés de leur L1 vers leur L2 (Cummins, 1981, Collier, 1987). D'autre part, l'idée que les capacités syntaxiques en L1 sont prédictives des capacités de L2, que nous avons formulée dans la section précédente. Ainsi, les compétences académiques comme syntaxiques jouent un rôle, selon la recherche, dans l'acquisition linguistique de L2. Par ailleurs, selon Schweda Nicholson (1986a, 1989) et d'après une étude statistique menée auprès d'interprètes de l'ONU et free-lance, les free-lances possédaient à 36% un diplôme de master contre 64% de diplômés de master à l'ONU. À des fins de comparaison, en 2015, dans les 28 États de l'Union européenne, seulement 28% de la population étudiante étudiait en vue de l'obtention d'un diplôme de master. Ainsi, on observe que la population des interprètes de conférence possède un haut niveau de formation, du fait d'un pourcentage de diplômés de master supérieur à la moyenne au sein de l'UE, chiffre d'autant plus impressionnant si l'on tient compte des années qui séparent ces deux études statistiques.

Ainsi, si la population des interprètes de conférence affiche un niveau de formation élevé,

le rôle que le niveau de formation est susceptible de jouer dans la probabilité des candidats de réussir l'examen d'admission reste à démontrer, afin de déterminer si le niveau de formation élevé est effectivement une caractéristique de la population susceptible de réussir le processus de formation en interprétation de conférence. La suite de nos travaux nous permettra ainsi d'observer s'il existe une corrélation entre le niveau de formation et le pourcentage de réussite des candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI.

2. 8. La question de la culture d'identification

La question de la ou des culture(s) à laquelle ou auxquelles s'identifie le répondant est évoquée dans le LEAP-Q aux questions B6 et B7. Si l'on reprend la définition que donne l'UNESCO du mot « culture », ce mot désigne « un ensemble complexe qui inclut savoirs, croyances, arts, positions morales, droits, coutumes et toutes autres capacités et habitudes acquis par un être humain en tant que membre d'une société. » La présence d'une question portant sur la culture d'identification des répondants dans le LEAP-Q peut susciter l'étonnement. En effet, le lien entre acquisition linguistique et identification culturelle semble a priori pour le moins ténu.

Or, la question d'une culture d'identification est susceptible d'intéresser le LEAP-Q dans le cadre de notre recherche à deux niveaux. Premièrement, parce que le LEAP-Q n'interroge pas la nationalité ou l'ethnicité, car ce ne sont pas là les variables les plus pertinentes à l'heure de prendre connaissance du parcours linguistique des répondants. La nationalité et l'ethnicité sont en effet généralement des variables de nature statique, obéissant à des considérations administratives ou démographiques, là où le parcours linguistique est de nature plus dynamique et changeant. Deuxièmement, c'est bien la culture d'identification qui est susceptible d'éclairer la combinaison linguistique présentée, plutôt que la nationalité ou l'ethnicité. À titre d'exemple, en effet, un répondant de nationalité exclusivement autrichienne qui aurait passé de nombreuses années de sa vie au Royaume-Uni et en France sans en acquérir la citoyenneté est cependant susceptible d'avoir acquis un niveau linguistique lui permettant de présenter une combinaison composée des langues DE-EN-FR et ainsi citer les cultures autrichienne (ou germanophone de façon plus générale), britannique et française parmi ses cultures

d'identification, dans la mesure où elles l'ont façonné en tant qu'individu, au même titre que son expérience autrichienne.

La variable de la culture est susceptible d'avoir une influence sur de nombreux aspects de la maîtrise et de l'acquisition linguistiques. Hansen-Strain (1989) évoque notamment le rôle que jouent les cultures de tradition orale ou écrite, notamment dans les aspects sur lesquels les locuteurs se concentrent le plus dans le maniement de la langue. Finkbeiner (2005) a également mis en évidence le rôle de la culture dans le maniement de la langue, dans la mesure où la culture d'un lecteur est susceptible d'influencer sa perception d'un texte. Du concept de Stern de « choc culturel » en 1983 (où des individus issus d'une culture A doivent apprendre à s'adapter aux spécificités d'une culture B) au phénomène d'acculturation (assimilation au sein d'une culture A d'individus issus d'une culture B), le rôle que joue la culture au sein du parcours linguistique est complexe et comporte de multiples facettes. Quoi qu'il en soit, la notion de compétence culturelle permet aux individus d'acquérir une sensibilité culturelle, une capacité d'empathie ainsi que la capacité de comprendre le point de vue de l'autre. Pour reprendre les termes de Finkbeiner (2006), la compétence culturelle permet à un individu de « naviguer parfaitement entre différentes sphères culturelles et linguistiques ». Du point de vue de l'élève-interprète, cette compétence culturelle est donc une capacité précieuse, lui permettant de décoder et de restituer des discours issus de cultures étrangères et qui doivent pourtant lui apparaître comme étant familières. Tant du point de vue des références historiques ou politiques que littéraires ou encore musicales, l'interprète doit être parfaitement à l'aise dans chacune des sphères culturelles qui composent sa combinaison linguistique. À l'aune de ces considérations, le rapport entre culture d'identification et capacités d'interprétation apparaît donc comme crucial.

2. 9. La question de la motivation

La question de la motivation se pose systématiquement dans tout contexte d'apprentissage linguistique, tant ce processus est parfois long et fastidieux.

L'apprentissage d'une langue nécessite en effet souvent plusieurs années avant que l'apprenant n'atteigne un niveau de maîtrise linguistique qu'il puisse considérer comme satisfaisant et justifiant l'ensemble des efforts consentis. Par ailleurs, la question de la

culture d'identification, que nous avons évoquée plus haut, nous amène nécessairement à traiter également la question de la motivation des apprenants. Gardner et Lambert (1972) évoquent en effet le rôle que joue la volonté de s'identifier à un autre groupe ethnolinguistique que le sien. Cette volonté d'identification a une influence décisive sur la motivation des apprenants. En d'autres termes, la motivation des apprenants peut avoir une composante culturelle.

La question de la motivation des apprenants apparaît également en filigrane dans le LEAP-Q. En effet, le répondant du LEAP-Q est invité à indiquer ses facteurs d'apprentissage et d'exposition à la langue (questions D4 et D5), ainsi que les conditions d'utilisation de celle-ci (question D6). À chacune de ces questions, le répondant doit indiquer l'importance des contributions linguistiques de tâches telles que la lecture, l'apprentissage en autodidacte, l'écoute de la radio ou de podcasts ou le visionnage de programmes de télévision ou de films. Chacune de ces tâches implique un certain degré de volonté d'exposition et d'utilisation de ces outils de la part de l'apprenant. Difficile, en effet, de considérer que le fait de lire le journal, de regarder un film ou d'écouter la radio soit en mesure de contribuer à l'acquisition linguistique si l'apprenant ne mène pas ces activités de façon active. Quant à l'apprentissage en autodidacte, celui-ci implique nécessairement une démarche consciente et un certain degré d'engagement délibéré de la part de l'apprenant, là où les deux autres éléments de la liste, l'interaction avec la famille ou son cercle amical, supposent une assimilation de nature plus passive.

Selon Mowrer (1950), la capacité d'un enfant à acquérir une L1 s'inscrit dans une quête d'identité, d'abord dans le cadre plus restreint de la famille proche puis, plus tard, auprès des membres de sa communauté linguistique. En se basant sur cette notion d'identification, Gardner et Lambert (1972) ont proposé le concept de motivation intégrative : un apprenant est dit intégrativement motivé lorsqu'il souhaite s'identifier à un autre groupe ethno-linguistique. À la motivation intégrative s'oppose la motivation instrumentale, où l'apprenant est motivé à acquérir une L2 à des fins utilitaires. Selon Gardner et Lambert, les deux motivations se valent en termes d'intensité. Cependant, ils estiment que sur le long terme, une motivation intégrative est plus à même d'alimenter la volonté de l'apprenant d'aller jusqu'au bout du processus d'apprentissage de sa L2.

Une autre typologie proposée par Ryan et Deci (2000) est la motivation intrinsèque ou extrinsèque. La motivation intrinsèque correspond à la volonté de faire une activité pour le plaisir, par intérêt, curiosité ou par envie de se dépasser, d'acquérir des connaissances ou un savoir-faire pour soi-même. En d'autres termes, dans la motivation intrinsèque, le but de l'activité réside dans la tâche que l'on effectue en elle-même plutôt que dans des motivations externes à celle-ci. La motivation extrinsèque, comme son nom l'indique, consiste à mener une activité pour des fins autres que pour la langue elle-même, telles que l'obtention d'un certificat, d'un emploi, la progression dans une hiérarchie, la satisfaction que cela apporte à autrui ou l'accès à une rémunération supérieure. Il a été avancé que les apprenants motivés intrinsèquement faisaient preuve d'un engagement plus important, recouraient à un nombre supérieur de stratégies et retenaient l'information plus aisément que leurs homologues (Condry et Chambers, 1978). Certains chercheurs, cependant, estiment qu'il ne faut pas sous-estimer la valeur de la motivation extrinsèque, surtout dans la mesure où ces deux motivations peuvent tout à fait travailler de concert. Selon Deci et Flaste (1996), le plus important n'est peut-être pas la nature de la motivation mais plutôt l'idée que la motivation émane de l'apprenant plutôt que de lui être imposé par des acteurs extérieurs.

Norton et Toohey (2001) appréhendent la motivation des apprenants dans le cadre social dans lequel elle s'inscrit. Selon eux, l'acquisition linguistique est une lutte afin de trouver une identité, ce qui nous ramène une fois de plus au lien que nous avons précédemment établi entre la question de culture d'identification et la question de la motivation. Norton (2000) développe l'idée que les apprenants motivés sont « investis » ou « engagés » dans leur processus d'acquisition linguistique, dans la mesure où il existe une « relation sociale et historique de l'apprenant vis-à-vis de la langue-cible, ainsi que le désir souvent ambivalent de l'apprendre et la pratiquer. » On retrouve ici l'idée d'une certaine identification culturelle à la langue apprise, ainsi que l'idée que la motivation de l'apprenant se manifeste notamment dans sa pratique de cette langue-cible au travers de moyens d'apprentissage. Autant de considérations qui nous ramènent invariablement aux questions posées (culture d'identification, facteurs d'apprentissage et d'exposition) par le LEAP-Q. Bronson (2000) reprend la théorie de Vygotsky (1978) selon laquelle l'interaction sociale avec un autrui hautement compétent permet de développer des fonctions cognitives. Selon Bronson, la motivation de l'apprenant peut se développer au travers d'un

processus de socialisation. Par ailleurs, cette socialisation s'inscrit dans le cadre de la théorie d'interaction sociale de Vygotsky, dans la mesure où un enfant bénéficie de ses interactions avec des membres issus de la culture ou du contexte social qu'il est en train d'assimiler. Ainsi, il apparaît, si l'on suit le fil de cette théorie, que les questions du LEAP-Q portant sur l'interaction de l'apprenant avec ses amis ou sa famille sont tout autant susceptibles de participer à sa motivation que des manifestations a priori plus évidentes d'une volonté d'apprendre et de pratiquer la langue.

2. 10. La question de la personnalité

De nombreux aspects de la personnalité sont susceptibles d'avoir une influence sur le « succès » d'un individu dans l'acquisition de sa L2, au rang desquels on retrouve, en autres, l'estime de soi (Heyde, 1979), l'anxiété (Chastain, 1975), la capacité à prendre des risques (Rubin, 1975), la sensibilité au rejet (Naiman et al., 1978) voire même l'inhibition (Guiora et al., 1972). Nous allons nous attarder sur deux traits de personnalité en particulier, qui nous semblent extrêmement pertinents à l'heure de se pencher sur le profil de futurs élèves en interprétation de conférence : la capacité d'empathie et la tolérance de l'ambiguïté.

L'empathie est la capacité d'un individu à se mettre à la place d'autrui, à se représenter son état d'esprit, ses sentiments. Guiora et al. (1972) ont trouvé une corrélation positive entre la justesse de prononciation de leurs sujets et leur score au test MME (Micro-Momentary Expression). Le test MME visait à interroger la capacité d'identification du sujet de changements d'expression du visage d'une femme dans un film. Guiora souligne le lien possible entre empathie et prononciation. Selon cette hypothèse, plus un individu a de

l'empathie, plus son « ego linguistique » est perméable, ce qui donnerait un avantage au sujet dans le domaine de la prononciation d'une langue étrangère.

La tolérance de l'ambiguïté est la capacité d'un individu à accepter de se confronter à des informations et stimuli nouveaux, qui ne sont pas immédiatement clairs, ce qui est typiquement ce qu'un individu est amené à ressentir lors de l'acquisition d'une L2. Un individu doté d'une faible tolérance à l'ambiguïté, par exemple, est susceptible de connaître un sentiment de frustration qui pourrait l'amener à se décourager et à avoir une faible performance d'acquisition linguistique. Un individu doté d'une faible tolérance à l'ambiguïté peut également adopter des comportements contre-productifs dans l'acquisition d'une L2 : exiger une définition de chaque mot d'un passage plutôt que d'adopter une vue d'ensemble lui permettant de saisir le sens général du message, catégoriser et classer les éléments plutôt que de prendre du recul et de se concentrer sur l'articulation des différents éléments entre eux et donc la structure du message, voire tirer des conclusions hâtives (Levitt, 1953, Frenkel-Brunswick, 1949). Le test MAT-50 de Chapelle et Roberts (1986) postule que les étudiants qui sont plus tolérants de l'ambiguïté que leurs camarades ont la capacité de tirer plus pleinement profit de leur acquisition d'une L2.

Si la question de la personnalité n'est jamais nommément abordée en tant que telle dans le LEAP-Q, elle est un paramètre qui est cependant présent à plusieurs niveaux. L'inclusion de deux questions (D7 et D8) portant sur la perception de l'accent de la part de l'apprenant lui-même et de la part d'autrui pourrait avoir un lien indirect avec la notion d'empathie et le rôle que cette dernière joue dans la prononciation, si l'hypothèse de Guiora venait à se vérifier. La notion de tolérance de l'ambiguïté est elle-aussi indirectement évoquée lorsque le répondant est invité (question B6) à lister ses cultures d'identification ou les langues composant sa combinaison linguistique (questions C2 – C10). Le fait de lister des langues ou des cultures d'identification correspondant à des langues n'appartenant pas à la même famille linguistique pourrait être indicatif d'une capacité forte à l'ambiguïté. À titre d'exemple, une combinaison ACCC avec le français en A ainsi que l'arabe, le russe et l'allemand en C comporterait une langue romane, une langue sémitique, une langue slave et langue germanique respectivement. Le détenteur d'une telle combinaison linguistique n'aurait ainsi que très peu bénéficié du phénomène

d' « influence translinguistique » (Ringbom, 2007, Odlin, 2015). Ce dernier permet à des locuteurs italophones d'apprendre aisément des langues de la famille des langues romanes telles que le français ou l'espagnol, ou à des locuteurs allemands d'apprendre rapidement des langues de la famille des langues germaniques telles que le suédois ou l'anglais. La combinaison que nous avons ainsi imaginée à titre d'exemple pourrait être le signe d'une excellente tolérance de l'ambiguïté car l'apprenant de celle-ci n'aurait pas eu les mêmes facilités qu'un apprenant qui aurait assimilé des langues appartenant à sa propre famille linguistique. Enfin, les activités de lecture, de visionnage ou d'écoute de matériel appartenant à une langue-cible dans laquelle l'apprenant dispose encore d'une marge d'amélioration conséquente pourraient également être considérées comme participant d'une haute tolérance de l'ambiguïté.

Notons également que la capacité d'empathie et de tolérance à l'ambiguïté sont des outils utiles pour l'apprenant mais également pour l'interprète de conférence, amené à interpréter avec équanimité, à un niveau d'excellence et de façon quotidienne de multiples points de vue, qui se contredisent parfois entre eux. L'empathie est donc un avantage certain, dans la mesure où cette capacité permet à l'interprète d'appréhender un raisonnement et un ressenti qui ne sont pas nécessairement les siens. Quant à la tolérance à l'ambiguïté, dans le cadre plus spécifique du processus d'interprétation, nombreux sont les discours qui ne permettent pas immédiatement à l'interprète de comprendre où l'orateur « l'emmène ». Or, que ce soit en interprétation consécutive ou en interprétation simultanée, l'interprète doit être en mesure de gérer cette phase d'ambiguïté plus ou moins longue sans se laisser déstabiliser. Ainsi, que ce soit l'empathie, la tolérance de l'ambiguïté, voire d'autres aspects de la personnalité que nous évoquons précédemment, nous observons une fois de plus un recoupement entre les traits de personnalité désignés comme ayant une influence possiblement décisive sur la capacité d'acquisition linguistique et des qualités dont un élève-interprète doit pouvoir faire preuve.

La question de la personnalité, dans le cadre de l'acquisition linguistique, demeure relativement incontournable, et ce même si un questionnaire donné ne l'aborde pas explicitement. La variable de la personnalité nous renvoie par ailleurs à l'idée, défendue par certains chercheurs, d'élargissement des examens d'entrée aux formations en interprétation de conférence. Comme Schweda Nicholson (2005) l'a très justement fait

remarquer dans son étude afin de tenter de dégager des traits de personnalité les plus largement répandus chez les interprètes à l'aide du test de Myers-Briggs (ou MBTI), depuis des années, de nombreux chercheurs tentent de mettre au point l'examen d'aptitude idéal afin de sélectionner les candidats les plus aptes à intégrer un programme de formation à l'interprétation. Son travail se donne justement pour but de proposer l'inclusion de variables de personnalité dans le processus de sélection, afin que la capacité de sélection des candidats les plus adaptés soit plus complète et pertinente. Selon son étude, des aspects de personnalité synonymes de pensée logique et analytique, de capacité de synthèse et d'organisation de l'information ou encore de gestion du stress sont assez largement répandus chez les interprètes. Ces traits de personnalité peuvent ainsi être des pistes à explorer afin de déterminer si un candidat présente des qualités susceptibles d'indiquer qu'il ou elle a l'étoffe d'un futur interprète de conférence.

Néanmoins, à l'instar d'Ehrman (2008) qui a elle aussi utilisé le test MBTI afin d'analyser le profil de personnalité des apprenants de langue les plus talentueux, nous avançons l'idée qu'il convient d'être prudent lors de l'évaluation des traits de personnalité des apprenants ou candidats à l'examen d'admission de formation en interprétation de conférence. En effet, d'autres variables (motivation, parcours linguistique, culture, attitude ou autres) sont peut-être plus susceptibles d'avoir une forte incidence sur le succès des apprenants ou candidats, plutôt que la variable de personnalité. L'idée, donc, de fermer la porte à des candidats qui offriraient un profil de personnalité « différent » pourrait s'avérer contre-productive. En revanche, l'établissement d'un parallèle entre l'étude de Schweda Nicholson (2005) et d'Ehrman (2008) met au jour des similitudes troublantes. En effet, au sein de la population étudiée par Ehrman, des apprenants de langue particulièrement doués, les cinq profils les plus répandus sur les 16 combinaisons possibles étaient les suivants : INTJ (16,5%), INTP (12%), ENTP (10,5%), ISTJ (9%) et ENTJ (9%).

Or, au sein de la population étudiée par Schweda Nicholson, des élèves en formation en interprétation, les cinq profils les plus répandus sur les 16 combinaisons possibles étaient les suivants : ISTJ (17,6%), INTP (8,82%), ENTJ (8,82%), ESTP (7,35%) et ENTP (7,35%). Il est frappant de constater que dans le « top 5 » des profils les plus répandus dans les deux études, on retrouve peu ou prou les quatre mêmes profils (ISTJ, INTP,

ENTP et ENTJ) alors même qu'il existe 16 combinaisons possibles. Par ailleurs, ce groupe affiche une cohérence frappante dans la mesure où l'on retrouve 100% de T (Thinking) et 75% de N (Intuition.) Ce parallèle est extrêmement encourageant dans le cadre de notre étude, car il est susceptible de constituer un argument en faveur de l'établissement d'un lien entre compétence linguistique d'une part et aptitude à l'interprétation d'autre part. Cependant, toute étude basée sur le test MBTI est un outil à manier avec précaution, dans la mesure où il est difficile de la généraliser à l'ensemble de la population par le biais d'études reproduisant les résultats obtenus.

2. 11. La question de l'attitude

Dans le domaine de l'attitude, l'une des variables les plus étudiées est l'attitude des apprenants d'une L2 vis-à-vis des locuteurs dont cette L2 est la langue maternelle. Plusieurs études (Van Els et al., 1984, Scherer et Wertheimer, 1964) ont montré qu'une attitude positive envers la langue-cible et ses locuteurs était liée à une maîtrise accrue de la langue. L'étude de Hermann (1980) apporte une nuance supplémentaire : les attitudes des apprenants seraient plus favorables au fur et à mesure que l'apprentissage avance et que les résultats s'améliorent. En d'autres termes, plus l'apprenant réussit dans sa L2, plus son attitude envers elle est positive. D'autres influences sont également à prendre en compte, notamment l'attitude des parents (susceptible d'être reprise par leur progéniture mais également d'influencer les résultats de cette dernière en L2), mais aussi celle des pairs, de la situation d'apprentissage, des enseignants et de l'ethnicité.

Il convient de s'attarder quelque peu sur cette dernière influence. L'influence de l'ethnicité sur l'attitude envers la L2 est duale : l'ethnicité de l'apprenant peut influencer sa perception des locuteurs de la L2, et donc influencer de façon négative la capacité d'acquisition (Giles, 1977). Cependant, il convient d'indiquer que ce phénomène, s'il était avéré, serait susceptible de fonctionner dans les deux sens. Il n'est pas impossible que des individus issus d'une ethnicité considérant d'un œil favorable la population maniant la L2 en voient leur acquisition linguistique facilitée. En revanche, certains leviers permettent de modérer ces effets parfois indésirables de l'ethnicité. Dans une étude sur la stabilité des attitudes, Cziko et al. (1979) ont observé que des étudiants de L2-français qui avaient participé à un programme d'immersion indiquaient se sentir proches des francophones. Plus, en tout cas, que les étudiants n'ayant pas participé à ce programme d'immersion.

Cziko et al. en ont par conséquent déduit que les programmes d'immersion avait conduit à un changement d'attitude et réduit l'influence parfois cloisonnante de l'ethnicité.

Dans le cadre de notre recherche, la variable de l'attitude intervient ainsi de façon indirecte dans la mesure où il est possible d'extrapoler, à partir d'un séjour immersif de longue durée de l'apprenant dans un pays où l'on parle une langue composant sa combinaison linguistique, que ce dernier adopte une attitude positive envers cette L2. Par ailleurs, un apprentissage réussi sera propice à susciter une attitude bienveillante de l'apprenant vis-à-vis de celle-ci, et se traduira en toute probabilité par un niveau déclaré élevé de compétence linguistique par le répondant. Ainsi, ces éléments, l'exposition linguistique à l'étranger, les cultures d'identification listées ainsi qu'un niveau déclaré de compétence linguistique important sont trois éléments constitutifs d'une attitude positive du répondant envers les langues constituant sa combinaison linguistique.

2. 12. La question de l'aptitude

La question de l'aptitude est peut-être l'un des aspects les plus subtils abordés par le LEAP-Q. En effet, le questionnaire, au titre des questions D3, E3, F3 (et ainsi de suite), aborde la question de l'aptitude linguistique du répondant en l'invitant à évaluer lui-même sa compétence en production orale, compréhension orale ainsi qu'en lecture dans chacune de ses langues. Cependant, à ces valeurs déclaratives s'ajoutent nécessairement les notes obtenues par chacun des répondants à l'examen écrit, premièrement, et à l'examen oral en cas de réussite aux épreuves écrites. Néanmoins, qu'il s'agisse des valeurs déclarées ou des notes obtenues, les chiffres ainsi collectés – étant donnée leur nature plus ou moins subjective - seront inévitablement sujets à interprétation, et ne donneront, même conjointement – du fait de leur nature relativement parcellaire – qu'une vision tronquée de l'aptitude réelle des répondants. Dans les lignes qui vont suivre, nous aborderons l'aptitude linguistique à proprement parler puis l'aptitude d'interprétation plus spécifiquement.

Les questions D3 et suivantes portent sur l'aptitude exclusivement linguistique, bien que nous ayons précédemment établi un lien entre les trois compétences interrogées (production orale, compréhension orale, lecture) et les capacités en interprétation de

conférence. À l'instar de la recherche d'un processus de sélection optimal des futurs élèves-interprètes, la recherche des aptitudes les plus à même de déterminer la compétence linguistique fût et continue d'être un travail de longue haleine qui est loin d'avoir fait consensus au sein de la communauté scientifique et qui a conduit à l'élaboration d'une multitude d'instruments afin de mesurer les capacités linguistiques, du MLAT (Modern Language Aptitude Test) à l'utilisation de la capacité de mémoire de travail, en passant par le Reading Span Test. Grigorenko, Stenberg et Ehrman (2000) mettent eux au point le test d'aptitude linguistique CANAL-F (Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language – Foreign). La raison d'être de ce test d'aptitude réside dans l'idée que la capacité principale étant au cœur du processus d'acquisition linguistique est la capacité de gérer la nouveauté et l'ambiguïté. Le CANAL-F teste les aptitudes d'acquisition linguistique de l'utilisateur en lui demandant d'assimiler une langue fictive, l'Ursulu. L'assimilation intervient au travers de l'exécution de plusieurs tâches : l'acquisition du vocabulaire, la compréhension de textes, la déduction de règles de grammaire et la formulation d'hypothèses sémantiques. La corrélation des résultats du CANAL-F avec ceux du MLAT et de l'évaluation personnelle des professeurs des utilisateurs examinés est jugée comme encourageante par certains chercheurs. Ces travaux ont permis de mettre en évidence un lien possible entre le développement de la L1 et une aptitude ultérieure en acquisition linguistique. Selon ces chercheurs, si l'aptitude à l'acquisition linguistique demeure relativement stable au cours d'une vie, elle n'en demeure pas moins influencée par le parcours individuel, ce qui est un argument supplémentaire en faveur d'une étude attentive des résultats collectés par le biais du LEAP-Q.

En ce qui concerne les aptitudes plus spécifiques à l'interprétation de conférence, le processus de sélection des candidats recherche notamment, dans le cas des examens de la FTI ou de ceux décrits par Gerver et al. (1984), à évaluer des capacités de mémorisation, de compréhension, d'analyse et de restitution du message, mais également de reformulation. La richesse de la langue, au-delà des seules connaissances linguistiques, est également testée au travers d'exercices où le candidat se voit demander d'indiquer des synonymes ou des antonymes de mots qui lui ont été soumis. L'analyse du message passe également par la perception de la structure d'un discours et des différents éléments qui composent son articulation. Ce sens de l'analyse doit également permettre au candidat de percevoir et d'isoler des informations essentielles du contexte dans

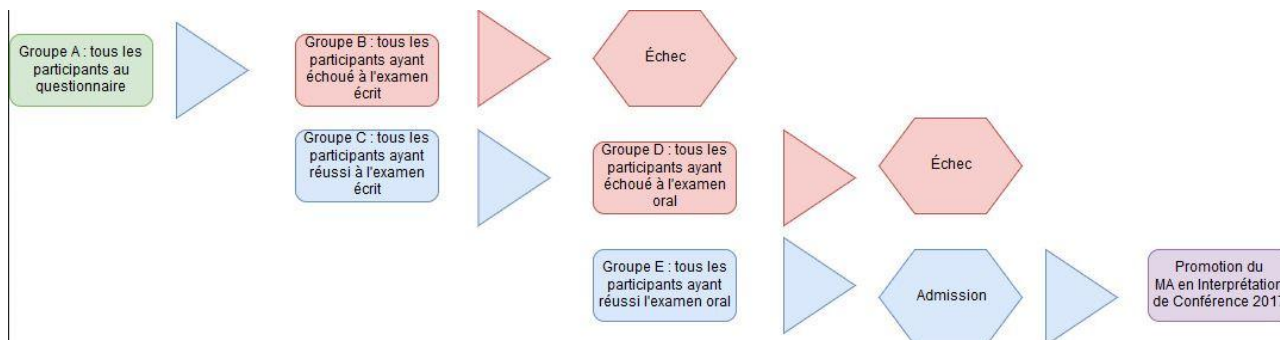
lesquelles elles sont données, et qui contient des éléments superflus. L'exercice de mémorisation-restitution fonctionne ainsi de concert avec celui de l'analyse. En effet, le processus de sélection vise à évaluer des capacités séparément, de façon artificielle, là où les différentes aptitudes examinées appartiennent, de fait, à un processus dynamique où les différentes tâches sont exécutées si rapidement que le profane pourrait presque croire à une quasi-simultanéité de ces différents processus.

Il nous est cependant difficile d'aller au-delà de ce simple exercice descriptif du processus de sélection, en se prêtant à l'exercice de déduction des différentes aptitudes ainsi testées, tant la question des aptitudes à l'interprétation et le lien de ces dernières au profil ainsi qu'au parcours linguistique des candidats est au cœur de l'étude qui nous occupe présentement. Après avoir effectué un tour d'horizon de la façon dont la recherche appréhende et traite les différentes questions apparaissant comme pertinentes vis-à-vis du cadre théorique de notre recherche, il convient dès à présent de passer à la phase de collecte et de compilation des résultats, puis à leur analyse.

3. MÉTHODE

À l'issue du processus d'inscription des candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI de l'année 2017, une version modifiée du questionnaire LEAP-Q fut envoyée le 28 mars 2017 par courriel aux candidats inscrits. Le questionnaire fut donc transmis aux candidats une semaine avant le début des épreuves écrites qui se déroulaient du 3 au 6 avril 2017. Le LEAP-Q fut envoyé à l'ensemble des 100 candidats inscrits. Sur l'ensemble de ces candidats inscrits, 92 remplirent le LEAP-Q. Sur ces 92 participants, 87 se présentèrent effectivement à l'examen d'admission. Ainsi, si le taux de réponse était de 92%, notre étude se base exclusivement sur les 87 candidats dont nous avons pu comparer le LEAP-Q aux notes obtenues. L'envoi du questionnaire s'accompagnait d'un court texte, assurant les candidats que les questions collectées dans le cadre de l'étude seraient traitées postérieurement à l'examen d'admission, et n'influenceraient donc pas le processus de sélection.

À l'issue de la phase de collecte de données, le traitement et l'analyse de ces dernières a pu commencer après anonymisation des candidats ayant rempli le questionnaire et s'étant présentés à l'examen d'admission, en vue de croiser, d'une part, les données obtenues par le biais du LEAP-Q et, d'autre part, les notes obtenues par les différents candidats aux épreuves écrites et orales. Afin de faciliter le travail d'analyse et de comparaison des résultats, il fut décidé de classer les candidats en cinq groupes distincts, comme indiqué à la page suivante.



Groupe A : tous les participants au questionnaire

Groupe B : tous les participants ayant échoué à l'épreuve écrite

Groupe C : tous les participants ayant réussi l'épreuve écrite

Groupe D : tous les participants ayant échoué à l'épreuve orale

Groupe E : tous les participants ayant réussi l'épreuve orale

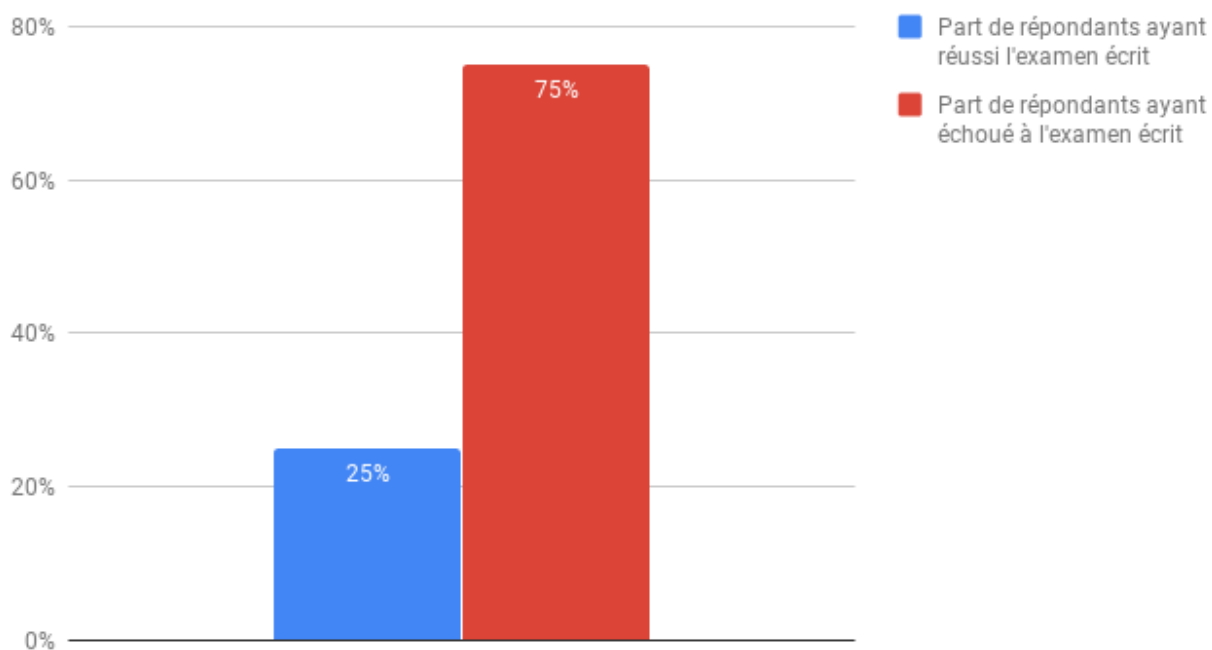
Les principaux axes d'analyse furent ainsi la comparaison des groupes A/C, A/E, B/C, ainsi que D/E, mais aussi la comparaison des groupes linguistiques entre eux. L'ensemble des informations ainsi collectées ont ainsi été compilées et ont été rendues consultables sous la forme de banque de données, ordonnée par les numéros des répondants auxquels les données renvoyaient. L'anonymat des participants était également garanti sur les documents attestant – ou non – de la réussite des candidats au travers des notes obtenues par chacun d'entre eux à l'examen d'admission, aux épreuves écrites et orales. Le relevé de notes renseignait également la dégradation éventuelle des combinaisons linguistiques. L'évolution des combinaisons linguistiques des candidats au fur et à mesure du déroulement de l'examen d'admission fut elle aussi prise en compte. Sur la base de ces données, de nombreux calculs furent réalisés et consignés sur les documents correspondant à la phase préparatoire de notre étude. Les calculs réalisés furent exclusivement des opérations permettant la réalisation de moyennes, de pourcentages, ainsi que la détermination l'écart entre deux valeurs et l'évolution ascendante ou descendante de valeurs mises en parallèle.

4. RÉSULTATS

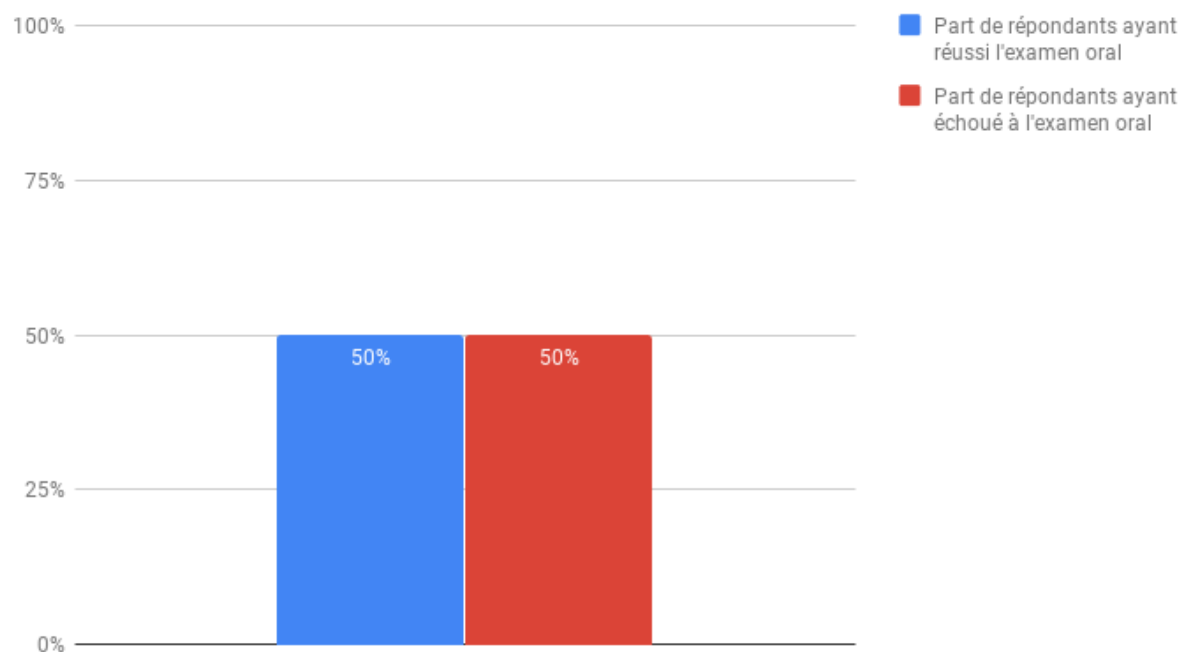
4. 1. Évolution de la population de répondants selon le groupe :

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Nombre de répondants	87	65	22	11	11

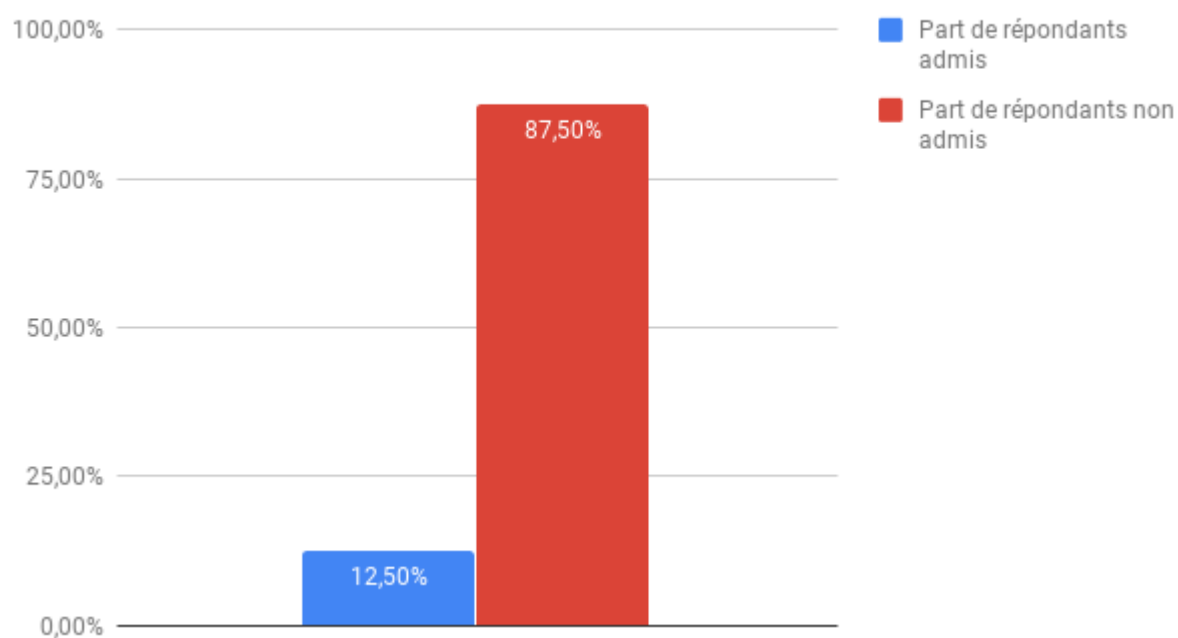
Taux de réussite au sein du groupe A



Taux de réussite au sein du groupe C



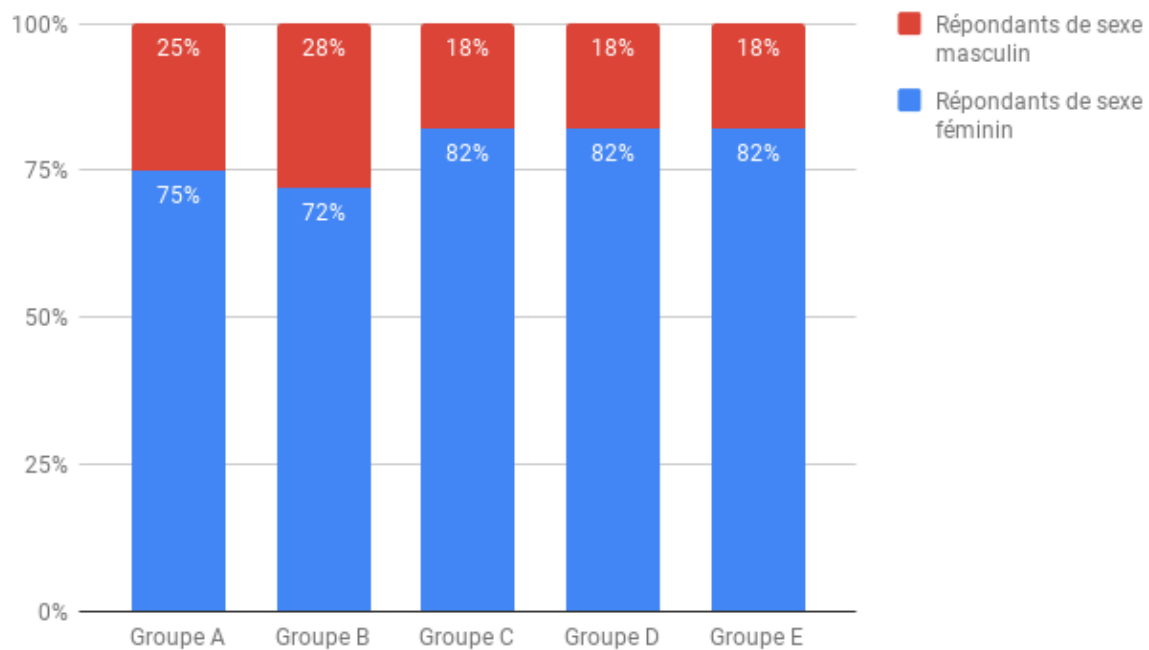
Taux de réussite absolu (tous groupes confondus)



4. 2. Évolution de la population de répondants par sexe selon le groupe :

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Part de candidats de sexe masculin	22	18	4	2	2
En %	25%	28%	18%	18%	18%
Part de candidates de sexe féminin	65	47	18	9	9
En %	75%	72%	82%	82%	82%

Répartition des répondants selon le sexe et le groupe



4. 3. Évolution de la population de candidats répartis par main dominante selon le groupe :

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Droitiers	87% (76)	87% (57)	86% (19)	82% (9)	91% (10)
Gauchers	11% (9)	11% (7)	9% (2)	18% (2)	0% (0)
Ambidextres	2% (2)	2% (1)	5% (1)	0% (0)	9% (1) ⁵

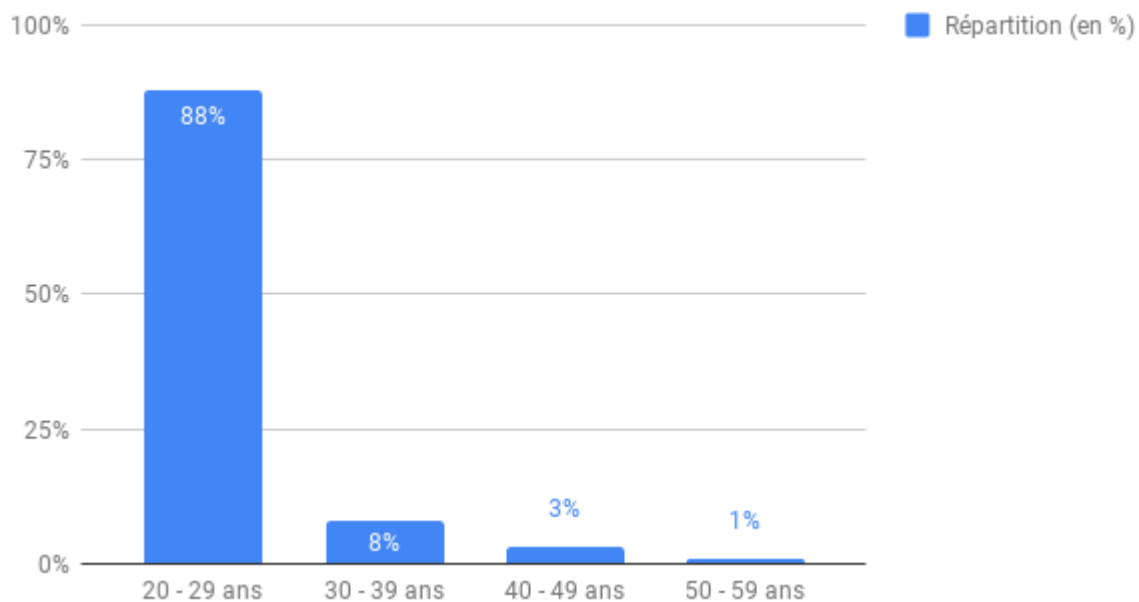
⁵ Ce tableau montre la part de candidats droitiers, gauchers et ambidextres en pourcentage et en valeur absolue dans chaque groupe.

4. 4. Évolution de la population de candidats répartis selon l'âge :

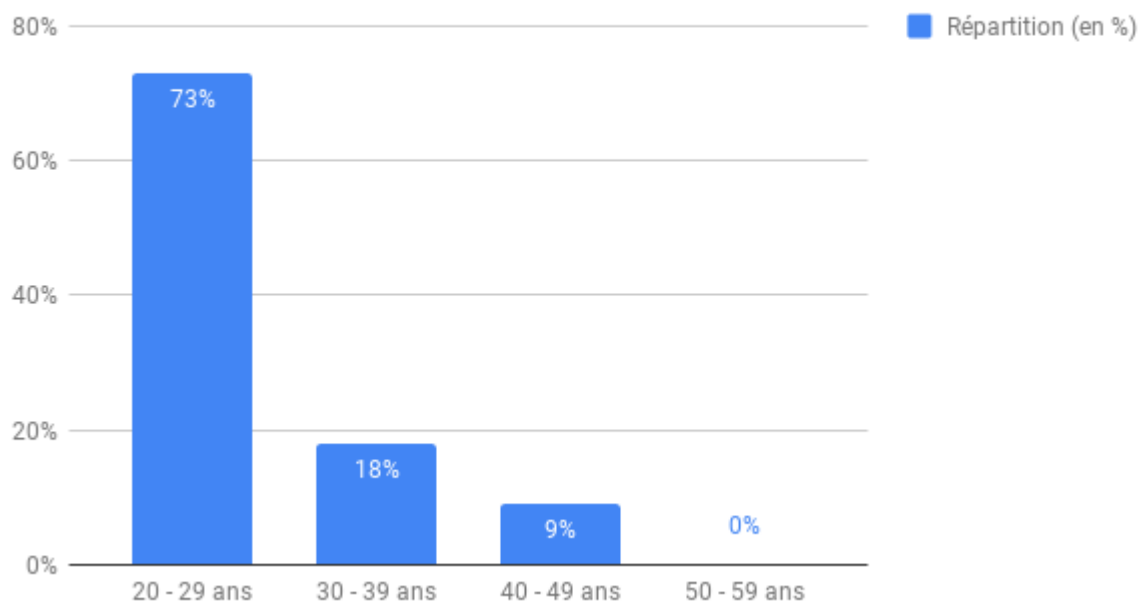
- Évolution de la population de candidats répartis par groupe d'âge selon le groupe

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Âge moyen	25,2	24,6	26,7	26	27
Part de 20 – 29 ans en %	88%	90%	77%	82%	73%
Part de 30 – 39 ans en %	8%	6%	14%	9%	18%
Part de 40 – 49 ans en %	3%	2%	9%	9%	9%
Part de 50 à 59 ans en %	1%	2%	0%	0%	0%

Groupes d'âge au sein du groupe A



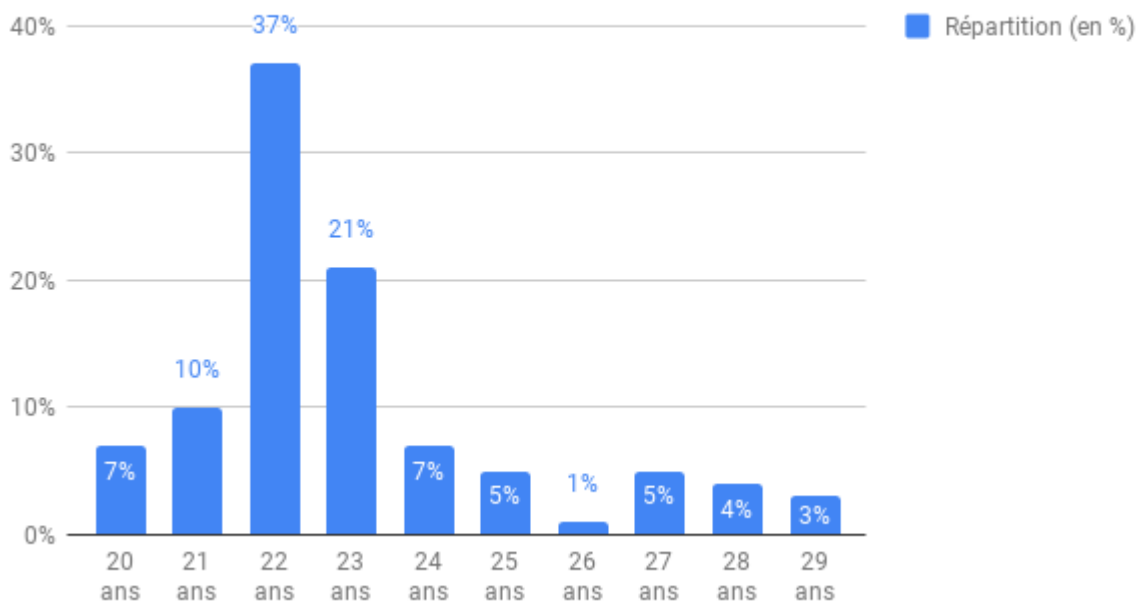
Groupes d'âge au sein du groupe E



- Zoom sur le groupe d'âge des 20 – 29 ans au sein du groupe A

Âge	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	Total
Part de candidats	7%	10%	37%	21%	7%	5%	1%	5%	4%	3%	100%

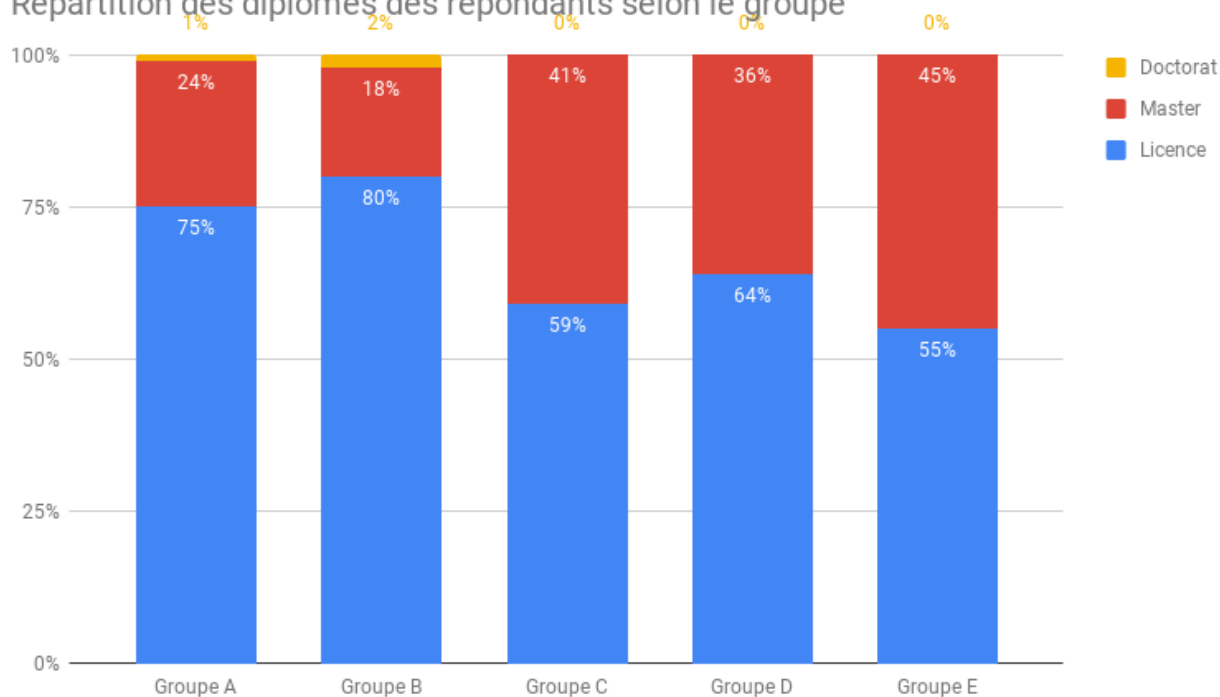
Zoom sur le groupe d'âge 20-29 ans au sein du groupe A



4. 5. Évolution de la population de candidats répartis par niveau de formation maximum atteint selon le groupe :

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Nombre moyen d'années de formation	15,9	15,6	16,8	17,2	15,6
Part de titulaires d'une licence en %	75%	80%	59%	64%	55%
Part de titulaires d'un master en %	24%	18%	41%	36%	45%
Part de titulaires d'un doctorat en %	1%	2%	0%	0%	0%

Répartition des diplômes des répondants selon le groupe



4. 6. Évolution de la population de candidats répartis par présence de handicaps ou de déficiences selon le groupe :

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Part de candidats sans handicap %	84%	88%	73%	64%	82%
Part de candidats avec une déficience visuelle en %	16%	12%	27%	36%	18%

4. 7. Évolution de la population de candidats dont les cultures d'identification (CI) sont liées à la combinaison linguistique (CL) selon le groupe :

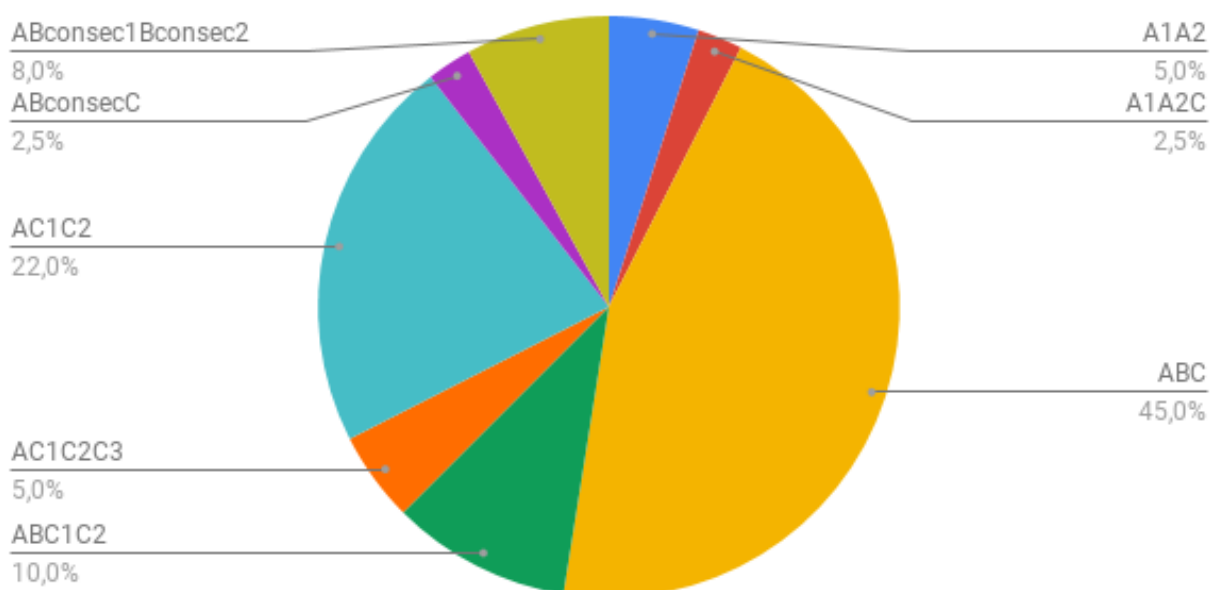
	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Lien CI/CL en langue A	92%	92%	91%	91%	91%
Lien CI/CL en langue B	64%	67%	46%	50%	43%
Lien CI/CL en langue C	49%	44%	50%	66%	28%
Nombre moyen de CI par candidat	2,8	2,7	3,1	3,2	2,9

4. 8. Évolution des combinaisons linguistiques des candidats selon le groupe :

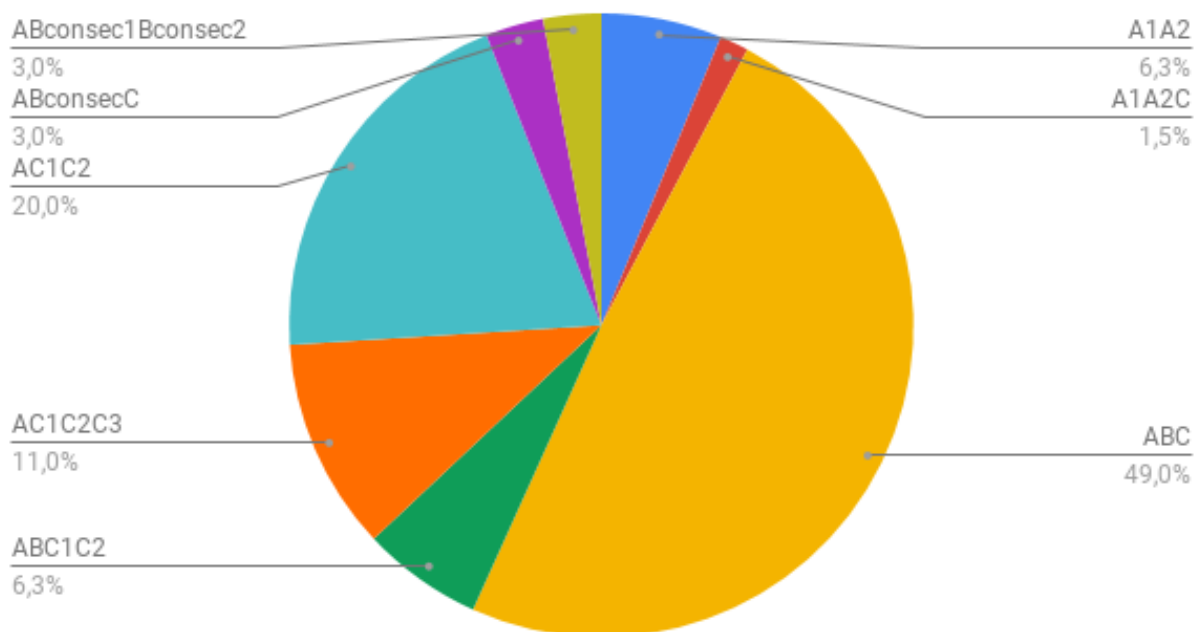
Tableau récapitulatif de la répartition des combinaisons linguistiques selon le groupe :

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
ABC	45%	49%	31%	36,5%	27%
ABcons1Bcons2	8%	3%	22%	18%	
ABconsC	2,5%	3%			9,5%
ABconsC1C2	-	-	-	-	-
ABC1C2	10%	11%	5%		
AC1C2	22%	20%	27%	36,5%	54%
AC1C2C3	5%	6,25%	5%	9%	
A1A2	5%	6,25%	5%		9,5%
A1A2C	2,5%	1,5%	5%		

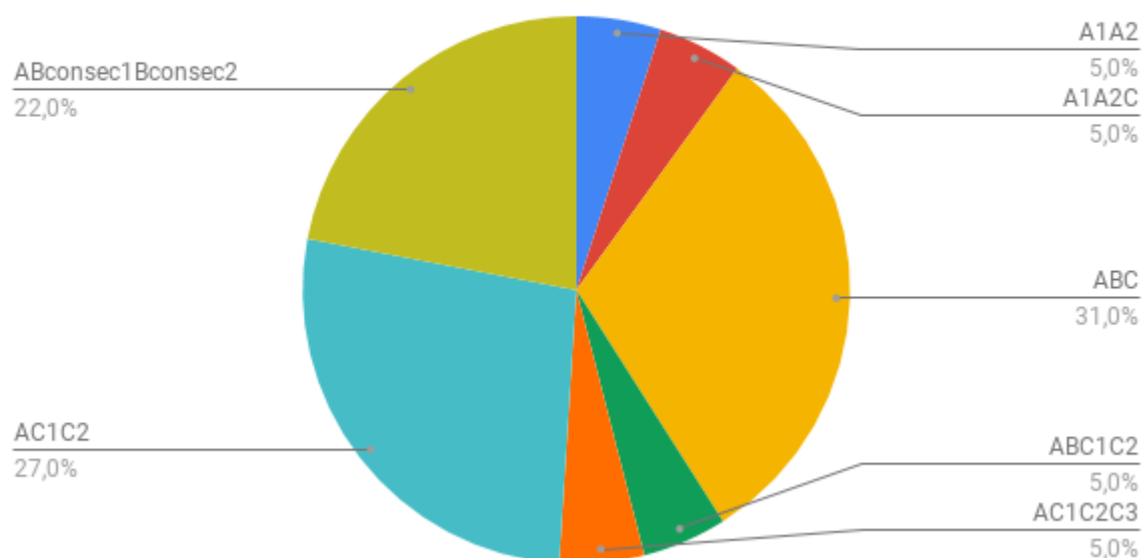
Répartition des combinaisons linguistiques au sein du groupe A



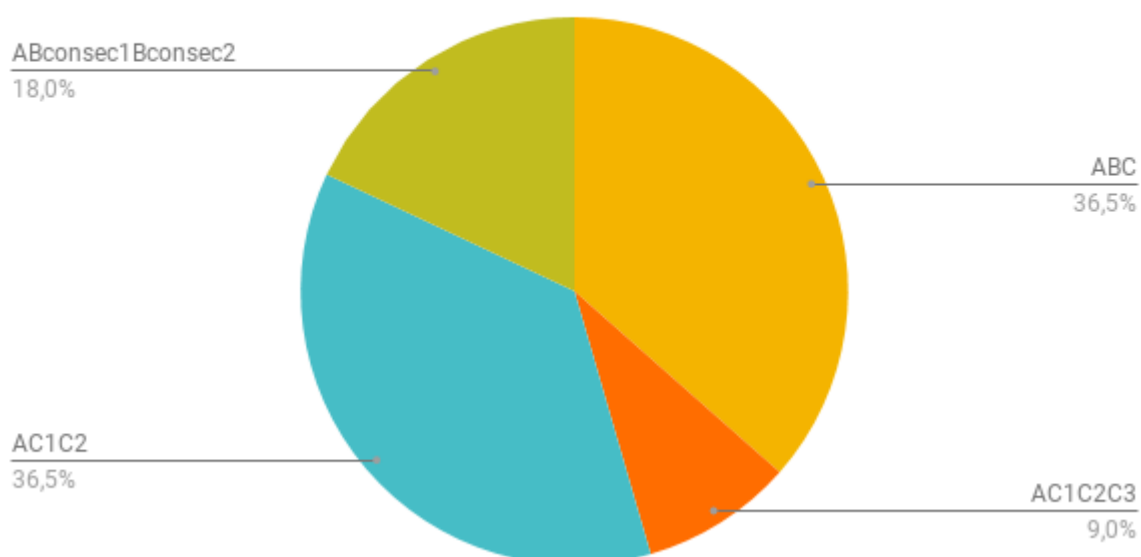
Répartition des combinaisons linguistiques au sein du groupe B



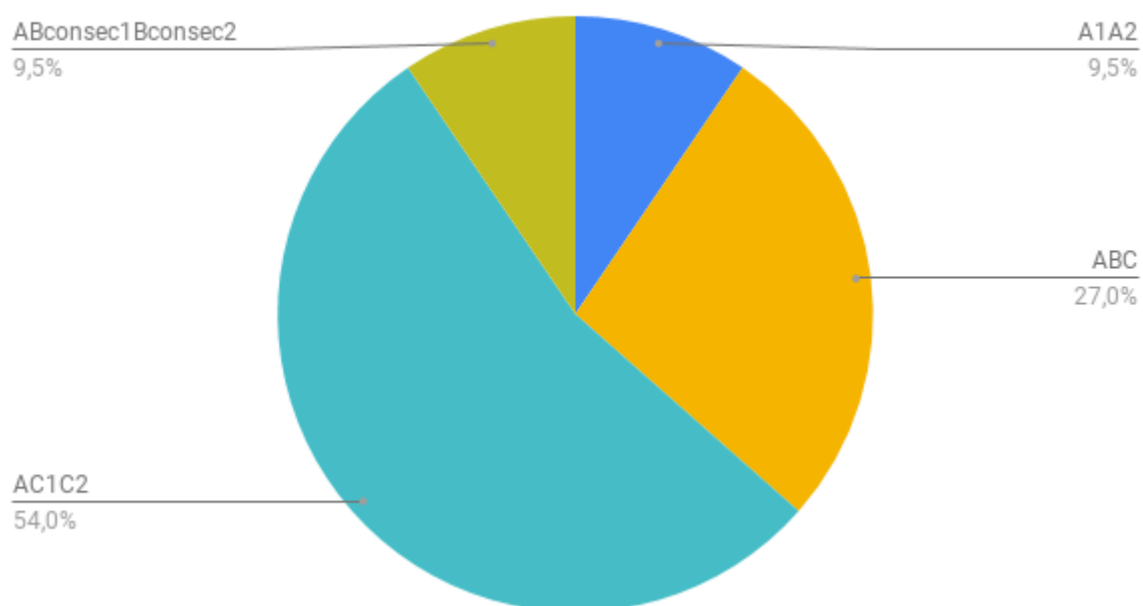
Répartition des combinaisons linguistiques au sein du groupe C



Répartition des combinaisons linguistiques au sein du groupe D



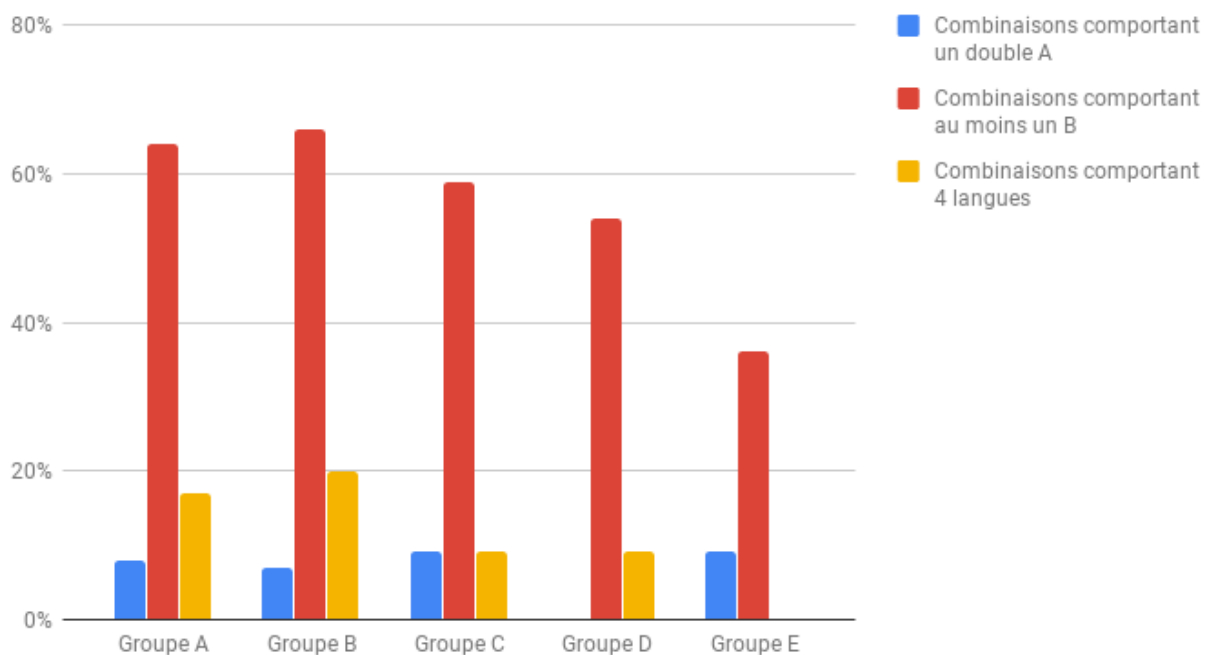
Répartition des combinaisons linguistiques au sein du groupe E



4. 9. Évolution du niveau de complexité des combinaisons linguistiques selon le groupe :

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Combinaisons ayant un double A en %	8%	7%	9%	0%	9%
Combinaisons ayant au moins un B en %	64%	66%	59%	54%	36%
Combinaisons à quatre langues en %	17%	20%	9%	9%	0%

Part de combinaisons dites "complexes" selon le groupe

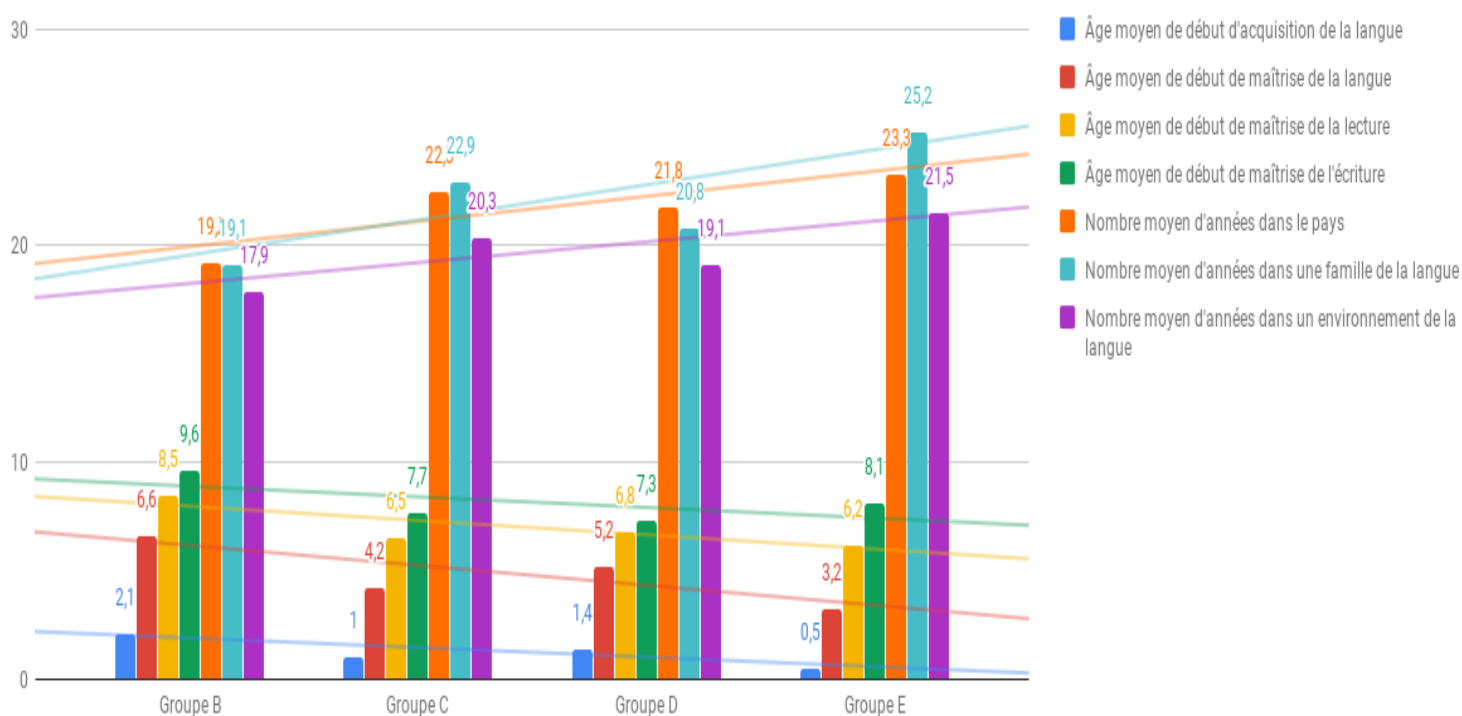


4. 10. Apprentissage de la langue, réparti par langue (A, B et C), selon le groupe :

- langue A

	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Âge moyen de début d'acquisition de la langue	2,1	1	1,4	0,5
Âge moyen de début de maîtrise de la langue	6,6	4,2	5,2	3,2
Âge moyen de début de maîtrise de la lecture	8,5	6,5	6,8	6,2
Âge moyen de début de maîtrise de l'écriture	9,6	7,7	7,3	8,1
Nombre moyen d'années dans le pays	19,2	22,5	21,8	23,3
Nombre moyen d'années dans une famille de la langue	19,1	22,9	20,8	25,2
Nombre moyen d'années dans un environnement de travail de la langue	17,9	20,3	19,1	21,5

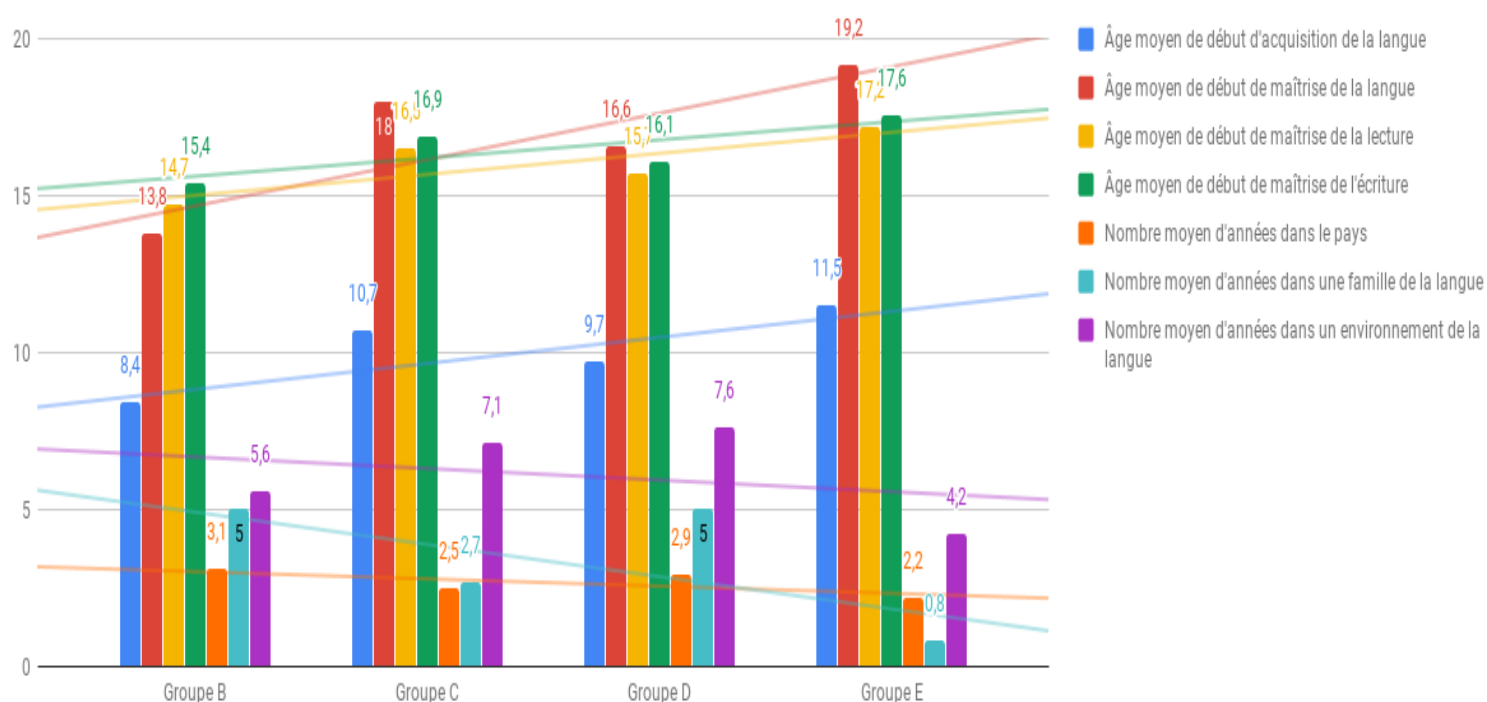
Apprentissage de la langue A selon le groupe



- langue B

	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Âge moyen de début d'acquisition de la langue	8,4	10,7	9,7	11,5
Âge moyen de début de maîtrise de la langue	13,8	18	16,6	19,2
Âge moyen de début de maîtrise de la lecture	14,7	16,5	15,7	17,2
Âge moyen de début de maîtrise de l'écriture	15,4	16,9	16,1	17,6
Nombre moyen d'années dans le pays	3,1	2,5	2,9	2,2
Nombre moyen d'années dans une famille de la langue	5	2,7	5	0,8
Nombre moyen d'années dans un environnement de travail de la langue	5,6	7,1	7,6	4,2

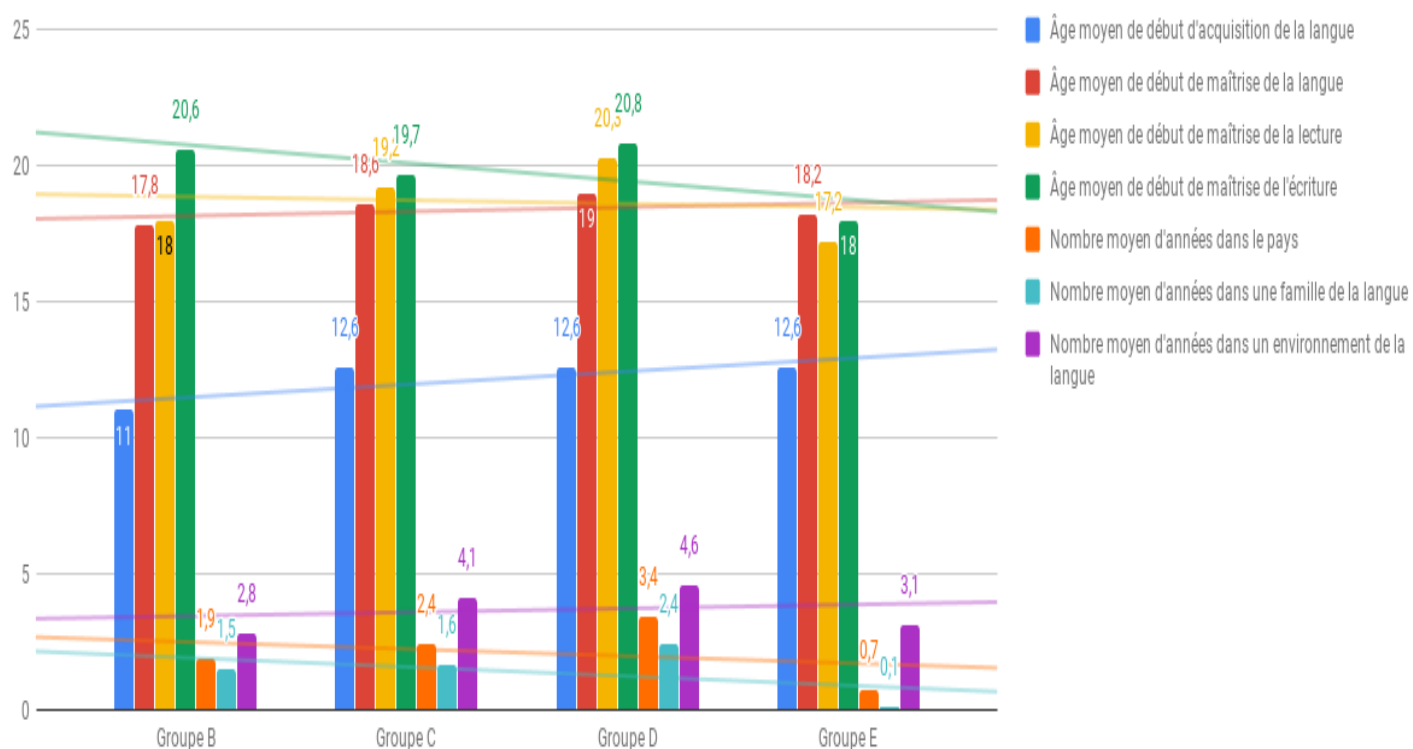
Apprentissage de la langue B selon le groupe



- langue C

	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Âge moyen de début d'acquisition de la langue	11	12,6	12,6	12,6
Âge moyen de début de maîtrise de la langue	17,8	18,6	19	18,2
Âge moyen de début de maîtrise de la lecture	18	19,2	20,3	17,2
Âge moyen de début de maîtrise de l'écriture	20,6	19,7	20,8	18
Nombre moyen d'années dans le pays	1,9	2,4	3,4	0,7
Nombre moyen d'années dans une famille de la langue	1,5	1,6	2,4	0,1
Nombre moyen d'années dans un environnement de travail de la langue	2,8	4,1	4,6	3,1

Apprentissage de la langue C selon le groupe



4. 11. Moyenne des résultats aux épreuves des candidats selon le groupe :

- groupes B et C :

	Groupe B	Groupe C
Moyenne des résultats en traduction de A → B	2,87	4,10
Moyenne des résultats en traduction de B → A	3,35	4,46
Moyenne des résultats en traduction de C → A	3,27	4,30
Moyenne des résultats en discours résumé de A → B	3,05	4,25
Moyenne des résultats en discours résumé de B → A	3,58	4,28
Moyenne des résultats en discours résumé de C → A	3,28	4,42

- groupes D et E :

	Groupe D	Groupe E
Moyenne des résultats de production verbale en langue A	3,45	4,32
Moyenne des résultats de production verbale en langue B	3,5	4
Moyenne des résultats en compréhension orale de A → B	3,75	4,25
Moyenne des résultats en compréhension orale de B → A	3,5	4,37
Moyenne des résultats en compréhension orale de C → A	3,38	4,16

4. 12. Écarts de moyennes de candidats entre les groupes :

- à l'écrit :

	Groupes B/C	Moyenne B/ moy. requis	Moyenne C/ moy. requis
Écart de traduction A → B	- 30%	- 28%	+ 2,5%
Écart de traduction B → A	- 25%	- 16%	+ 11%
Écart de traduction C → A	- 24%	- 18%	+ 7,5%
Écart discours résumé de A → B	- 28%	- 24%	+ 6,25%
Écart discours résumé de B → A	- 16%	- 10%	+ 7%
Écart discours résumé de C → A	- 26%	- 18%	+ 10,5%

- à l'oral :

	Groupes D/E	Moyenne D/ moy. requis	Moyenne E/ moy. requis
Écart de production verbale en A	- 20,1%	- 13,75%	+ 8%
Écart de production verbale en B	- 12,5%	- 12,5%	+ 0%
Écart compréhension orale A → B	- 11,7%	- 6,25%	+ 6,25%
Écart compréhension orale B → A	- 19,9%	- 12,5%	+ 9,25%
Écart compréhension orale C → A	- 18,75%	- 15,5%	+ 4%

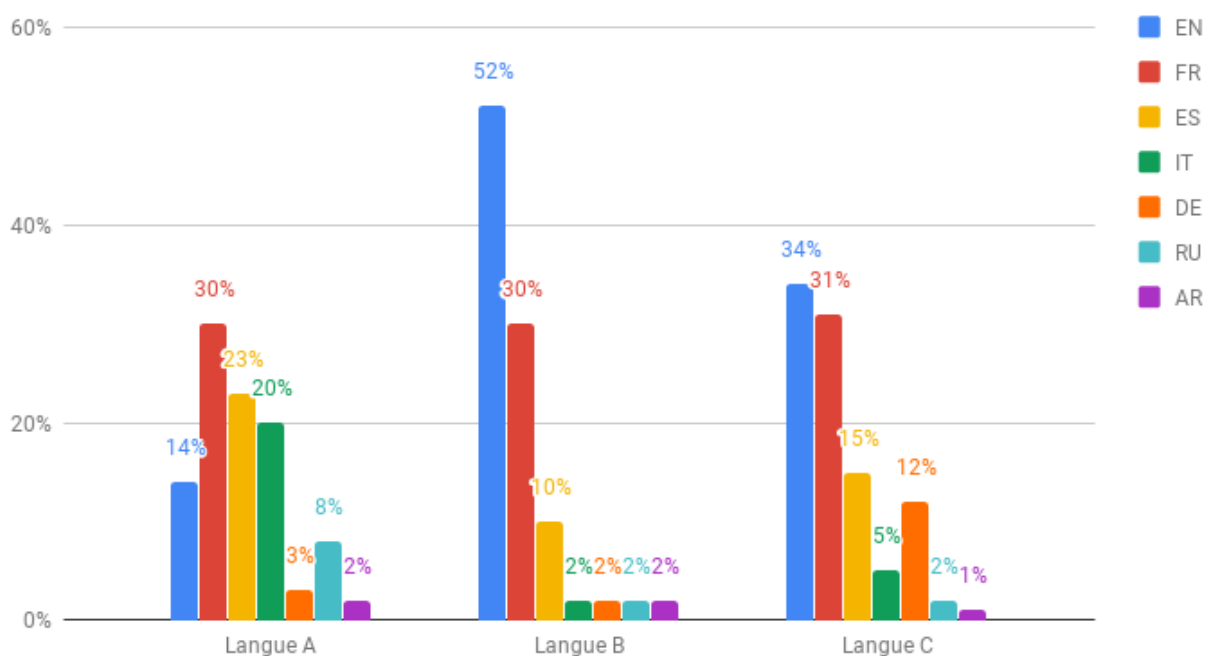
4. 13. La répartition des langues (EN, FR, ES, IT, DE, RU et AR) selon le type de langue (A, B ou C) :

A) Répartition des langues (EN, FR, ES, IT, DE, RU et AR) selon le type de langue (A, B ou C), groupe par groupe :

- groupe A

	FR	EN	DE	ES	IT	RU	AR
Langue A	30%	14%	3%	23%	20%	8%	2%
Langue B	30%	52%	2%	10%	2%	2%	2%
Langue C	31%	34%	12%	15%	5%	2%	1%

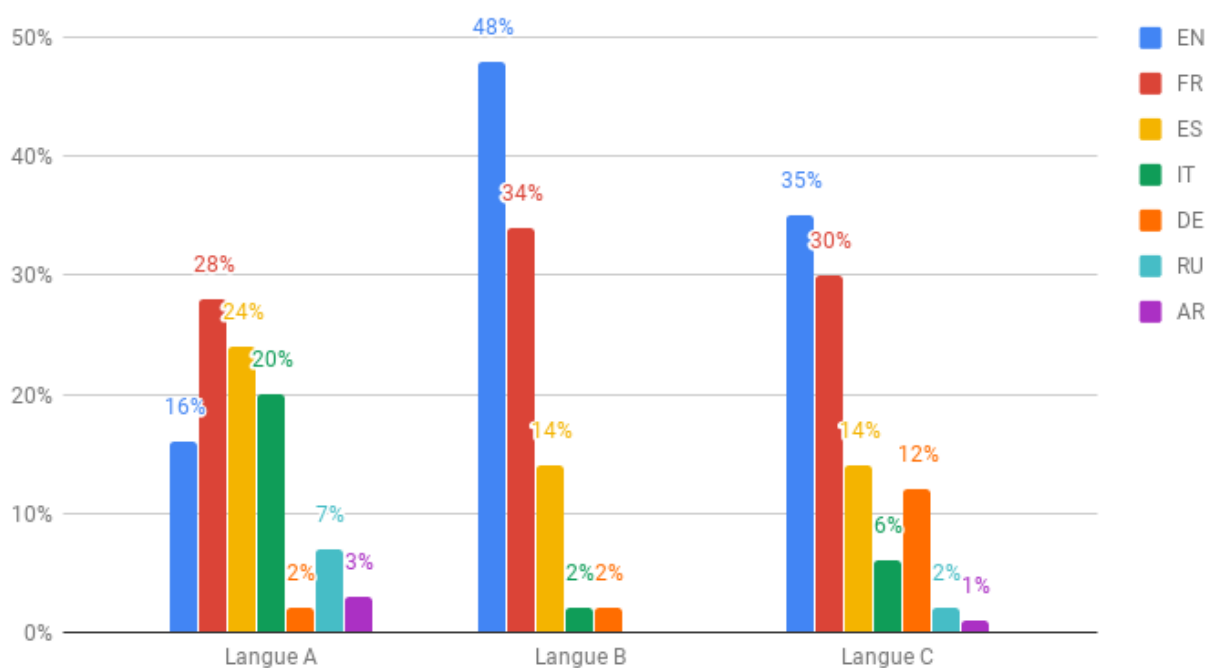
Répartition des langues au sein du groupe A



- groupe B

	FR	EN	DE	ES	IT	RU	AR
Langue A	28%	16%	2%	24%	20%	7%	3%
Langue B	34%	48%	2%	14%	2%	-	-
Langue C	30%	35%	12%	14%	6%	2%	1%

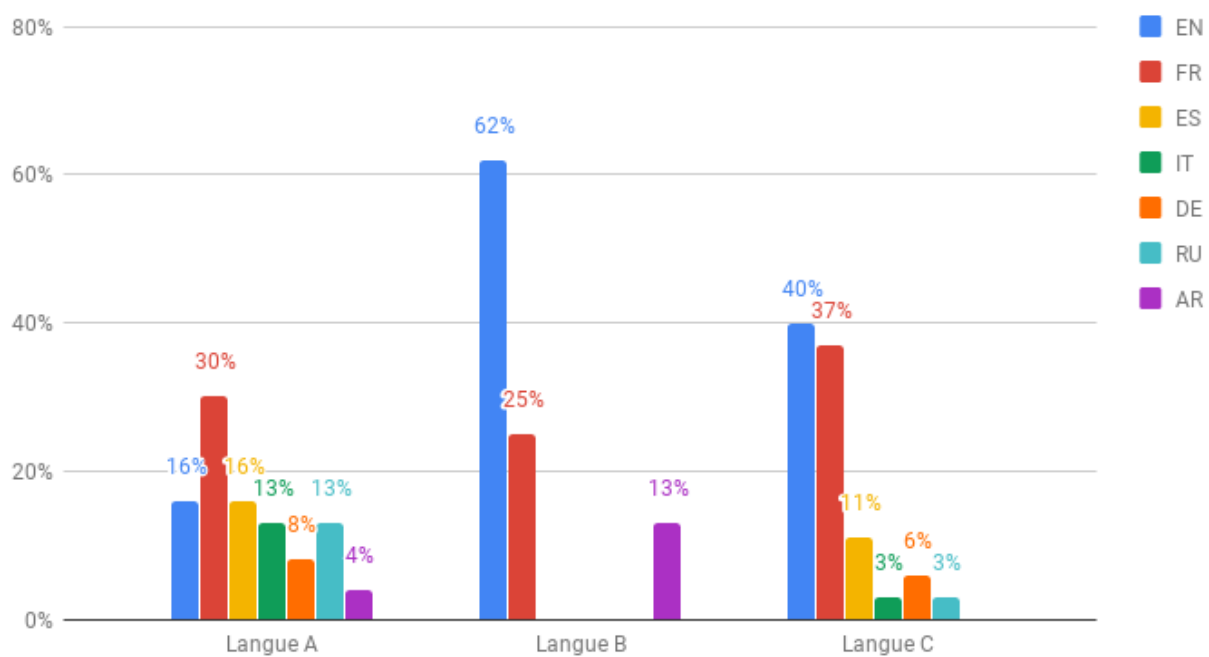
Répartition des langues au sein du groupe B



- groupe C

	FR	EN	DE	ES	IT	RU	AR
Langue A	30%	16%	8%	16%	13%	13%	4%
Langue B	25%	62%	-	-	-	-	13%
Langue C	37%	40%	6%	11%	3%	3%	-

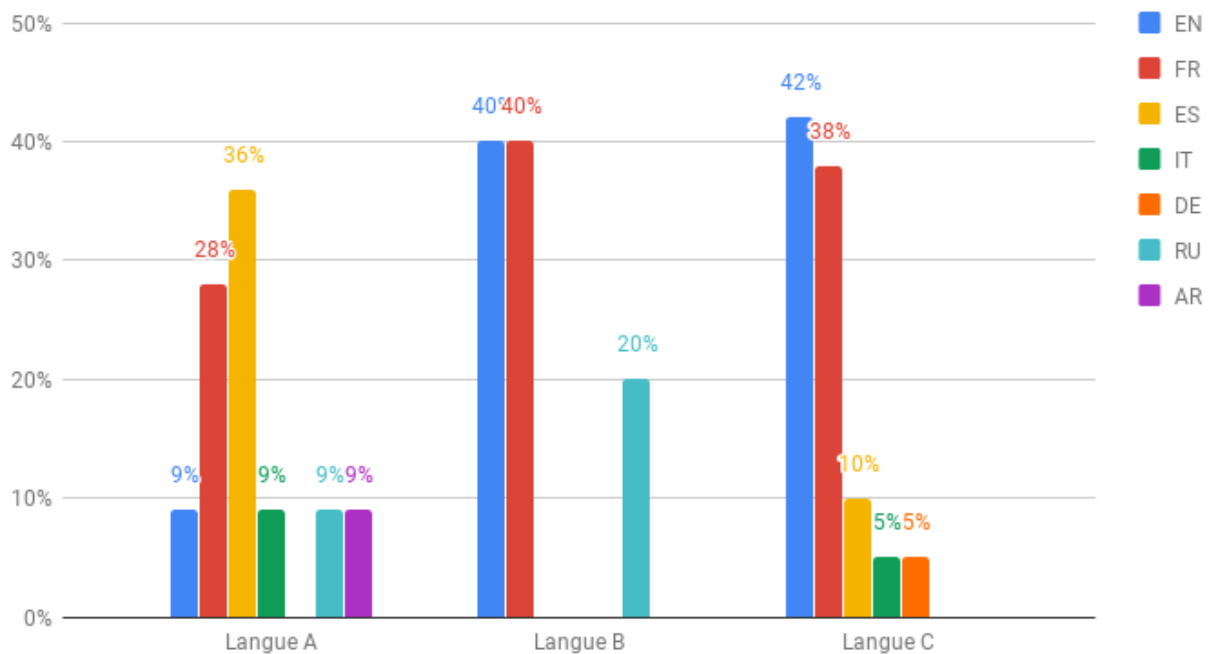
Répartition des langues au sein du groupe C



- groupe D

	FR	EN	DE	ES	IT	RU	AR
Langue A	28%	9%	-	36%	9%	9%	9%
Langue B	40%	40%	-	-	-	20%	-
Langue C	38%	42%	5%	10%	5%	-	-

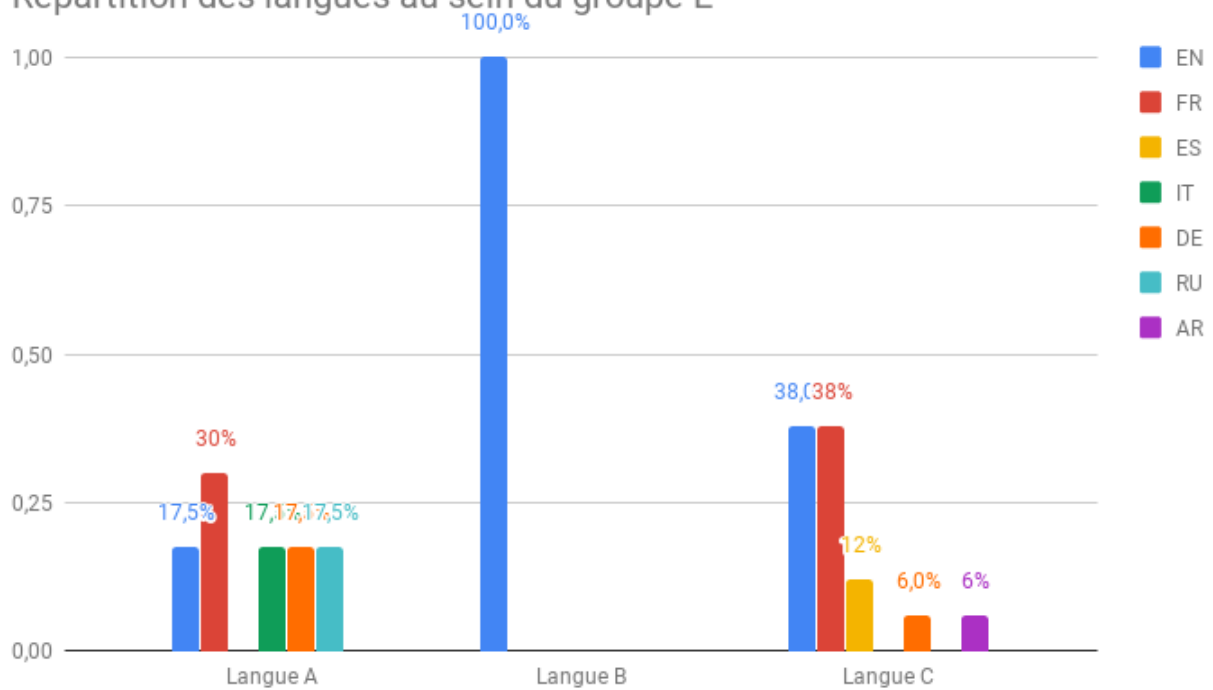
Répartition des langues au sein du groupe D



- groupe E

	FR	EN	DE	ES	IT	RU	AR
Langue A	30%	17,5%	17,5%	-	17,5%	17,5%	-
Langue B	-	100%	-	-	-	-	-
Langue C	38%	38%	6%	12%	-	-	6%

Répartition des langues au sein du groupe E



B) Évolution de la répartition des langues (EN, FR, ES, IT, DE, RU et AR) selon le type de langue (A, B ou C) et selon le type d'examen (écrit, oral, examen d'admission en lui-même) :

- du groupe A → au groupe C (soit à l'issue de l'examen écrit)

	FR	EN	DE	ES	IT	RU	AR
Langue A	- 74%	- 73%	- 33%	- 81%	- 82%	- 62%	- 66%
Langue B	- 89%	- 84%	- 100%	- 100%	- 100%	- 100%	- 0%
Langue C	- 62%	- 63%	- 85%	- 75%	- 83%	- 50%	- 100%

- du groupe C → au groupe E (soit à l'issue de l'examen oral)

	FR	EN	DE	ES	IT	RU	AR
Langue A	- 43%	- 50%	- 0%	- 100%	- 33%	- 33%	- 100%
Langue B	- 100%	- 20%	-	-	-	-	- 100%
Langue C	- 54%	- 57%	- 50%	- 50%	- 100%	- 100%	- 0%

- du groupe A → au groupe E (soit à l'issue de l'examen d'admission)

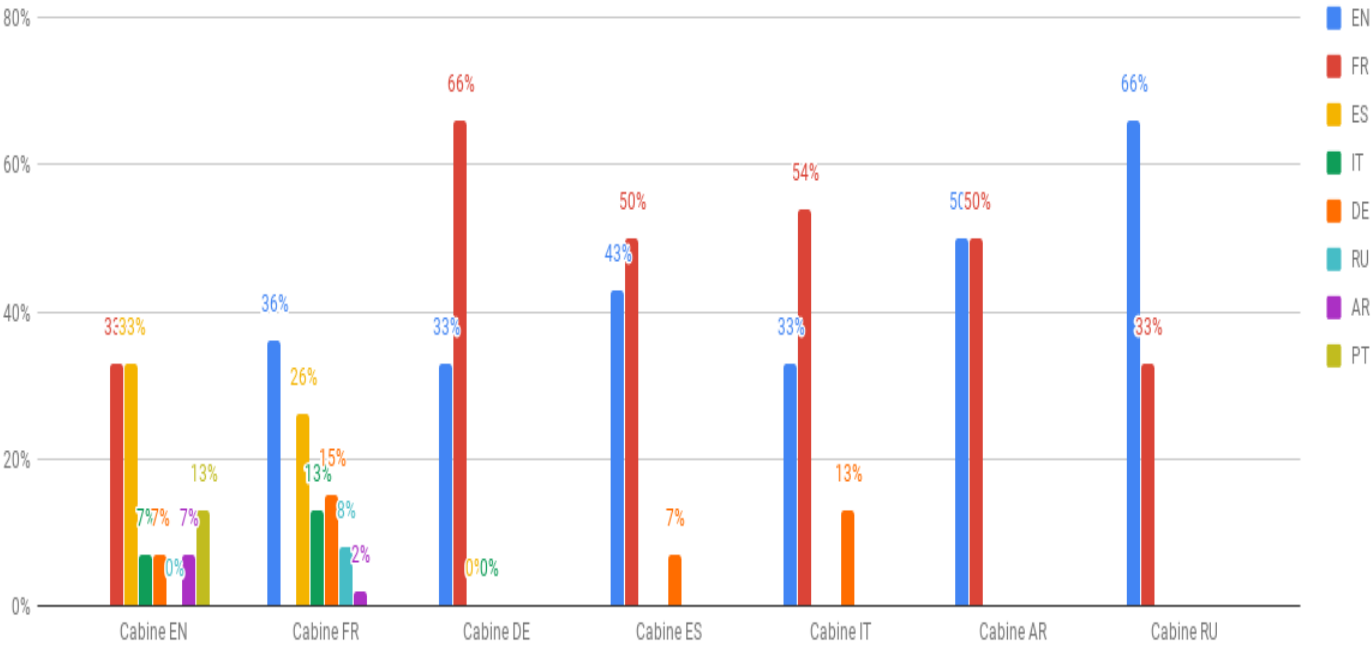
	FR	EN	DE	ES	IT	RU	AR
Langue A	- 85%	- 84%	- 33%	- 100%	- 88%	- 75%	- 100%
Langue B	- 100%	- 87%	- 100%	- 100%	- 100%	- 100%	- 100%
Langue C	- 82%	- 84%	- 92%	- 87%	- 100%	- 100%	- 0%

C) Répartition des langues (EN, FR, ES, IT, DE, RU et AR), selon le type de langue (A, B ou C) et selon la langue A, groupe par groupe :

- groupe A

	EN	FR	DE	ES	IT	RU	AR	PT (EN)
A – FR								
Langue B	67%			28%		5%		
Langue C	36%		15%	26%	13%	8%	2%	
A – EN								
Langue B		50%		33%			17%	
Langue C		33%	7%	33%	7%		7%	13%
A – DE								
Langue B	67%				33%			
Langue C	33%	67%						
A – ES								
Langue B	58%	42%						
Langue C	43%	50%	7%					
A – IT								
Langue B	66%	25%	9%					
Langue C	33%	54%	13%					
A – RU								
Langue B	29%	71%						
Langue C	67%	33%						
A – AR								
Langue B	50%	50%						
Langue C	50%	50%						

Répartition de l'ensemble des langues C selon la cabine au sein du groupe A



- groupe B

	EN	FR	DE	ES	IT	RU	AR	PT (EN)
A – FR								
Langue B	69%			31%				
Langue C	32%		15%	28%	15%	7%	3%	
A – EN								
Langue B		60%		40%				
Langue C		28%	9%	36%	9%			18%
A – DE								
Langue B				100%				
Langue C	50%	50%						
A – ES								
Langue B	54%	46%						
Langue C	43%	48%	9%					
A – IT								
Langue B	60%	30%	10%					
Langue C	30%	55%	15%					
A – RU								
Langue B	20%	80%						
Langue C	80%	20%						
A – AR								
Langue B		100%						
Langue C	100%							

- groupe C

	EN	FR	DE	ES	IT	RU	AR	PT (EN)
A – FR								
Langue B	100%							
Langue C	46%		18%	18%	9%	9%		
A – EN								
Langue B								
Langue C		50%		25%			25%	
A – DE								
Langue B	100%							
Langue C	25%	75%						
A – ES								
Langue B	100%							
Langue C	43%	57%						
A – IT								
Langue B	100%							
Langue C	50%	50%						
A – RU								
Langue B	50%	50%						
Langue C	50%	50%						
A – AR								
Langue B	100%							
Langue C		100%						

- groupe D

	EN	FR	DE	ES	IT	RU	AR	PT (EN)
A – FR								
Langue B								
Langue C	44%		14%	14%	14%	14%		
A – EN								
Langue B								
Langue C		50%		50%				
A – DE								
Langue B								
Langue C								
A – ES								
Langue B	100%							
Langue C	43%	57%						
A – IT								
Langue B		100%						
Langue C	100%							
A – RU								
Langue B		100%						
Langue C	100%							
A – AR								
Langue B	100%							
Langue C		100%						

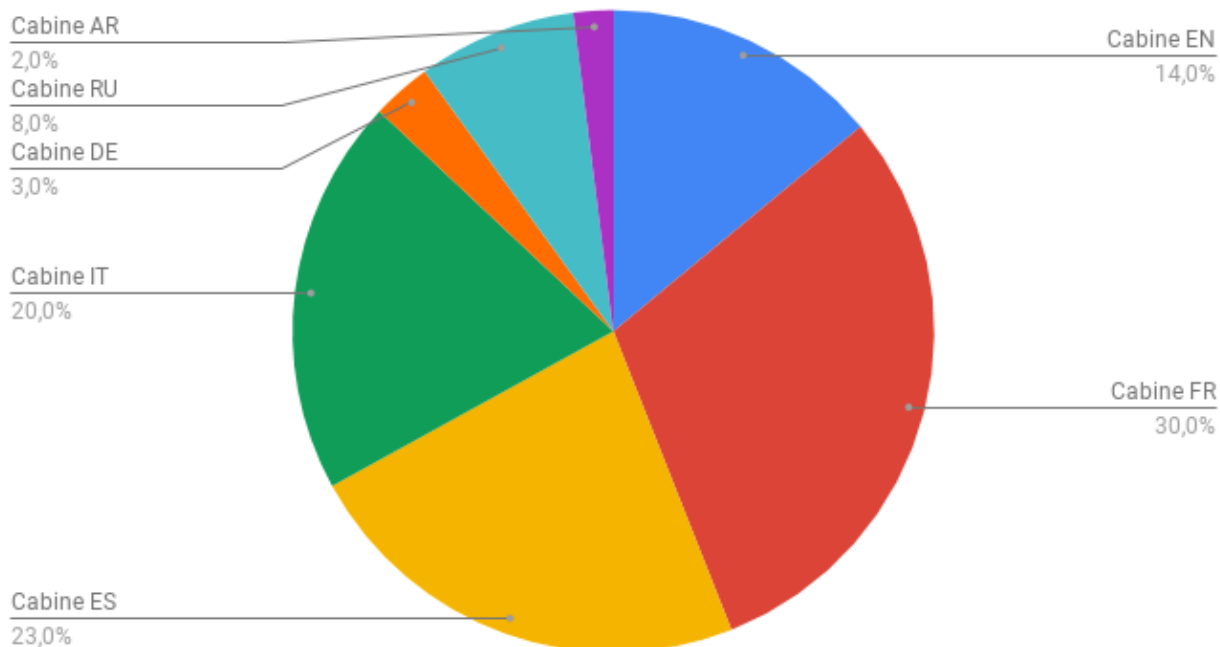
- groupe E

	EN	FR	DE	ES	IT	RU	AR	PT (EN)
A – FR								
Langue B	100%							
Langue C	40%		20%	40%				
A – EN								
Langue B								
Langue C		50%					50%	
A – DE								
Langue B	100%							
Langue C	25%	75%						
A – ES								
Langue B								
Langue C								
A – IT								
Langue B	100%							
Langue C	33%	67%						
A – RU								
Langue B	100%							
Langue C	33%	67%						
A – AR								
Langue B								
Langue C								

4. 14. Le poids démographique des cabines

	Nombre de répondants	Nombre total de répondants	Part en %
Cabine FR	25	87	30%
Cabine EN	12	87	14%
Cabine DE	3	87	3%
Cabine ES	20	87	23%
Cabine IT	17	87	20%
Cabine RU	7	87	8%
Cabine AR	2	87	2%

Poids démographique des cabines (groupe A)



4. 15. La répartition des profils dits « A circonstanciels » par cabine

	Nombre de « A circonstanciels »	Nombre total en cabine	Part en %
Cabine FR	5	25	20%
Cabine EN	2	12	16%
Cabine ES	5	20	25%

4. 16. Apprentissage de la langue selon la cabine et selon le type de langue (A, B ou C) :

- langue A

	Début d'acqui- sition (âge)	Début de maîtrise (âge)	Maîtrise de la lecture (âge)	Maîtrise de l'écriture (âge)	Temps passé dans le pays (années)	Temps passé en famille (années)	Temps passé en environne- ment de travail (années)
Cabine FR	0,6	4,2	6,1	6,7	23,6	22,3	22
Cabine EN	1,4	4,1	7,4	7,8	21,1	24	19
Cabine ES	0,5	4,5	6,7	7,5	21,2	23	19,1
Cabine IT	0,7	5,6	7,7	9,5	23,1	23,3	21,3

- langue B

	Début d'acquisition (âge)	Début de maîtrise (âge)	Maîtrise de la lecture (âge)	Maîtrise de l'écriture (âge)	Temps passé dans le pays (années)	Temps passé en famille (années)	Temps passé en environnement de travail (années)
Cabine FR	8	14	14	14,5	2,1	5,7	3,7
Cabine EN	11	17,5	17,4	18,3	3	3,6	5
Cabine ES	9,3	14	15,4	15,7	2,4	5	8
Cabine IT	8,6	15,7	16,1	17	1	0,6	4

- langue C

	Début d'acquisition (âge)	Début de maîtrise (âge)	Maîtrise de la lecture (âge)	Maîtrise de l'écriture (âge)	Temps passé dans le pays (années)	Temps passé en famille (années)	Temps passé en environnement de travail (années)
Cabine FR	12,5	18,7	18,7	19,3	1,7	1,3	2,2
Cabine EN	15	20	20,2	31,8	5,3	2	4,7
Cabine ES	8,7	15,3	16,4	17	1,3	3	4
Cabine IT	10,6	18,5	19	19,5	0,7	0,1	2,1

4. 17. Score d'exposition, soit la moyenne des trois temps d'exposition indiqués, répartis par cabine, et selon le type de langue (B ou C)

	Langue B	Langue C
Cabine FR	3,8	1,7
Cabine EN	3,8	4
Cabine ES	5,1	2,8
Cabine IT	1,8	1

4. 18. Amplitude, soit la différence entre les âges d'acquisition et les temps d'exposition des candidats ayant réussi l'écrit et ceux ayant échoué à l'écrit, répartis par cabine et selon le type de langue (B ou C)

- langue B :

	Début d'acquisition (âge)	Début de maîtrise (âge)	Maîtrise de la lecture (âge)	Maîtrise de l'écriture (âge)	Temps passé dans un pays (années)	Temps passé dans une famille (années)	Temps passé dans un environnement de travail (années)	Amplitude (moyenne)
Cabine FR (groupe B)	7,4	13	13,75	14	2,4	7,6	3,8	0,01
Cabine FR (groupe C)	9,75	16,5	14,75	16	1,4	0,01	3,5	

	Début d'acquisition (âge)	Début de maîtrise (âge)	Maîtrise de la lecture (âge)	Maîtrise de l'écriture (âge)	Temps passé dans un pays (années)	Temps passé dans une famille (années)	Temps passé dans un environnement de travail (années)	Amplitude (moyenne)
Cabine EN (groupe B)	9,4	16,4	17,2	18,4	3,8	4,9	6,7	0,54
Cabine EN (groupe C)	14,5	20,5	18	18	0,75	0,5	0,75	

	Début d'acquisition (âge)	Début de maîtrise (âge)	Maîtrise de la lecture (âge)	Maîtrise de l'écriture (âge)	Temps passé dans un pays (années)	Temps passé dans une famille (années)	Temps passé dans un environnement de travail (années)	Amplitude (moyenne)
Cabine ES (groupe B)	8,9	14,1	16	16,5	2,3	3,5	6,8	0,16
Cabine ES (groupe C)	8,6	13,3	13,6	13,6	2,2	8,2	9,7	

	Début d'acquisition (âge)	Début de maîtrise (âge)	Maîtrise de la lecture (âge)	Maîtrise de l'écriture (âge)	Temps passé dans un pays (années)	Temps passé dans une famille (années)	Temps passé dans un environnement de travail (années)	Amplitude (moyenne)
Cabine IT (groupe B)	7,3	15,1	16,4	17,2	1,3	2,3	4,9	0,66
Cabine IT (groupe C)	9,75	15,75	15,25	15,75	0,8	0,8	1,8	

- langue C :

	Début d'acquisition (âge)	Début de maîtrise (âge)	Maîtrise de la lecture (âge)	Maîtrise de l'écriture (âge)	Temps passé dans un pays (années)	Temps passé dans une famille (années)	Temps passé dans un environnement de travail (années)	Amplitude (moyenne)
Cabine FR (groupe B)	11,7	18	18	18,6	1,7	1,4	2	1,61
Cabine FR (groupe C)	14,5	19,8	19,9	20,4	2,4	2,1	3,6	

	Début d'acquisition (âge)	Début de maîtrise (âge)	Maîtrise de la lecture (âge)	Maîtrise de l'écriture (âge)	Temps passé dans un pays (années)	Temps passé dans une famille (années)	Temps passé dans un environnement de travail (années)	Amplitude (moyenne)
Cabine EN (groupe B)	12	16	16,3	27,8	3,2	2	4,2	5,79
Cabine EN (groupe C)	20,5	27	27,5	28,5	15	0,5	3	

	Début d'acquisition (âge)	Début de maîtrise (âge)	Maîtrise de la lecture (âge)	Maîtrise de l'écriture (âge)	Temps passé dans un pays (années)	Temps passé dans une famille (années)	Temps passé dans un environnement de travail (années)	Amplitude (moyenne)
Cabine ES (groupe B)	8,8	15,8	16,5	17,3	1,4	2,5	3,8	0,27
Cabine ES (groupe C)	8,6	13,4	15,8	15,8	0,74	4,8	5,04	

	Début d'acquisition (âge)	Début de maîtrise (âge)	Maîtrise de la lecture (âge)	Maîtrise de l'écriture (âge)	Temps passé dans un pays (années)	Temps passé dans une famille (années)	Temps passé dans un environnement de travail (années)	Amplitude (moyenne)
Cabine IT (groupe B)	10,8	18,8	19,4	19,6	0,7	0,14	2,2	2,18
Cabine IT (groupe C)	9,5	14,5	13,5	16	1,45	0,05	1,4	

4. 19. Compétence linguistique, facteurs d'apprentissage, et contextes d'exposition et d'utilisation de la langue, tels qu'interrogés par le LEAP-Q (classés de 1 à 5 selon le degré d'importance) et selon le groupe :

Langue A	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Production orale	4,89	4,91	4,85	4,81	4,88
Compréhension	4,96	4,96	4,95	5	4,88
Lecture	4,94	4,94	4,95	5	4,88
Apprentissage					
Amis	4,14	4,18	4	3,81	4,22
Famille	4,28	4,31	4,2	3,63	4,88
Lecture	4,64	4,68	4,5	4,45	4,55
Autodidacte	3,47	3,88	2,55	2,72	3
TV/films	3,83	4,1	3,05	2,9	3,22
Radio/podcasts	3,53	3,68	3,1	3,18	3
Exposition					
Amis	4,17	4,27	3,9	3,54	4,33
Famille	4,23	4,29	4,05	3,63	4,55
TV/films	3,7	4,05	2,7	2,9	2,44
Radio/podcasts	3,57	3,75	3,05	3	3,11
Lecture	4,25	4,39	3,85	3,9	3,77
Autodidacte	3,16	3,44	2,35	2,81	1,77
Utilisation					
Amis	4,19	4,22	4,1	3,9	4,33
Famille	4,29	4,32	4,2	3,9	4,55
TV/films	3,61	3,87	2,85	3,27	2,33
Radio/podcasts	3,35	3,5	2,95	3,36	2,44
Lecture	4,12	4,27	3,7	4,09	3,22
Autodidacte	3,02	3,29	2,25	2,72	1,66

Langue B	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Production orale	4,48	4,54	4,11	4	4,2
Compréhension	4,79	4,82	4,5	4,25	4,7
Lecture	4,65	4,62	4,55	4,25	4,8
Apprentissage					
Amis	3,73	3,87	3,66	3,87	3,5
Famille	2,76	3	2,22	2,75	1,8
Lecture	4,47	4,47	4,44	4,5	4,4
Autodidacte	3,94	4,06	3,88	3,62	4,1
TV/films	4,07	4,05	4,05	4	4,1
Radio/podcasts	3,82	4	3,33	3,25	3,4
Exposition					
Amis	3,54	3,61	3,61	3,62	3,6
Famille	2,11	2,11	1,88	2,12	1,7
TV/films	3,95	3,94	3,77	4	3,6
Radio/podcasts	3,69	3,7	3,77	3,62	3,9
Lecture	4,28	4,2	4,33	4,25	4,4
Autodidacte	3,38	3,38	3,55	3	4
Utilisation					
Amis	3,5	3,55	3,61	3,62	3,6
Famille	2,07	2,02	1,94	2,12	1,8
TV/films	3,76	3,88	3,61	4	3,3
Radio/podcasts	3,47	3,58	3,27	3,62	3
Lecture	4,16	4,2	4,11	4,37	3,9
Autodidacte	3,38	3,32	3,61	3	4,1

Langue C	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
Production orale	3,77	3,91	3,31	3,64	2,75
Compréhension	4,38	4,44	4,22	4,28	4,12
Lecture	4,36	4,38	4,36	4,35	4,37
Apprentissage					
Amis	3,68	3,74	3,5	3,85	2,87
Famille	2,4	2,68	1,86	2,14	1,37
Lecture	4,24	4,19	4,45	4,57	4,25
Autodidacte	3,65	3,65	3,68	3,78	3,5
TV/films	3,56	3,55	3,63	4,07	2,87
Radio/podcasts	3,46	3,48	3,4	3,71	2,87
Exposition					
Amis	3,2	3,26	2,95	3,21	2,5
Famille	1,58	1,56	1,54	1,85	1
TV/films	3,44	3,38	3,68	3,92	3,25
Radio/podcasts	3,35	3,29	3,59	3,57	3,62
Lecture	4,07	4,03	4,27	4,28	4,25
Autodidacte	3,28	3,24	3,4	3,64	3
Utilisation					
Amis	3,12	3,15	3	3,14	2,75
Famille	1,53	1,53	1,4	1,64	1
TV/films	3,46	3,44	3,54	4,14	2,5
Radio/podcasts	3,2	3,21	3,18	3,57	2,5
Lecture	3,9	3,89	3,95	4,28	3,37
Autodidacte	3,16	3,08	3,4	3,64	3

4. 20. Accent auto-évalué et accent perçu, tels qu'interrogés par le LEAP-Q (classés de 1 à 5 selon le degré d'importance), selon le groupe et selon le type de langue (A, B ou C) :

	Langue A	Écart (accent auto-évalué et accent perçu)	Langue B	Écart (accent auto-évalué et accent perçu)	Langue C	Écart (accent auto-évalué et accent perçu)
Groupe A						
Accent	1,38	0,08	2,29	0,55	2,87	0,48
Identification	1,46	6%	2,84	24%	3,35	16%
Groupe B						
Accent	1,43	0,05	2,35	0,36	2,85	0,45
Identification	1,48	3,5%	2,71	15%	3,3	15%
Groupe C						
Accent	1,25	0,15	2,16	0,95	2,95	0,61
Identification	1,4	12%	3,11	44%	3,56	20%
Groupe D						
Accent	1,36	0	2,25	0,87	2,84	0,58
Identification	1,36	0%	3,12	39%	3,42	20%
Groupe E						
Accent	1,11	0,19	2,1	1	2,87	0,63
Identification	1,3	17%	3,1	47%	3,5	22%

5. DISCUSSION

Maintenant que nous avons abordé la question de la méthode employée et que nous avons présenté les divers résultats obtenus par la compilation des données collectées par le LEAP-Q ainsi que des notes des différents candidats, nous allons entrer dans la phase d'analyse des informations présentées dans la section précédente, en procédant de façon thématique.

5. 1. Premières observations : le profil des candidats passé au crible du LEAP-Q

5. 1. 1. Le taux de réussite

L'examen d'admission débute avec 87 candidats ayant répondu au LEAP-Q, ce qui correspond à notre population de départ, soit 100% de l'échantillon étudié (groupe A). Après l'examen écrit, 75% des candidats (soit 65 personnes) échouent à se qualifier pour l'examen oral et sont désormais hors-course, ce qui laisse 25% de candidats (soit 22 individus) qualifiés pour le second tour. De ces 25%, la moitié (11 candidats) échoue tandis que l'autre moitié (11 individus) réussit l'examen oral, chaque groupe (D et E) représentant 12,5% de l'échantillon initial étudié. Le taux de réussite général de l'échantillon étudié à l'examen d'admission de l'année 2017 est donc de 12,5%.

5. 1. 2. Les candidates dominant

Dès le départ, l'échantillon étudié présente un ratio H/F déséquilibré en faveur des femmes, celles-ci étant de très loin majoritaires. Elles représentent, en effet, 75% de l'effectif initial, ce qui signifie que seul un candidat sur 4 est un homme. Cette majorité de femmes est remarquable, d'autant plus si on la compare aux statistiques générales de l'université de Genève⁶, où la proportion d'étudiantes était, en 2014, de 61%.

Si le panorama général, à l'Unige, est très éloigné du 50/50, force est de constater que la part relative de femmes est encore plus élevée dans le cas de la Faculté de Traduction et

⁶ https://www.unige.ch/stat/files/5414/2685/1532/1.0_Brochure_complete_2014_VGSEM.pdf

d'Interprétation (FTI). En effet, si l'on se réfère aux mêmes données statistiques de l'université de Genève, en 2014, les étudiantes représentaient 80,3% de l'effectif total de la FTI, contre 19,7% d'étudiants. Ce chiffre est, bien sûr, une moyenne, et ne rend pas compte des spécificités de chaque cursus à l'intérieur de la FTI mais notre échantillon étudié confirme la tendance générale car le processus de féminisation de la population étudiée s'accroît au fur et à mesure que l'examen d'admission avance. En effet, si les femmes représentaient 75% de l'effectif de départ, elles représentent par la suite 82% des effectifs à l'issue de l'examen écrit (groupe C) et de l'examen oral (groupe E). Cela signifie que non seulement les femmes représentaient dès le départ la majorité des candidats, mais que, de plus, leur part augmente au fur et à mesure, ce qui indique un taux de réussite féminin supérieur à celui de leurs homologues masculins.

Cette affirmation est exacte si l'on adopte une vue d'ensemble. Cependant, si l'on se penche un peu plus en détail sur les chiffres, il serait plus juste de dire que les candidates réussissent mieux que leurs concurrents masculins l'examen écrit mais que la part de candidats masculins se stabilise par la suite. En effet, si les candidates passent de 75 à 82% de la population entre le début de l'examen d'admission et la fin de celui-ci, elles passent en réalité à 82% dès la fin de l'examen écrit et ce chiffre n'évolue plus par la suite, ce qui signifie que la part de candidats masculins reste constante à 18% dès la fin de cette étape. Sur l'ensemble des examens, les candidats hommes affichent un taux de réussite de 9% contre 14% pour les femmes. Les hommes sont moins nombreux dès le départ et l'écart entre les sexes se creuse légèrement à l'issue des examens écrits. En revanche, on observe que dès la fin de l'examen écrit, bien que la proportion d'hommes ait baissé, cette dernière reste désormais stable à 18%.

5. 1. 3. La représentativité des mains dominantes

En ce qui concerne la main dominante, il est difficile de tirer des conclusions définitives d'un échantillon d'arrivée aussi réduit (11 élèves admis parmi les répondants) sans risquer d'extrapoler de façon excessive. Force est cependant de constater que l'échantillon de départ est représentatif de la variété de mains dominantes chez l'espèce humaine, où l'on

estime qu'il existe entre 10 à 13% de gauchers⁷ et environ 1% d'ambidextres⁸ chez les populations occidentales. La seule variance dans nos chiffres vis-à-vis de la moyenne est peut-être une surreprésentation des ambidextres, qui étaient au nombre de 2 sur un total de 87 candidats, ce qui fait une moyenne de plus de 2% de la population totale, et donc plus que le 1% indiqué par la recherche. La part de gauchers était, quant à elle, dans la moyenne, avec un peu plus de 10% de l'ensemble des candidats gauchers.

Nous constatons nonobstant que la proportion de gauchers et d'ambidextres reste relativement stable jusqu'à l'examen oral. En effet, sur les 22 candidats qui sont parvenus jusqu'à l'examen oral, 2 candidats étaient gauchers et 1 candidat était ambidextre, alors même que la taille de l'échantillon a été réduite de 75%. Il est donc possible d'en déduire qu'aucune main dominante ne semble tirer son épingle du jeu en termes de taux de réussite, mis à part, peut-être, les ambidextres, qui peuvent se targuer d'un très noble 50% de réussite sur le papier, mais qui, du fait de la taille de leur échantillon de départ (2 individus) ne peuvent prétendre à disposer d'un chiffre statistiquement significatif.

5. 1. 4 . L'âge, ou l'expérience récompensée ?

Parmi l'ensemble des variables étudiées, celle de l'âge est peut-être celle qui a été la plus constante au cours de notre travail d'analyse. En effet, au fur et à mesure que l'examen d'admission avançait, l'âge moyen des candidats ne cessait d'augmenter. En d'autres termes, au fil des épreuves, l'âge semble avoir été un facteur significatif de réussite. Au sein du groupe A, l'âge moyen des candidats s'élevait à 25,2 ans. 88% des candidats étaient âgés d'une vingtaine d'années, 8% d'une trentaine d'années, 3% d'une quarantaine d'années et 1% d'une cinquantaine d'années.

Il est extrêmement intéressant de comparer les âges de ceux ayant réussi et échoué à l'examen écrit. On observe que les candidats du groupe B étaient en moyenne plus jeunes que leurs camarades : en effet, l'âge moyen des candidats ayant échoué à l'écrit s'élevait à 24,6 ans. Quant au groupe de ceux ayant réussi l'examen écrit, l'âge moyen des

⁷ <https://www.tdg.ch/savoirs/gauchers-etres-mysterieux/story/27622507>

⁸ <https://www.sciencedaily.com/releases/2010/01/100125094511.htm>

candidats y était de 26,7 ans. Ceci signifie que les candidats ayant réussi l'examen écrit étaient plus âgés que ceux ayant échoué à ce même examen et que l'âge moyen de la population générale étudiée. La répartition des âges est également très révélatrice : 90% de ceux qui ont échoué à l'examen écrit étaient âgés d'une vingtaine d'années et 6% d'entre eux d'une trentaine d'années, tandis que la part de candidats âgés d'une vingtaine et d'une trentaine d'années représentait respectivement 77% et 14% des candidats ayant réussi l'examen écrit. Ainsi, au niveau de l'examen écrit, si la moyenne d'âge augmente dans l'absolu chez les candidats ayant réussi l'épreuve, la répartition des tranches d'âge révèle également une augmentation de la part des trentenaires et une diminution du nombre de candidats âgés d'une vingtaine d'années au sein de la population accédant à l'étape supérieure de l'examen d'admission.

L'âge moyen des candidats a été en augmentation constante au cours de l'examen : de 25,2 ans au début de l'examen, il passe à 26,7 ans à l'issue de l'examen écrit et à 27 ans à l'issue de l'examen oral. À chaque épreuve, le groupe des candidats ayant échoué affichait un âge moyen plus jeune que ceux ayant réussi : les candidats ayant échoué à l'écrit avaient 24,6 ans et ceux ayant échoué à l'oral, 26 ans, contre 26,7 et 27 ans pour leurs aînés admissibles et admis respectivement. La proportion de candidats âgés d'une vingtaine d'années ayant réussi l'oral était de 73% et ceux âgés d'une trentaine d'années, de 18%. Ainsi, au cours de l'examen, l'âge moyen des candidats augmente et la part de candidats âgés d'une vingtaine d'années diminue au profit de candidats plus âgés. Il est donc possible d'en conclure que les candidats plus âgés ont mieux réussi l'examen que leurs homologues plus jeunes, au niveau de l'écrit comme de l'oral, et que l'âge du candidat est un facteur de réussite significatif.

À noter que l'âge moyen des élèves admis au Master en Interprétation de Conférence de la FTI, 27 ans, correspond à l'âge moyen des élèves de master de l'université de Genève en général et de la FTI en particulier, selon les données de l'année 2014. Si l'âge moyen des élèves admis est donc plus élevé que l'âge moyen de l'ensemble des candidats, et a fortiori des candidats ayant échoué, celui-ci s'inscrit dans la « norme » de l'âge moyen attendu des étudiants de master de l'université de Genève.

5. 1. 5. La formation, une variable pertinente

Avant même le début de l'analyse des données recueillies au travers du LEAP-Q, il était tentant d'envisager un lien entre la réussite à l'examen et un niveau de formation élevé des candidats, notamment dans la mesure où l'accroissement du niveau de formation d'un individu a tendance à s'accompagner d'un accroissement de son âge. Or, comme nous l'avons observé dans le paragraphe précédent, l'âge moyen des candidats tend à augmenter au fur et à mesure du déroulement de l'examen d'entrée. Dans un scénario où l'on assisterait à une élévation de l'âge et du niveau de formation des candidats des groupes C et E, il serait plausible d'imaginer que le niveau de formation est corrélé à une plus grande réussite à l'examen d'admission. Ainsi, l'augmentation de l'âge moyen des candidats ayant réussi pourrait être interprété comme découlant partiellement du rôle joué par le niveau de formation dans le profil linguistique des candidats.

Les données recueillies viennent confirmer cette première intuition, avec un niveau de formation en constante progression au fil du déroulement de l'examen d'admission. Les candidats étaient à 75% détenteurs d'une licence, à 24% détenteurs d'un master et à 1% détenteurs d'un doctorat. La part de titulaires d'une licence tombe à 59% et la part de titulaires d'un master monte à 41% chez les candidats ayant réussi l'examen écrit. Les chiffres se stabilisent à 55 et 45% respectivement pour les détenteurs d'une licence et d'un master chez les candidats ayant réussi l'oral. Si les détenteurs d'un master représentaient un peu moins d'un quart de la population initiale, leur part passe à un peu moins de la moitié de la population admise au master, ce qui indique que le taux de réussite des titulaires d'un master est supérieur à celui des titulaires d'une licence. En d'autres termes, le niveau de formation et la réussite à l'examen sont corrélés, du moins, en apparence. Les chiffres des formations sont à relativiser, dans la mesure où la formulation du questionnaire à choix multiple du LEAP-Q soumis aux candidats était de nature à les induire en erreur étant donné son caractère confus (notamment dans la typologie affichée où il était difficile de différencier la catégorie "Licence" de la catégorie "Master") et donc, susceptible de fausser quelque peu les résultats.

5. 1. 6. Les déficiences, un indicateur difficile à interpréter

Parmi l'ensemble des candidats, aucun n'a indiqué souffrir de trouble auditif, de handicap linguistique ou de trouble de l'apprentissage. Nous pouvons en déduire que les personnes souffrant de ce type de trouble, handicap ou déficience ne figuraient pas sur la liste des candidats à l'examen d'entrée, ou bien que les candidats concernés n'ont pas souhaité indiquer l'existence de caractéristiques susceptibles de leur porter préjudice, en dépit de la précision selon laquelle les données seraient analysées à un stade ultérieur à l'annonce des résultats.

L'existence d'une déficience visuelle a cependant été indiquée par 16% de l'ensemble des candidats, les 84% restants ayant indiqué n'avoir « rien à déclarer » en termes de déficience, trouble ou handicap. Ces chiffres peuvent être comparés aux données du Ministère français de la Santé⁹, selon lesquelles 75% des plus de 20 ans souffrent de troubles de la vision et 70% des plus de 20 ans portent des lunettes ou des lentilles de contact. À moins que cette tranche d'âge de la population française ne soit particulièrement exposée aux troubles de la vision (les chiffres disponibles semblent nous indiquer que la moyenne européenne n'est pas loin derrière, avec 63% de porteurs de lunettes de vue¹⁰), il est possible de conclure que la population étudiée comporte moins d'individus souffrant de troubles de la vision (ce qui pourrait notamment être dû au fait que la moyenne d'âge de notre population est moins élevée) ou qu'elle a sous-rapporté ces derniers.

Quant à l'évolution de cette population, la part de candidats indiquant souffrir de déficience visuelle était de 16% au départ. Cette proportion monte à 27% après l'examen écrit et retombe à 18% à l'issue de l'examen oral. Le manque de constance dans l'augmentation ainsi que la faiblesse de celle-ci compliquent toute tentative d'interpréter les résultats à l'aune de ce critère particulier. En effet, si la part de candidats touchés par une déficience

⁹ <http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/etudes-et-resultats/article/troubles-de-la-vision-sept-adultes-sur-dix-portent-des-lunettes>

¹⁰ <http://www.leparisien.fr/laparisienne/sante/71-des-francais-possedent-des-lunettes-de-vue-22-07-2016-5989485.php>

visuelle représentait 36% des candidats ayant échoué à l'oral, cette part n'était que de 12% chez les candidats ayant échoué à l'écrit. Là encore, l'absence de constance dans les résultats prévient tout velléité d'extrapolation.

5. 1. 7. Performance linguistique et culture d'identification

En lieu et place d'interroger les répondants au questionnaire sur leur nationalité, le LEAP-Q comporte une question sur la culture d'identification des participants au questionnaire. En poussant la réflexion plus loin, il convient de s'interroger sur la place qu'occupe la culture d'identification dans le processus d'acquisition linguistique des candidats. Pour ce faire, nous avons examiné deux variables, le nombre de cultures d'identification par candidat, ainsi que le rapport entre la combinaison linguistique et les cultures d'identification indiquées. Le postulat de base étant qu'un nombre trop important de cultures d'identification pourrait être le signe d'un candidat ayant une tendance à se « disperser », tandis qu'une absence de correspondance entre les langues composant la combinaison linguistique et les cultures d'identification pourrait indiquer, a contrario, un candidat ayant un lien affectif insuffisant vis-à-vis de ses langues ou trop peu investi. La motivation jouant un rôle important dans le processus d'acquisition linguistique, ce paramètre n'est, en effet, pas à négliger.

L'examen du nombre de cultures d'identification n'a pas permis de mettre en évidence une variation significative du nombre moyen de cultures d'identification d'un groupe à l'autre, celui-ci s'établissant à environ 3 cultures d'identification par candidat dans l'ensemble des groupes. En revanche, il est frappant de constater que le nombre de candidats ayant indiqué une culture d'identification correspondant à leur langue A n'est jamais passé sous la barre des 91% et est resté extrêmement stable sur l'ensemble des groupes. La pertinence de la culture d'identification en ce qu'elle est liée à l'acquisition linguistique semble, de prime abord, confirmée par l'écrasante majorité (plus de 9 candidats sur 10) de candidats s'identifiant en tant que locuteurs natifs issus d'une culture spécifique. Le lien entre identification culturelle et performance linguistique au niveau des langues B et C est cependant beaucoup plus ténu. En effet, c'est dans le groupe de candidats admis que l'on retrouve le niveau de correspondance entre combinaison linguistique et identification

culturelle le plus faible (respectivement 43% et 28% pour la langue B et la langue C). Les niveaux les plus élevés d'identification aux langues de la combinaison linguistique se trouvaient, parallèlement, dans les groupes de ceux ayant échoué à l'écrit et à l'oral (67% d'identification à la langue B dans le groupe B et 66% d'identification à la langue C au sein du groupe D.)

Faut-il nécessairement en déduire que le niveau d'identification culturelle est un facteur d'échec ? Cela paraît relativement improbable, la capacité de compréhension des codes culturels étant sans nul doute une capacité fondamentale de tout interprète. Une explication possible pourrait être que les candidats les plus faibles tentent de « surcompenser » des capacités plus faibles en arguant d'un niveau de lien plus fort à leurs langues de culture, et/ ou que les candidats les plus à même de réussir l'examen sont plus conscients de l'écart qui existe entre leur rapport à leurs langues de cultures et la force du lien qui unit ces dernières à leurs locuteurs natifs. Quelle que soit l'explication, les données présentes ne nous permettent pas de répondre avec certitude à ces interrogations. Il est cependant frappant de constater les changements de niveau d'identification à élément de combinaison linguistique constant : si la variation est très faible pour la langue A (1%), elle atteint 24% pour la langue B et 38% pour la langue C. Par ailleurs, le niveau moyen d'identification culturelle décroît en allant de A en C, en s'établissant à hauteur de 90% pour la langue A, de 45 à 65% pour la langue B et de 30 à 65% pour la langue C. Ceci confirme l'idée que le niveau d'identification culturelle d'un individu à sa langue maternelle reste le plus fort de tous, et que la langue B, qui requiert une interprétation active, entretient avec l'interprète un lien culturel plus intime que vis-à-vis d'une langue C, qui ne nécessite qu'une compréhension passive.

5. 1. 8. Des combinaisons linguistiques trop ambitieuses ?

L'étude des différentes combinaisons linguistiques avec lesquelles les candidats se sont présentés à l'examen d'admission est édifiante. En effet, la combinaison linguistique majoritaire chez l'ensemble des candidats est la combinaison ABC, à hauteur de 45% avant les examens écrits. Bien que la combinaison ABC reste majoritaire par la suite, la part des combinaisons ABC sera en baisse pendant toute la suite de l'examen, en passant

à 31% à l'issue de l'examen écrit et à 27% à l'issue de l'examen oral. Le pourcentage de combinaisons à 4 langues (ABCC ou ACCC) est de 17% chez l'ensemble de candidats, puis connaît également deux baisses consécutives. Il passe à 9% à l'issue de l'examen écrit et à 0% à l'issue de l'examen oral. Mais le fait le plus significatif ne réside pas dans l'évolution de ces combinaisons au fil de l'examen, mais plutôt dans la part qu'occupent les combinaisons ABC et à quatre langues au sein de la population ayant échoué à l'examen écrit (groupe B). La part de combinaisons ABC était de 49% et le pourcentage de combinaisons à 4 langues de 20% chez ceux ayant échoué dès l'examen écrit, soit, à chaque fois, supérieur au pourcentage total de l'ensemble des candidats (45% et 17%), alors même que le groupe B est celui dont les candidats ont échoué dès la fin de l'examen écrit.

Que nous apprennent ces chiffres ? La part de combinaisons ABC et de combinaisons à 4 langues dans la répartition générale de combinaisons est susceptible de varier d'une année sur l'autre, selon la composition de la population de candidats. Cependant, le décalage entre le nombre de combinaisons ABC / quatre langues et le taux de réussite des candidats porteurs de celles-ci est grand, et pourrait indiquer un certain niveau d'impréparation de ces candidats. En effet, le fait de manier plus de trois langues et/ ou celui de présenter un B « complet », sont parmi les capacités les plus exigeantes qu'un candidat puisse avoir, dans la mesure où un « retour » vers une langue qui n'est pas sa langue maternelle ainsi que l'addition d'une quatrième langue nécessitent de solides capacités linguistiques. Or, on trouve la représentation la plus importante de ces combinaisons chez ceux ayant échoué à l'examen écrit. De plus, la part de ces combinaisons « difficiles » tend à diminuer au fur et à mesure que le déroulement de l'examen d'admission avance. En d'autres termes, l'échec des candidats à l'examen écrit pourrait être en partie attribuable à une trop grande ambition à l'heure de choisir une combinaison linguistique, et/ ou à une tendance à sous-estimer la difficulté de l'examen d'admission.

En effet, à l'exception des combinaisons linguistiques ACC et AA, qui sont des combinaisons « minimales », en-deçà desquelles il n'est plus possible de dégrader la combinaison d'un candidat donné, une combinaison linguistique peut être dégradée si le

besoin s'en fait ressentir, à condition que la performance du candidat dans la(es) langue(s) incriminée(s) ne soit pas trop éloignée de la moyenne de passage. Les candidats ayant échoué à l'écrit en combinaison ABC et à quatre langues avaient donc, de toute évidence, des notes trop faibles pour voir leur combinaison dégradée. En d'autres termes, le manque d'appréciation de la juste difficulté des épreuves conduit certains candidats à présenter un ABC ou un ABCC/ACCC en lieu et place d'une combinaison ACC ou ABC/ACC, plus proche de leur niveau linguistique réel et qui leur donnerait de plus grandes chances de passer l'examen d'admission avec succès.

5. 2. Les modalités d'apprentissage linguistique des candidats

5. 2. 1. Âge d'acquisition et temps d'exposition, un indicateur fluctuant

Pour chaque langue figurant dans la combinaison linguistique des candidats, le LEAP-Q interrogeait à la fois l'âge d'acquisition et le temps d'exposition respectifs du candidat à cette langue, qu'elle soit de type A, B, ou C. L'âge d'acquisition et le temps d'exposition devaient être renseignés en répondant à 7 questions : l'âge du début d'acquisition de la langue, l'âge de début de maîtrise de la langue, l'âge du début de maîtrise de la lecture de cette langue, l'âge du début de la maîtrise de l'écriture de cette langue, le temps passé dans un pays où la langue est parlée, le temps passé dans une famille où la langue est parlée, et, enfin, le temps passé dans un environnement de travail ou académique où cette langue est parlée. Afin de procéder à l'analyse des données collectées, nous avons comptabilisé les moyennes des réponses des candidats à ces 7 questions, et nous les avons réparties selon les différents groupes, et ce afin de comparer les valeurs appartenant au groupe B et D à celles appartenant au groupe C et E, respectivement. En d'autres termes, pour chaque épreuve, nous avons comparé les valeurs indiquées par les candidats ayant échoué à celles des répondants ayant réussi. La première conclusion qui s'impose est que l'on obtient des tendances similaires dans la langue A et la langue B d'une comparaison de groupe à l'autre (soit la même évolution dans les deux épreuves), tandis que l'on observe une tendance qui s'inverse dans le cadre de la langue C (une évolution à l'écrit qui s'inverse à l'oral).

5. 2. 1. a) Langue A : âge d'acquisition inférieur et temps d'exposition accru

À l'écrit comme à l'oral, les candidats ayant réussi à tirer leur épingle du jeu indiquaient en moyenne des valeurs inférieures à celles de leurs homologues éliminés en termes d'âge d'acquisition. Que ce soit en âge de début d'acquisition, de maîtrise linguistique, de la lecture ou de l'écriture, les candidats ayant réussi l'épreuve indiquaient en moyenne, dans chacune des quatre catégories, des âges de début d'acquisition de la langue plus précoces que ceux ayant échoué. Ainsi, par exemple, leur âge de début d'acquisition de la langue était de 1 an contre 2,1 ans en moyenne à l'écrit, et de 0,5 an contre 1,4 an en moyenne à l'oral. En revanche, les valeurs tendent à augmenter dans les catégories correspondant au temps d'exposition à la langue. Ainsi, si les candidats ayant réussi l'écrit indiquaient avoir passé en moyenne 22,5 ans dans un pays de la langue A contre 19,2 ans pour ceux ayant échoué, ils avaient en moyenne passé 23,3 ans dans le pays de la langue contre 21,8 ans chez ceux ayant échoué. La différence d'âge moyen entre le groupe des candidats ayant réussi et ceux ayant échoué contribue certainement à expliquer que les candidats ayant réussi, du fait de leur âge moyen plus élevé, aient passé plus de temps dans le pays de leur langue A.

Il convient ici de rappeler que nous parlons de la langue A, c'est-à-dire la langue dite « maternelle » des candidats¹¹. Comme établi précédemment, l'âge moyen des candidats et leur niveau de formation tendaient à augmenter au fur et à mesure du déroulement de l'examen d'admission. Il n'est ainsi guère étonnant d'observer que les candidats ayant réussi l'écrit comme l'oral avaient, à chaque fois, passé plus de temps dans un pays, une famille, et un environnement de travail de la langue A que leurs homologues, compte tenu du fait qu'ils étaient, en moyenne, plus âgés que leurs concurrents. La vraie surprise réside plutôt dans l'écart observé dans le domaine de l'âge d'acquisition : si les candidats ayant réussi étaient en moyenne plus âgés, ils ont également commencé à apprendre leur langue plus tôt, et cet apprentissage précoce de la langue A pourrait leur avoir conféré un avantage compétitif.

¹¹ <https://aiic.net/page/4104/langues-de-travail/lang/2>

5. 2. 1. b) Langue B : âge d'acquisition supérieur et temps d'exposition diminué

Les tendances observées en langue A s'inversent en langue B et à nouveau, la tendance de l'écrit se confirme à l'oral. En effet, les candidats ayant réussi l'écrit avaient, dans chaque épreuve, un âge d'acquisition plus avancé que leurs homologues. Là encore, la tendance se dessine très clairement, puis cette évolution se reflète dans chaque catégorie relevant de l'âge d'acquisition. Ainsi, si les candidats ayant réussi l'épreuve écrite avaient en moyenne commencé à apprendre leur langue B à l'âge de 10,7 ans contre 8,4 ans chez ceux y ayant échoué, l'âge de début d'acquisition de la langue B, à l'oral, s'établissait à 11,5 ans contre 9,7 ans chez les candidats malheureux. Si les candidats ayant réussi ont en moyenne commencé à apprendre leur langue B de façon plus tardive, le temps d'exposition à la langue est lui, inférieur à celui des candidats ayant échoué. Les résultats obtenus sont extrêmement surprenants. Ce qui était une force et un atout en langue A (apprentissage précoce et temps d'exposition prolongé) s'inverse en langue B (apprentissage tardif et temps d'exposition diminué). Comment expliquer une telle inversion de la tendance ?

Il est difficile de répondre à cette question en avançant des arguments irréfutables ou en se basant sur des pseudo-certitudes. L'explication (théorique) pourrait résider dans des différences de profils chez les candidats ayant réussi vis-à-vis de ceux ayant échoué. En effet, l'analyse ultérieure des notes obtenues révèle que l'épreuve qui tend le plus à différencier les candidats est celle évaluant le niveau de performance en langue A. Il est donc possible d'avancer que les candidats ayant réussi l'examen d'admission ont une langue maternelle plus solide et plus riche que leurs camarades. Or, la recherche (Cummins, 1981 ; Collier, 1987) montre que les capacités de L1 tendent à se transférer en L2 (notamment en syntaxe) et que les apprenants plus tardifs, s'ils commencent « en retard » vis-à-vis d'apprenants plus jeunes en L2, ont en revanche un taux d'acquisition plus rapide (Krashen, Long et Scarcella, 1979, Pfenninger & Singleton, 2017). En d'autres termes, il nous est permis de conjecturer que les candidats les plus talentueux peuvent se « permettre » de consacrer moins de temps à s'exposer à leur L2, dans la mesure où leurs capacités en langue A ainsi que la nature plus tardive de leur début d'apprentissage leur permettent d'assimiler mieux et plus rapidement que des concurrents plus jeunes et aux capacités en langue A plus fragiles.

5. 2. 1. c) Langue C : âge d'acquisition et temps d'exposition supérieurs à l'écrit, mais inférieurs à l'oral

Si nous avons jusqu'ici des évolutions parallèles à l'écrit et à l'oral, les valeurs indiquées pour la langue C viennent complètement rebattre les cartes. En effet, ce qui différencie les candidats ayant réussi à l'écrit (un âge d'acquisition supérieur et un temps d'exposition plus long) s'inverse à l'oral. L'écrit a effectivement récompensé les candidats dont l'âge de début d'acquisition et de maîtrise linguistique, de l'écriture et de la lecture était supérieur en langue C. Le temps d'exposition à la langue dans les trois catégories était également supérieur chez les postulants dont l'entreprise a été la plus couronnée de succès à l'écrit. À l'oral, en effet, les courbes s'inversent : on observe que les candidats ayant le mieux réussi l'épreuve affichent un âge de début d'acquisition et de maîtrise plus jeune et un temps d'exposition réduit. Il s'agit là encore d'interpréter ces résultats pour le moins inattendus, car a priori contradictoires.

Nous avons en effet, jusque-là, des résultats en « miroir » : un âge d'acquisition plus précoce s'accompagnait d'un temps d'exposition plus long et vice-versa. Il est extrêmement difficile de proposer une lecture uniforme de résultats qui sont une moyenne d'expériences individuelles. Le parcours en langue A et en langue B sont, en toute probabilité - du fait de la nature plus exigeante des capacités attendues - plus à même d'offrir des points de similitude, ce qui nous permet de proposer des hypothèses interprétant les résultats obtenus. En effet, la nécessité d'activer la langue A ou B au cours du processus d'interprétation accroît la probabilité de retrouver des parcours où le candidat jouit d'un âge d'acquisition privilégié ou d'un temps d'exposition prolongé. La langue C, en revanche, qui n'implique « que » de pouvoir la comprendre, recouvre probablement des parcours d'apprentissage de la langue plus divers que ses consœurs, et c'est peut-être cette hétérogénéité qui permet d'expliquer l'incohérence apparente des résultats obtenus.

5. 2. 2. L'auto-évaluation du niveau de maîtrise linguistique

En répondant aux questions les invitant à auto-évaluer leurs capacités en compréhension orale, production orale et lecture pour chacune de leurs langues, les candidats ont

systématiquement mieux noté leurs compétences en compréhension orale et en lecture que leurs compétences de production orale, qu'il s'agisse de la langue A, B ou C. Cette hiérarchisation interpelle tout particulièrement, car le classement est le même également pour des langues actives (A et B), et dont la compétence de production orale n'est donc pas supposée représenter de grandes difficultés pour les répondants. Cette situation pourrait être liée à l'idée que l'acquisition linguistique passe d'abord par une phase de compréhension avant de déboucher sur des capacités de maniement de la langue. Cette hiérarchisation peut paraître surprenante pour la langue A, notamment dans le cadre d'études en interprétation de conférence. La production orale arrive ainsi à la dernière place, alors même que la langue A, même si elle se voit complétée d'une langue B, est sollicitée au titre d'expression orale plus qu'elle ne l'est au titre d'une simple compréhension passive de la langue.

Un examen approfondi des valeurs nous révèle, cependant, que si classement il y a, les trois compétences linguistiques tiennent en revanche dans un mouchoir de poche. En d'autres termes, l'écart entre les valeurs correspondant aux trois compétences auto-évaluées, dans le cas de la langue A, est parfois quasiment inexistant. L'écart entre le couple compréhension orale/ lecture et production orale se creuse légèrement au cours de l'auto-évaluation des candidats en langue B, puis très largement lorsque le questionnaire interroge les répondants au titre de la langue C. Cette évolution des chiffres reflète ainsi avec une certaine justesse le rôle qui est dévolu à chaque langue, A, B, ou C, cette dernière ne requérant que d'être comprise afin d'être interprétée vers la langue A du candidat.

5. 2. 3. Acquisition, exposition et pratique de la langue

L'analyse des résultats relatifs aux facteurs d'apprentissage ainsi qu'aux contextes d'exposition et d'utilisation a mis au jour une grande cohérence selon la langue (A, B ou C) interrogée ainsi qu'une homogénéité surprenante d'un groupe à l'autre. En organisant les résultats selon la langue interrogée, en effet, une comparaison des résultats des groupes A, B, C, D et E montre que la hiérarchisation des facteurs d'apprentissage et des contextes d'exposition/ d'utilisation de la langue reste sensiblement la même. Plus étonnant encore, un bref aperçu des résultats obtenus montre que d'un groupe à l'autre,

les données affichées sont presque systématiquement du même ordre de grandeur, à l'exception de quelques écarts notables que nous allons bientôt approfondir.

5. 2. 3. a) Un plébiscite en faveur des vertus de la lecture ?

Pour chaque catégorie (facteurs d'apprentissage de la langue, contextes d'exposition à la langue, contextes d'utilisation de la langue) ainsi que pour chaque langue (A, B ou C) interrogées, le questionnaire LEAP-Q proposait au répondant de noter l'importance (de 1 à 5) qu'il accordait à 6 éléments : l'interaction avec la famille, l'interaction avec les amis, le visionnage de programmes télévisés ou de films, l'écoute de programmes radios ou de podcasts, la pratique de la lecture ou encore l'apprentissage en autodidacte. Six outils linguistiques à hiérarchiser, dans le cadre de neuf listes différentes (trois catégories pour trois langues différentes) pour chacun des cinq groupes de candidats (A, B, C, D et E). La principale constante de ces résultats est le plébiscite de la pratique de la lecture, qui arrive presque invariablement en tête de liste des activités hiérarchisées par les candidats. Que ce soit au titre de facteur d'apprentissage, de contexte d'exposition ou de contexte d'utilisation (avec la notable exception des contextes d'utilisation de la langue A, où la lecture arrive en troisième position derrière l'interaction avec la famille ou les amis), la pratique de la lecture est l'activité que les candidats à l'examen d'admission estiment la plus fréquemment employée. Ce large plébiscite de la pratique de la lecture est d'autant plus intéressant qu'il est le même en dépit de la langue (A, B ou C) concernée, alors même que la composition des listes tend à changer non pas selon le groupe, mais plutôt selon la langue concernée.

La lecture fait ainsi figure de média privilégié des candidats à l'examen d'admission, ce qui peut être interprété à l'aune de plusieurs considérations. La domination de la lecture est en effet peut être le résultat d'un compromis entre disponibilité des contenus et valeur linguistique ajoutée. En effet, à l'ère d'Internet, et a fortiori au vu de la moyenne d'âge des candidats, pour l'essentiel des « natifs du numérique » hyperconnectés, il est devenu extrêmement facile d'accéder à une multiplicité de contenus en différentes langues, qu'il s'agisse de vidéos, de musique, de séries télévisées, films, de livres ou de grands quotidiens en version numérique. Ce phénomène est encore plus accentué du fait de l'avènement de grandes plates-formes numériques offrant un accès illimité contre le

paiement d'un prix forfaitaire, et dont la seule contrainte d'ordre technique est l'accès à un ordinateur, une tablette ou un téléphone portable disposant d'une connexion internet, ou distribuant leurs produits par envoi postal ou téléchargement partout dans le monde. Cependant, la lecture tire de toute évidence clairement son épingle du jeu face aux deux autres activités (voire trois si l'on inclut également l'apprentissage en autodidacte, susceptible de se faire au travers des mêmes médias) qui auraient dû bénéficier du même essor : le visionnage de séries télévisées ou de films et l'écoute de programmes radiophoniques ou de podcasts. La raison de cette différence hiérarchique est probablement à rechercher du côté de la valeur linguistique ajoutée de l'activité de lecture. En effet, la lecture offre une plus grande flexibilité à l'utilisateur qui appréhende son activité à des fins d'enrichissement de son vocabulaire ou de familiarisation avec des structures linguistiques, dans la mesure où le lecteur peut interrompre sa lecture, revenir en arrière, sauter des passages, et surtout visualiser les mots avec une plus grande facilité qu'une série télévisée, même sous-titrée, ou un podcast, dont la fonction de transmission de l'information se fait sur un support qui n'est pas centré autour de l'écrit.

Les raisons du succès de la lecture peuvent également être liées au profil des candidats ainsi qu'aux conseils de préparation à l'examen. En effet, du fait de la nature du métier d'interprète de conférence, les consignes de préparation à l'examen d'admission incluent une lecture régulière de la presse dans l'ensemble des langues du candidats, afin de se maintenir au plus près de l'actualité tout en bénéficiant d'une activité linguistique constante. Par ailleurs, et bien que le LEAP-Q n'interroge pas le domaine d'études des candidats, le profil nécessairement multilingue des candidats ainsi que les facilités linguistiques que présuppose la réussite à l'examen d'admission sont susceptibles d'attirer de nombreux étudiants en traduction ainsi que des étudiants ayant suivi une formation en langue de façon générale. Dans ces cursus, la primauté de l'écrit et les capacités auxquelles sont formés les élèves impliquent parfois des profils affichant une certaine attirance pour le verbe, notamment sous sa forme écrite. Cependant, sous cette apparente homogénéité, la pratique de la lecture recouvre en toute probabilité des réalités différentes selon la langue concernée. En effet, rien n'indique que les apprenants indiquent le même type de lecture pour l'apprentissage de leur langue A ou de leur langue C, apprentissages qui ont été

effectués à des âges différents de leur vie et qui ne désignent ainsi probablement pas le même support écrit.

5. 2. 3. b) La langue A

Sans grande surprise, la hiérarchisation des facteurs d'apprentissage en langue A, privilégiant les facteurs de lecture, d'interaction avec la famille et les amis, renvoie au processus de sociabilisation et de scolarisation que connaissent la grande majorité des locuteurs d'une langue A, dans la mesure où cette langue est généralement leur langue maternelle, ou une langue qui n'est peut-être pas la langue de leurs parents mais qu'ils ont néanmoins apprise dès leur plus jeune âge. À tel point que l'on retrouve exactement le même classement (lecture, famille, amis) dans la catégorie des contextes d'exposition, probablement car ces cadres d'exposition à la langue A correspondent au parcours linguistique des candidats pour les raisons que nous avons évoquées plus haut (processus de sociabilisation au travers du cercle familial et amical ainsi que d'apprentissage de la langue en milieu scolaire). Le contexte d'utilisation de la langue A conserve les mêmes domaines (lecture, famille, amis), quoique dans un ordre légèrement modifié, comme nous l'avions déjà évoqué précédemment (famille, amis, lecture). Ce changement de l'ordre du classement n'est guère étonnant, dans la mesure où l'utilisation de la langue A au quotidien est effectivement plus susceptible de se faire au sein du foyer ou au cours d'échanges sociaux, processus continus et réguliers s'il en est, qu'au cours d'activités ponctuelles telles que la pratique de la lecture.

5. 2. 3. c) La langue B

L'étude des catégories plébiscitées pour l'apprentissage, l'exposition et l'utilisation de la langue B s'annonce particulièrement intéressante. En effet, si les classements de langues A ont surtout confirmé nos attentes, le processus d'acquisition d'une langue B dans le cadre d'une combinaison linguistique recèle plus de mystères. Qu'il s'agisse des facteurs d'apprentissage, des contextes d'exposition ou des contextes d'utilisation, les choix des candidats en langue B font une fois de plus preuve d'une grande homogénéité. Dans chacune des catégories, la lecture et le visionnage de programmes télévisés ou de séries sont respectivement arrivés en première et deuxième position. L'écoute de programmes

radiophoniques ou de podcasts arrive quant à elle en troisième position en ce qui concerne les contextes d'exposition et d'utilisation de la langue, tandis que l'apprentissage en autodidacte occupe cette position tertiaire dans la catégorie des facteurs d'apprentissage.

Si nous avons déjà abordé la question de la lecture précédemment, la forte présence des programmes télévisés, et, dans une moindre mesure, de programmes radiophoniques, n'est pas excessivement surprenante. La télévision et la radio sont effectivement deux médias ayant largement profité de l'essor d'Internet que nous avons évoqué quelques lignes plus haut. L'accès pratiquement illimité de tout un chacun à des contenus de type télévisuel ou radiophonique provenant des quatre coins du monde est sans doute un argument en faveur de la généralisation de leur utilisation. Par ailleurs, la possibilité de consommer ce type de contenu tout en profitant d'un phénomène d'acquisition linguistique relativement passif par exposition et acclimatation à la langue en fait un instrument d'assimilation de la langue B privilégié. Notons également que la présence de l'apprentissage en autodidacte apparaît dans le « top 3 » de la catégorie facteurs d'apprentissage, ce qui tend à montrer que les variations de composition des classements dépendent effectivement de la catégorie concernée.

L'homogénéité des classements ainsi que la pertinence des variations de composition semblent confirmer la valeur informative des données collectées auprès des répondants par le moyen d'un questionnaire. L'apprentissage en autodidacte correspond à une activité de nature plus délibérée et laborieuse d'assimilation de la langue B. De la pratique de la lecture à l'apprentissage en autodidacte en passant par le visionnage et l'écoute de contenus télévisés et radiophoniques, les stratégies d'assimilation de la langue B sont de nature diverse. Une constante, cependant, interpelle : l'ensemble de ces moyens plébiscités tendent à pencher plus fortement du côté d'une pratique passive de la langue plutôt que d'une utilisation active, dans la mesure où cette dernière aurait été synonyme d'un classement plus favorable à l'interaction avec des amis ou des membres du cercle familial, respectivement en cinquième et sixième position des contextes d'utilisation de la langue B. Cette configuration est assez surprenante dans la mesure où la langue B est une langue qui sera amenée à être utilisée de façon active par les candidats ayant réussi l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence.

5. 2. 3. d) La langue C

En ce qui concerne les classements s'appliquant à la langue C, nous retrouvons la pratique de la lecture en pole position dans chacune des catégories. Suivent également la télévision ainsi que la radio en deuxième et troisième position au titre de contexte d'exposition ainsi que d'utilisation de la langue. L'apprentissage de la langue, quant à lui, se fait selon les répondants, outre par la lecture, par le biais de l'interaction auprès d'amis ainsi que de l'apprentissage en autodidacte. Nous retrouvons le rôle privilégié que jouent des activités telles que la pratique de la lecture, le visionnage de programmes télévisés ou radiophoniques auprès d'apprenants engagés dans un processus d'acquisition linguistique. Ces activités permettent en effet, en plus des avantages que nous avons évoqués précédemment, de pratiquer et de perfectionner des compétences indispensables à l'interprétation de conférence, telles que la compréhension orale et écrite.

L'apprentissage en autodidacte, quant à lui, apparaît une fois de plus dans la catégorie des facteurs d'apprentissage. Là encore, la quadrature lecture, télévision, radio et apprentissage en autodidacte dépeint un tableau assez complet et cohérent de stratégies d'acquisition complémentaires, dans la mesure où celles-ci couvrent des besoins linguistiques allant de l'assimilation du vocabulaire, d'expressions idiomatiques, de tournures syntaxiques, en passant par l'amélioration des capacités de compréhension orale et des connaissances grammaticales. Nous ne nous expliquons pas, cependant, à l'heure actuelle, l'appréciation différenciée du rôle joué par l'interaction auprès d'amis ou au sein d'un cercle familial, respectivement. Il est tout à fait possible que l'interaction auprès d'amis intervienne dans le cas où un candidat ait participé à un séjour d'immersion linguistique dans un pays de sa langue C. Auquel cas, la présence de l'interaction auprès d'amis plutôt dans un cadre familial dans les facteurs d'apprentissage pourrait s'expliquer par le fait que des répondants majeurs se constituent un cercle d'amis mais n'ont pas nécessairement accès à une famille s'ils ne sont pas logés auprès d'une famille d'accueil au cours de leur séjour.

5. 2. 3. e) La différenciation intervient post-examen écrit

En dépit de la grande cohérence des résultats que nous avons précédemment évoquée, certains groupes ont occasionnellement vu leur hiérarchisation différer de quelques éléments par rapport aux classements établis par les autres groupes d'une catégorie à l'autre. Le groupe E, correspondant aux candidats ayant réussi l'examen d'admission, est celui dont le classement varie le plus fréquemment, et dont la variance est, de plus, la plus systématiquement de même nature. Le groupe E tend premièrement à accorder, dans l'absolu, une plus grande valeur à l'apprentissage en autodidacte, mieux classé que dans le classement général à quatre reprises. Deuxièmement, le groupe E accorde également souvent la priorité aux programmes radiophoniques plutôt que télévisuels, là où ces deux outils, affichant des valeurs proches, voyaient leur ordre de priorité s'inverser en faveur du contenu télévisé au sein des autres groupes. Le groupe E s'est également démarqué dans le contexte de la langue A en privilégiant dans chaque catégorie le recours au cercle familial avant la pratique de la lecture.

Dans la mesure où le groupe E regroupe les candidats admis, il nous est possible de postuler que leur hiérarchisation des différents éléments est optimale. Il nous est ainsi permis d'avancer que certains enseignements peuvent être tirés des préférences affichées par le groupe E. Le fait que les variations interviennent au niveau des groupes E et D signifie également que nous avons accès à une plus grande précision dans le recueil des données, qui ne sont plus « noyées » dans l'effet normatif de groupes qui comptent parfois plus d'une cinquantaine d'individus. Quelles raisons pouvons-nous avancer afin d'explicitier les bienfaits des choix plus spécifiques opérés par le groupe E ?

Premièrement, la prépondérance de l'outil familial pour la langue A pourrait être considérée comme étant un certain gage d'authenticité, dans la mesure où elle implique l'idée que cette langue est bel et bien la langue maternelle de l'apprenant, car avant tout apprise auprès des membres de sa famille. La préférence spécifique du groupe E pour l'apprentissage en autodidacte est également très intéressante, car elle pourrait signifier un degré de motivation et d'autonomie accru de la part des candidats admis. Et, finalement, la priorité accordée à la radio plutôt qu'à la télévision pourrait être interprétée comme étant la marque d'une préférence pour des programmes moins axés sur le

divertissement et ne comportant pas la « distraction » de l'image, en d'autres termes, d'une utilisation plus délibérée et intellectuelle de l'outil radiophonique à des fins linguistiques.

5. 2. 4. La perception de l'accent

L'étude des valeurs rapportées par les répondants aux questions portant respectivement sur leur propre perception de la force de leur accent en langues A, B et C ainsi que sur la propension de leur entourage à les identifier comme étant des locuteurs dont cette langue n'est pas la langue maternelle révèle plusieurs tendances intéressantes, voire parfois même surprenantes.

La première observation est, sans surprise, que les valeurs rapportées sont, dans l'ensemble des groupes étudiés, très faibles en langue A. Tout cela s'explique aisément par le fait que lorsqu'un individu parle sa langue maternelle avec un accent, ce dernier a plutôt tendance à être un accent dit « régional » plutôt qu'un accent trahissant le fait que ce locuteur ne s'exprime pas dans sa langue maternelle, accent que l'on pourrait donc qualifier « d'étranger ». Ce terme ne doit pas être compris dans une acception trop littérale, dans la mesure où des individus issus de pays multilingues peuvent être concernés par ce phénomène, sans pour autant être des ressortissants étrangers au sein d'une zone géographique donnée. Par ailleurs, bien que toute région ou pays donnés soient susceptibles d'être liés à un accent spécifique et identifiable, les locuteurs natifs de cet endroit n'admettent pas systématiquement l'existence de leur accent, dans la mesure où celui-ci est avant tout perçu en confrontation avec des accents différents. Difficile, en effet, d'identifier un accent lorsque tout le monde autour de vous s'exprime avec des tonalités similaires !

Les valeurs, par la suite, augmentent graduellement au fur et à mesure que l'on passe de la langue A à la langue B, puis à la langue C. Là encore, sans surprise, l'augmentation progressive de l'identification de l'accent par le répondant lui-même, puis par son entourage, correspond à un mouvement de langue A en C au sein de la moyenne des combinaisons linguistiques des candidats. Dans la mesure où la langue B est amenée à être utilisée de façon active, à l'inverse de la langue C, qui ne nécessite aucune activation

orale, le curseur d'intensité de l'accent allant de A en C se déplace, en toute logique, proportionnellement à l'expérience de chaque candidat dans la fréquence du maniement de la langue.

À cette évolution horizontale de A en C s'ajoute une tendance verticale opposant les membres des groupes ayant réussi l'écrit et l'oral à leurs homologues malheureux respectifs. Ainsi, les groupes E et C (soit les groupes de candidats admis à l'écrit et à l'oral) affichent des valeurs d'intensité de l'accent inférieures aux valeurs des groupes D et B (soit les groupes de candidats éliminés) en langues A et B. Cependant, les valeurs indiquées relatives à l'accent des groupes E et C en langue C sont supérieures aux valeurs des groupes D et B respectivement. En d'autres termes, les candidats des groupes E et C rapportent une intensité de l'accent et une fréquence d'identification en tant que locuteur non-natif de la langue inférieures (parfois assez marginalement, il faut le reconnaître) aux groupes D et B, mais la tendance s'inverse en langue C, où les candidats des groupes E et C rapportent des accents plus forts et une fréquence d'identification plus élevée que leurs homologues. La présence de « A circonstanciels », c'est-à-dire de candidats dont le parcours linguistique tend à indiquer que leur langue A n'est pas leur langue maternelle, pourrait expliquer en partie cette différence, dans la mesure où l'écrasante majorité d'entre eux n'a pas réussi à rejoindre le groupe C, et est donc allée grossir les rangs du groupe B. Dans la mesure où ils ont appris la langue tardivement et/ou étant donné que la langue n'est pas parlée dans leur cercle familial ou dans le pays où ils ont passé une grande partie de leur vie, la rémanence de l'accent est une très forte probabilité. Quant aux différences exprimées au niveau de la langue B, celles-ci pourraient être constitutives d'une meilleure maîtrise phonétique de la part des candidats ayant respectivement réussi les examens écrits et/ou oraux.

La faiblesse de l'écart entre l'ensemble des valeurs comparées et ce revirement surprenant de tendance en langue C incitent cependant à la prudence. Il n'est pas impossible que le schéma de variation observé soit dû à une coïncidence plutôt qu'à une raison sous-jacente claire et identifiable. Par ailleurs, le fait que ces chiffres soient le fruit d'une auto-évaluation du candidat ne plaide guère en faveur de leur objectivité. Difficile, dès lors, de démêler les différences statistiques dues à une réelle différence de niveau ou de profil des candidats de différences statistiques issues d'un biais inhérent à l'auto-

évaluation du répondant lui-même. Compte tenu des outils dont nous disposons afin de procéder à l'analyse des résultats, la relative faiblesse des écarts observés dans une catégorie (langue A, B ou C) donnée d'un groupe à l'autre pourrait bien être plus indicative d'une similitude d'expérience des apprenants, quel que soit leur groupe, plutôt que d'une différenciation concrète des candidats selon leur réussite ou leur échec à l'examen d'admission.

En dépit du fait que les deux ensembles de valeurs fournies émanent chacun des répondants, la comparaison entre l'évaluation de l'intensité de l'accent et la fréquence d'identification du répondant en tant que locuteur non natif ne manque pas de faire émerger des écarts intéressants. Ces deux valeurs sont en effet en moyenne les plus éloignées en langue B, avec des écarts qui sont parfois de l'ordre de 40 à 50%, là où l'écart maximum entre intensité évaluée et perçue en langue C plafonne à 22%. Ces chiffres doivent moins nous amener à considérer que les répondants parlent leur langue C avec moins d'accent que leur langue B, mais plutôt qu'ils ont plus souvent eu l'occasion d'être confrontés à la perception d'autrui de leur accent en langue B, dans la mesure où celle-ci, au titre de langue étrangère active, a en toute probabilité été plus fréquemment plus sollicitée à l'oral. La preuve en est que, si l'écart entre intensité évaluée et perçue est deux fois plus important en langue B qu'en langue C, les valeurs rapportées restent dans l'absolu systématiquement plus faibles en langue B qu'en langue C.

5. 3. L'examen d'admission : le rôle de l'examen écrit et de l'examen oral

5. 3. 1. L'examen écrit : la langue B fait la différence

Afin de mettre en exergue les grandes tendances qui se dégagent des résultats, nous avons comptabilisé l'ensemble des notes obtenues par les candidats à l'examen écrit, afin d'établir les moyennes correspondantes, épreuve par épreuve. Les épreuves écrites étaient de deux natures : les candidats devaient d'une part réaliser des traductions vers toutes leurs langues actives depuis leurs langues passives (ainsi, de C en A, et éventuellement de B en A et de A en B) mais aussi des synthèses écrites de discours oraux, suivant le même régime (de C en A, et éventuellement de B en A et de A en B.) Au cours de notre analyse, le calcul de moyennes nous a permis d'établir quelles étaient les

épreuves qui avaient été le plus et le moins réussies par les différents candidats.

Cette analyse a très vite souligné le rôle central joué par la langue B dans la différenciation des candidats. Ce rôle s'inscrit dans la droite ligne de ce que nous avons précédemment évoqué, à savoir que le trait caractéristique des candidats ayant échoué dès l'écrit était une trop grande ambition dans les combinaisons linguistiques présentées, ce qui s'est traduit par une surreprésentation de la combinaison ABC ou ABCC, notamment. Et c'est effectivement dans l'épreuve de traduction d'un texte en langue A vers la langue B que l'écart entre la note moyenne (2,87 sur 6) des candidats éliminés et la note minimale requise (4 sur 6) était le plus grand. Cet écart entre la moyenne obtenue et la moyenne requise, de 28%, apparaît en effet comme étant plus significatif que l'écart obtenu dans les autres épreuves de traduction, soit 18% et 16% en traduction de C en A et de B en A respectivement.

Le même phénomène se produit dans le groupe d'épreuves dites de « discours résumé », où c'est bien la performance des candidats malheureux en discours résumé de A en B qui s'avère la plus piètre, avec un écart entre la note moyenne obtenue (3,05 sur 6) et la note moyenne requise (4 sur 6) plus important que de C en A (3,28) ou de B en A (3,58). Il est par ailleurs intéressant de noter que, d'un type d'épreuve à l'autre, c'est la même hiérarchie de notes qui opère. En d'autres termes, les candidats ayant échoué à l'écrit ont en moyenne obtenu leur plus mauvaise note dans les épreuves nécessitant d'aller de A en B, le deuxième domaine leur ayant donné le plus de fil à retordre étant de C en A. Ainsi, c'est bien de B en A que les candidats malheureux réussissent le moins mal.

Cette caractéristique est à étendre à l'ensemble des candidats, car un examen approfondi des notes des répondants ayant réussi l'écrit nous enseigne que c'est dans les épreuves nécessitant d'aller de B en A et de C en A qu'ils obtiennent leurs meilleurs résultats. Ainsi, il est possible que l'échec tienne autant à une ambition excessive des candidats – du fait d'un niveau insuffisant en langue B – que du niveau de difficulté propre à une épreuve nécessitant d'aller vers son B. Quelle que soit l'épreuve, il y a en effet fort à parier qu'il sera généralement plus facile pour un candidat d'aller vers sa langue A que vers sa langue B, et le niveau de réussite des candidats ayant passé avec succès l'examen écrit l'atteste avec vigueur.

Ainsi, si le niveau de performance en langue B est au cœur de la clé de répartition des candidats de part et d'autre du spectre de réussite, il convient de préciser que ce résultat dépend autant de facteurs conjoncturels (une combinaison linguistique excessivement ambitieuse) que structurels (difficulté inhérente à ce type d'épreuve.)

5. 3. 2. L'examen oral : la langue A sous le feu des projecteurs

À l'instar de la rubrique précédente, nous avons comptabilisé toutes les notes obtenues par les candidats au cours de la partie orale de l'examen d'admission, afin d'établir les moyennes obtenues épreuve par épreuve. L'oral visait à évaluer deux capacités centrales chez les candidats : la production verbale dans toutes les langues actives (en langue A et B, là où celle-ci s'applique) et la compréhension verbale des langues passives vers les langues actives, soit de C en A et éventuellement de B en A et de A en B. Le calcul des moyennes nous a permis d'établir quelles étaient les épreuves que les différents groupes de candidats avaient le plus et le moins réussies.

La première conclusion qui ressort de l'examen des notes obtenues par les candidats malheureux est que l'on observe une amplitude de notes minimales et maximales près de deux fois inférieure à l'écrit si l'on compare les notes du groupe B au groupe D. En effet, on trouve 3,38 pour la moyenne la plus basse à l'oral contre 3,75 pour la moyenne la plus haute à l'oral (groupe D), soit une différence de 0,37 point, tandis que l'on trouve 2,87 pour la moyenne la plus basse à l'écrit contre 3,58 pour la moyenne la plus haute à l'écrit (groupe B), soit une différence de 0,71 point. Par ailleurs, on observe également que les moyennes obtenues à l'oral sont moins éloignées de la note de passage que les moyennes obtenues à l'écrit. Il est possible d'en déduire que la population de candidats ayant échoué à l'oral était de nature plus homogène que leurs homologues ayant échoué à l'écrit, mais également plus performante dans son ensemble. Cette évolution des chiffres souligne l'efficacité du premier tri opéré par l'épreuve écrite, au regard de la nature plus uniforme et efficiente des résultats obtenus.

Une fois ce premier constat posé, il convient de se pencher sur le détail des notes obtenues par les candidats ayant respectivement réussi et échoué à l'oral. Il est intéressant de noter que, dans l'ensemble, les épreuves qui ont été le plus synonymes

d'échec chez les candidats malheureux ont, en revanche, été le plus synonymes de réussite chez les candidats ayant passé l'oral avec succès. La production verbale en langue A, ainsi que la compréhension orale de B et de C en A présentent en effet les valeurs les plus éloignées de la note de passage, soit aux deux extrémités du spectre, tant en dessous pour les candidats éliminés qu'au-dessus de 4 pour les candidats admis. Ainsi, ces épreuves, la production verbale en langue A et la compréhension orale de B et de C en A, plus que les autres, sont de nature à différencier les candidats et sont donc au cœur de la clé de répartition des postulants, de part et d'autre de cette impérieuse note de 4.

Il est intéressant de noter que si la langue B est au cœur de la sélection qui s'opère à l'examen écrit, c'est bien la langue A qui, elle, opère le plus une distinction entre les candidats à l'examen oral. En effet, si l'on se penche sur l'écart entre les moyennes obtenues par les candidats ayant échoué et ceux ayant réussi, c'est en production verbale en langue B et en compréhension orale de A en B que l'on trouve les plus faibles écarts, à hauteur de 12 et de 11% respectivement, là où la production verbale en langue A et la compréhension orale de C et de B en A s'élèvent à des hauteurs de 18, 19 et 20% respectivement. L'examen d'admission joue ainsi son rôle de sélection pertinente des candidats les plus adaptés au Master en Interprétation de conférence, car la capacité à s'exprimer dans une langue maternelle riche, souple et librement modulable est fondamentale dans le travail de l'interprète, qui doit autant être un spécialiste de sa propre langue qu'il doit avoir une bonne maîtrise des langues de sa combinaison linguistique¹².

5. 4. Répartition et évolution des langues et spécificités des cabines

5. 4. 1. Les cabines française et espagnole, les poids lourds de l'examen d'admission 2017

Nous allons maintenant passer à la deuxième partie de notre analyse. Après nous être consacrés à l'étude des résultats à chaque étape de l'examen d'admission, nous allons

¹² <https://aiic.net/page/4104/langues-de-travail/lang/2>

étudier les performances des candidats en les isolant par groupes de langue A (ou « cabine »). Nous avons fait le choix de ne retenir que quatre groupes sur les sept existants. En effet, le très faible effectif des groupes de langues A russe, allemande et arabe, qui présentaient respectivement 6, 3 et 2 candidats, prévient toute velléité d'extrapolation. Nous allons donc étudier et comparer les performances de groupes de langues A française, espagnole, italienne et anglaise dont le nombre de candidats oscillait entre 12 et 25. L'objectif de cette comparaison est de vérifier si des caractéristiques propres à certaines cabines ressortent de cet examen, qui seraient susceptibles d'expliquer un éventuel succès ou échec différentiel de certaines cabines à l'examen d'admission.

Nous nous sommes tout d'abord penchés sur la répartition des effectifs par cabine. Il convient au préalable de rappeler que notre étude porte exclusivement sur les candidats ayant répondu au LEAP-Q et s'étant présentés à l'examen, et que nos chiffres ne correspondent donc pas à la répartition exacte des cabines à l'examen d'admission, quoiqu'elle donne probablement une idée assez précise de la clé de répartition des candidats. La première cabine en termes d'importance de son effectif était la cabine française, avec 25 candidats, soit 30% de l'effectif total étudié. Suivaient ensuite les cabines espagnole avec 20 candidats (23% de l'effectif), italienne avec 17 candidats (20% de l'effectif) et anglaise avec 12 candidats (14% de l'effectif). Les cabines russe, allemande et arabe, qui ont été écartées de cette partie de l'étude, correspondaient respectivement à 8%, 3% et 2% de l'effectif total étudié.

5. 4. 2. Le taux de réussite bouscule le classement

Nous avons dégagé deux grands taux de réussite des résultats, soit le taux de réussite général (à savoir le nombre de candidats finalement admis par rapport au nombre de candidats qui s'étaient initialement présentés) et le taux de réussite à l'examen écrit, qui, comme son nom l'indique, mesure le nombre de candidats ayant réussi l'examen écrit par rapport au nombre de candidats qui s'étaient initialement présentés à l'épreuve. L'objectif de ce taux de réussite différencié est de nuancer le constat, là où la cabine espagnole, par exemple, n'a réussi à qualifier aucun candidat après l'épreuve orale, ce qui correspond

plus à un évènement ponctuel qu'à une tendance de long terme pour qui connaît la composition habituelle des promotions d'élèves au Ma en Interprétation de Conférence de la FTI.

Il est intéressant de constater que le taux de réussite général à l'examen d'admission ne correspond pas au classement en termes d'importance des effectifs des quatre cabines que nous avons choisi de comparer. Ainsi, en termes de population, le classement par ordre décroissant (à savoir les cabines les plus peuplées en premier) est le suivant : FR – ES – IT – EN. Or, si l'on opère un classement des cabines par ordre décroissant de leur taux de réussite (c'est-à-dire les cabines ayant le mieux réussi l'examen d'admission en premier), on obtient le classement suivant : EN – FR – IT – ES, avec respectivement, 16%, 15%, 12% et 0%. On observe que la cabine française passe à la deuxième place, ce qui signifie qu'en proportion de sa population initiale, les candidats qui avaient le français en langue A ont maintenu leur avance vis-à-vis de leurs homologues hispanophones et italophones mais se sont fait devancer par les anglophones. Les cabines hispanophones et italophones, qui étaient respectivement en deuxième et en troisième position en termes de population, tombent à la quatrième et troisième place du classement des taux de réussite, ce qui signifie donc qu'elles ont connu un échec relatif vis-à-vis de leurs homologues anglophones. La cabine anglophone elle, tire clairement son épingle du jeu : en quatrième et dernière position de notre classement en termes de population, elle affiche cependant un beau 16% de taux de réussite ! Ainsi, si les anglophones étaient moins nombreux, ils ont comparativement mieux réussi l'examen d'admission que leurs homologues.

Ces résultats, s'ils sont intéressants et constituent un axe d'étude que nous allons par la suite développer, en tentant de trouver une explication à ces succès différentiels d'une cabine à l'autre, sont cependant à nuancer. Il convient premièrement de rappeler que nous manipulons des chiffres très peu élevés, à savoir 0, 2, 3 et 2 admis dans chacune des quatre cabines. Difficile, donc, d'affirmer que nous détenons là des chiffres statistiquement significatifs. Deuxièmement, nous étudions un « instantané », à savoir le taux de réussite à l'examen d'admission de l'année 2017. L'échec de la cabine espagnole, comme nous l'avons précédemment précisé, est une anomalie statistique et non une tendance habituelle, et l'interprétation de ces chiffres, jusqu'à preuve du contraire, ne peut

s'appliquer qu'aux candidats de l'année 2017. Troisièmement, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur le fait que l'éventail de valeurs, à savoir 0, 12, 15 et 16% est très restreint et que ces dernières tiennent dans un mouchoir de poche. Si nous sommes en mesure d'établir un classement, il convient cependant de rappeler que les différences de taux de réussite ne sont pas profondément dissemblables d'une cabine à l'autre. Pour l'ensemble de ces raisons, nous avons décidé de compléter ces chiffres par l'ajout d'un taux de réussite spécifique à l'examen écrit.

Ainsi, si l'on opère un classement des cabines par ordre décroissant de leur taux de réussite (c'est-à-dire les cabines ayant le mieux réussi l'examen écrit en premier), on obtient le classement suivant : FR – ES – IT – EN avec respectivement 24%, 20%, 17% et 16% de taux de réussite à l'examen écrit. Ainsi, il est intéressant d'observer que la cabine EN, si performante à un niveau global, ne brille plus autant si on s'attarde sur ses résultats écrits, tandis que la cabine française, elle, caracole en tête avec un taux de réussite de 24% à l'écrit, là où il n'est que de 15% au niveau global. Quant à la cabine espagnole, particulièrement frappée par une absence de qualification de tout candidat à l'issue de l'oral, elle bénéficie d'un beau 20% de réussite à l'écrit. De façon générale, le taux de réussite des candidats à l'examen écrit reflète beaucoup plus fidèlement le classement des cabines en termes de population de candidats. En effet, si l'on se penche plus attentivement sur l'ordre de notre classement, on note que l'on retrouve le classement démographique des cabines, à savoir FR – ES – IT – EN. Ainsi, si l'examen d'admission modifie de façon assez remarquable le classement des cabines, il est frappant de constater que cette modification des lignes de forces intervient à partir de l'examen oral, l'examen écrit, lui, s'inscrivant beaucoup plus dans une logique démographique, voire de proportionnalité, à savoir que les cabines les plus importantes avaient, à l'issue de l'écrit, plus de chances de qualifier leurs candidats à l'oral que les cabines présentant le moins de candidats.

5. 4. 3. La diversité linguistique, un facteur de réussite ?

Comme indiqué précédemment, l'échec de la cabine espagnole (0% de réussite) et italienne (12% de réussite) est très relatif mais mérite cependant que l'on s'y penche,

notamment dans la mesure où ces deux cabines comptaient un grand nombre de candidats. Ce chapitre va donc s'attacher à comparer le couple ES/IT au couple FR/EN, qui, lui, a comparativement mieux réussi que ses homologues méditerranéens. La principale différence qui oppose ces deux grands groupes de cabines est le nombre de langues que leurs locuteurs de langue A peuvent présenter à l'examen d'admission. En effet, les cabines ES et IT ne peuvent avoir que trois langues dans leur carquois, que celles-ci soient de type B ou C : l'anglais, le français ou l'allemand¹³. Les cabines françaises et anglaises, cependant, peuvent présenter deux fois plus de langues. La cabine française peut présenter un candidat ayant, dans sa combinaison linguistique, l'anglais, l'espagnol, l'allemand, l'italien, le russe ou encore l'arabe. Un candidat issu de la cabine anglaise, quant à lui, dispose des langues suivantes afin de se composer une combinaison linguistique : le français, l'espagnol, l'allemand, l'italien, le russe, l'arabe, voire même le portugais en langue C.

Cette spécificité des cabines italienne et espagnole, vis-à-vis des autres cabines, peut paraître a priori anodine, mais nous formulons l'hypothèse que cette restriction imposée à ces candidats est de nature à attirer un certain type de profil, qui pourrait être d'une nature plus « scolaire » que les candidats de la cabine anglaise et française. Pourquoi ? Tout simplement car l'anglais, le français, et dans une moindre mesure, peut-être, l'allemand, sont typiquement des langues que l'on apprend à l'école, car elles figurent au programme des cursus scolaires. Bien sûr, cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas, dans ces cabines, des candidats qui, du fait de leur parcours individuel, ont une relation plus étroite à ces langues, mais nous formulons l'hypothèse que les candidats italiens et espagnols aient majoritairement appris l'anglais et le français à l'école. En revanche, le fait que les cabines française et anglaise aient, elles, accès à un plus grand nombre de langues « ouvre » la voie à des profils plus variés. Si l'on peut effectivement apprendre l'anglais, l'allemand, l'italien et l'espagnol à l'école, le russe et l'arabe sont dans la plupart des pays européens¹⁴ des langues plus rares, et la plus grande diversité proposée accroît la probabilité de trouver des profils de nature plus variée, et donc des candidats dont la

¹³ https://www.unige.ch/fti/files/7115/0762/8015/MAINT-combiling_2018_V2.pdf

¹⁴ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/25/3/NI-EN-15-2017_782253.pdf

combinaison linguistique est peut-être plus le fruit d'une histoire personnelle. Nous proposerons deux arguments qui, selon nous, vont dans le sens de cette hypothèse.

Il est également frappant de constater que si l'allemand figure parmi les langues disponibles pour les cabines italiennes et espagnoles, on est bien loin d'un tiers de langue allemande parmi ces combinaisons, bien au contraire. En effet, au sein de la cabine italienne, l'allemand représentait 9% de l'ensemble de langues B, et 13% de l'ensemble des langues C, contre 25% et 54% ainsi que 66% et 33% respectivement pour le français et l'anglais au sein de la cabine italienne. La part de l'allemand au sein de la cabine espagnole est encore plus faible, avec une absence totale d'allemand B et 7% d'allemand pour l'ensemble des langues C, contre 50% de français et 43% d'anglais en langue C. On observe, de fait, une répartition des langues disponibles plus équilibrée chez la cabine française et dans une moindre mesure, anglaise. Les langues C de la cabine française à l'examen d'admission étaient réparties de la façon suivante : 36% de C anglais, 26% de C espagnol, 15% de C allemand, 13% de C italien, 8% de C russe et 2% de C arabe. Quant aux langues C de la cabine anglaise, elles obéissaient à la répartition suivante : 33% de langue C française, 33% de langue C espagnole, 13% de langue C portugaise et 7% de langue C allemande, italienne et arabe. Ainsi, le constat est double : la diversité linguistique est, de fait, plus faible chez les cabines italienne et espagnole qui ne peuvent choisir leur combinaison linguistique que parmi trois langues, mais leur combinaison linguistique présente également un taux d'allemand faible, et, de façon générale, une répartition des langues déséquilibrée en faveur de l'anglais et du français, ce qui, pour le moment, va dans le sens d'un profil plus « scolaire » de leurs candidats.

5. 4. 4. La cabine italienne, un temps d'exposition trop faible ?

Nous nous sommes penchés en détail sur le profil des candidats de la cabine italienne, en étudiant plusieurs variables et en les rapprochant de celles des trois autres cabines afin de dégager d'éventuelles spécificités. Ce qui ressort principalement de notre étude, et la principale différence entre le profil des italophones et ceux des autres est un temps d'exposition beaucoup plus faible, non seulement à leur langue B mais également à leur langue C.

Comme indiqué précédemment, le facteur du temps d'exposition se subdivise en trois questions, interrogeant le temps du candidat passé dans un pays de la langue concernée, mais également le temps passé dans une famille maniant cette langue ou dans un environnement de travail employant cette langue, qu'il s'agisse de la langue A, B ou C. Nous avons établi les temps d'exposition indiqués par nos quatre cabines étudiées (FR, EN, IT et ES) en réponse à ces trois questions et comparé les résultats. Il en ressort que la cabine italienne arrive, à une exception près sur six cas, systématiquement dernière lorsque l'on compare la moyenne des temps passés dans ces différentes catégories en langues B et C. Afin de faciliter la lisibilité des résultats que nous vous présentons dans cette section, nous avons décidé de « fondre » les trois différentes valeurs par cabine en un seul et unique chiffre, que nous avons appelé score d'exposition, et qui correspond tout simplement à la moyenne des trois temps d'expositions indiqués. En langue B, dans la cabine italienne, le score d'exposition des différents candidats était de 1,8, là où les scores étaient de 3,8, (cabine française), 3,8 (cabine anglaise) et 5,1 (cabine espagnole) pour ses homologues. En langue C également, la cabine italienne faisait état d'un score d'exposition de 1 contre 1,7 (cabine française), 4 (cabine anglaise) et 2,8 (cabine espagnole) pour les autres cabines. Ainsi, tant au niveau de la valeur globale (score d'exposition) que des valeurs de temps d'exposition spécifiques, la cabine italienne se démarque par la faiblesse du temps d'exposition des langues B et C de ses candidats. Certaines valeurs ne sont pas très éloignées de celles affichées par d'autres cabines (nous pensons notamment au 1,7 de la cabine française en langue C), d'autres affichent un fossé plus conséquent (comme le score de 5,1 de la cabine espagnole en langue B.) Quoi qu'il en soit, c'est bien la constance de la tendance à détenir les valeurs les plus faibles en la matière (deux valeurs les plus faibles dans les deux classements de score d'exposition général en langue B et C et cinq valeurs les plus faibles sur les six classements liés aux temps d'exposition spécifiques) qui doit nous interpeller, notamment compte tenu d'une autre caractéristique de la cabine italienne.

En effet, après une étude attentive de la répartition des combinaisons linguistiques au sein de chaque cabine, nous avons observé un niveau d'ambition supérieur chez les candidats de la cabine italienne vis-à-vis des autres cabines en termes de combinaisons linguistiques. Comme évoqué précédemment, nous avons choisi comme indicateurs de « l'ambition » des candidats en termes de combinaisons linguistiques le taux de

combinaisons comportant une langue B (ou A2) ou de combinaisons comportant plus de trois langues. Sur ces deux paramètres, c'est la cabine italienne qui fait preuve de la plus grande ambition, avec 76% de combinaisons comportant une langue B ou A2 (contre 64%, 75% et 65% pour les cabines française, anglaise et espagnole) et 70% de combinaisons comportant plus de trois langues (contre 68%, 66% et 55% pour les cabines française, anglaise et espagnole). Si, à chaque fois, les valeurs divergent très peu de la moyenne affichée par les autres cabines, la cabine italienne a pour caractéristique d'afficher les valeurs maximales de deux indicateurs. Ce qui, si l'on ramène ces valeurs à la faiblesse du temps d'exposition, apparaît surprenant.

Comment expliquer que les candidats italophones, qui ont, en moyenne, passé moins de temps d'exposition en langues B et C, font en revanche preuve - là encore en moyenne - de l'ambition la plus forte à l'heure de se choisir une combinaison linguistique ? Nous pensons que c'est la nature peut-être plus « scolaire » des candidats italophones qui est la plus susceptible d'apporter une réponse à cette question. Et ce, notamment dans la mesure où, parmi les trois temps d'exposition interrogés, c'est celui relatif au temps passé dans un environnement de travail et/ou académique qui disposait des valeurs les plus importantes chez les italophones. En effet, si l'on reprend l'ordre du LEAP-Q, parmi le temps passé dans un pays de la langue concernée, le temps passé dans une famille de la langue concernée et le temps passé dans un environnement de travail (ou académique) de la langue concernée, en langue B et en langue C, en moyenne, les valeurs étaient de 1 / 0,6 / 4 et 0,7 / 0,1 / 2,1 respectivement. C'est donc bien l'environnement de travail qui rafle, à chaque fois, la mise de la valeur de temps d'exposition le plus long, ce qui va une fois de plus dans le sens de l'hypothèse proposée. La présence de cursus universitaires de niveau licence en Traduction et en Interprétation en Italie, que les candidats italophones seraient susceptibles d'avoir suivi avant l'inscription à l'examen d'admission de la FTI, pourrait également contribuer à expliquer la durée du temps passé dans un environnement de travail en langues B et C. Ces cursus universitaires de niveau licence pourraient également expliquer que, du fait de leur éventuelle formation préalable, les candidats se soient sentis suffisamment confiants pour présenter des combinaisons plus complexes, c'est-à-dire comportant un B ou quatre langues.

5. 4. 5. La cabine espagnole, une trop grande homogénéité des candidats ?

L'un des résultats les plus inattendus de cette analyse a été l'ébauche d'éléments de réponse différents à la performance comparativement plus faible des cabines italienne et espagnole. Si le faisceau d'indices convergents que nous avons mis en lumière vis-à-vis de la cabine italienne nous est assez rapidement apparu, la question de la cabine espagnole s'est révélée plus difficile à appréhender. C'est peut-être, là encore, au niveau des données relatives à l'âge d'acquisition et au temps d'exposition que réside la réponse. Au cours de notre analyse, nous avons une fois de plus comptabilisé les moyennes relatives à l'âge d'acquisition ainsi qu'au temps d'exposition des différentes cabines, mais en vue d'affiner nos résultats, nous avons également décidé de différencier les valeurs obtenues par ceux qui avaient respectivement réussi et échoué à l'écrit. Nous avons cantonné notre analyse à l'écrit afin de pouvoir étudier toutes les cabines et de le faire sur un pied d'égalité, la cabine espagnole n'ayant qualifié aucun candidat à l'issue de l'oral. Les résultats obtenus sont très intéressants dans le cas de la cabine espagnole. En effet, celle-ci se démarque des autres cabines à l'heure de différencier les valeurs relatives à l'âge d'acquisition et de temps d'exposition des candidats ayant réussi l'écrit aux mêmes valeurs des candidats ayant, eux, échoué. Nous avons appelé la valeur obtenue l'amplitude.

L'amplitude est ici la différence entre la moyenne des différentes valeurs d'âge et de temps d'exposition des candidats ayant échoué et la moyenne des candidats ayant réussi. Le calcul de l'amplitude permet, concrètement, de mesurer la différence dans les profils des candidats ayant réussi par rapport aux profils linguistiques des candidats ayant échoué, en termes d'âge et de temps d'exposition. Le calcul de cette amplitude permet donc de mettre au jour d'éventuelles différences de parcours entre les candidats. Nous avons ainsi comparé les valeurs d'exposition, pour chaque cabine, des groupes B et C. Là encore, afin de faciliter la lisibilité des résultats obtenus, nous avons décidé de présenter une moyenne des sept valeurs correspondant aux sept catégories relatives à l'âge d'acquisition et au temps d'exposition.

L'amplitude se révèle assez importante dans le cas des cabines française (amplitude de 0,01 dans le cas de la langue B et de 1,61 dans le cas de la langue C), anglaise

(amplitude de 0,54 dans le cas de la langue B et de 5,79 dans le cas de la langue C), et italienne (amplitude de 0,66 dans le cas de la langue B et de 2,18 dans le cas de la langue C) contre 0,16 et 0,27 en langue B et C respectivement en cabine espagnole. Notons, avant de poursuivre notre analyse, que comme nous l'avions indiqué précédemment, c'est bien, pour chaque cabine, en langue C que nous retrouvons la plus forte amplitude, ce qui témoigne d'une plus grande variété des parcours individuels en langue C qu'en langue B, notamment à l'heure de comparer les valeurs indiquées par les candidats ayant réussi l'écrit à celles des candidats ayant échoué. Ainsi, à l'exception du 0,01 arboré par la cabine française en langue B, c'est bien chez les locuteurs de langue A espagnole que l'on retrouve les amplitudes les plus faibles. Cette faiblesse d'amplitude, constante en langue B comme en langue C, signifie que l'on retrouve une plus forte homogénéité dans le parcours des candidats de la cabine espagnole qu'ailleurs. Rappelons, en effet, que l'amplitude mesure la différence entre les valeurs indiquées par les candidats ayant réussi l'écrit, et ceux ayant échoué. Mais cette homogénéité accrue se retrouve également dans les notes obtenues à l'examen écrit par les candidats issus de cette même cabine. Là encore, là où la différence entre les notes obtenues par les candidats ayant réussi et les candidats malheureux était de 1,47, 1,07 ou encore 0,88 parmi les cabines italienne, anglaise et française, cette différence tombe à 0,60 chez les candidats de cabine espagnole, ce qui correspond, à nouveau, à la valeur minimale.

Cette uniformité apparente des parcours est d'autant plus remarquable que c'est, entre autres, en cabine espagnole que l'on retrouve le plus fort taux de « A circonstanciels ». Un « A circonstanciel » est un candidat dont les valeurs indiquées en temps d'exposition et en âge d'acquisition en langue A ne correspondent pas au parcours dit « classique » d'un locuteur dont cette langue est la langue maternelle. Typiquement, un « A circonstanciel » est un candidat dont le début d'âge d'acquisition de la langue ou le temps passé dans un pays ou dans une famille de langue A permettent d'écarter, non seulement l'idée qu'il ait vécu dans un pays de la langue A suffisamment longtemps et/ ou à un âge suffisamment jeune pour adopter les mêmes caractéristiques que celles d'un locuteur natif, mais également qu'il soit issu d'une famille de locuteurs dont cette langue est la langue maternelle. Ce profil singulier a, dans chaque cas que nous avons étudié, également échoué à se qualifier pour l'oral. La présence de A circonstanciel n'est guère étonnante si l'on pense que la FTI propose, en tout et pour tout, sept langues A possibles. Certains

candidats peuvent ainsi être tentés de se présenter en « déplaçant » une langue étrangère qu'ils manient avec aisance de B ou de C en A et d'en faire, sur le papier, une langue maternelle, si leur propre langue maternelle n'est pas proposée dans le tableau des combinaisons linguistiques. Le taux de « A circonstanciel », si l'on considère qu'un A circonstanciel a, par exemple, commencé à apprendre sa langue A passé l'âge de 10 ans, était d'environ 20% des candidats en cabine espagnole et française, et d'environ 15% des candidats de la cabine anglaise. Cette répartition des A circonstanciels n'est guère surprenante, car on retrouve dans ces cabines les principales langues B soumises par l'ensemble des candidats : l'anglais représentait, en effet, 52% des langues B de l'ensemble des candidats, le français 30% et l'espagnol 10%, toutes les autres langues plafonnaient à 2%. Si la grande majorité (92%) des candidats présentant un B estimait avoir un niveau suffisant en langue étrangère active anglaise, française et espagnole, il ne fait aucun doute que c'est également vers ces langues que des A circonstanciels sont le plus susceptibles de se tourner. Surtout dans la mesure où, comme nous l'avons évoqué précédemment, les cabines française et anglaise bénéficient de possibilités de choix accrues de langues B et C.

Ainsi, à partir de l'étude de l'amplitude des parcours et des différences de notes obtenues à l'écrit, nous avons établi que la cabine espagnole se différenciait de ses homologues linguistiques par une plus grande homogénéité des parcours et des niveaux de performances à l'écrit. Nous avons également isolé 20%, soit un cinquième de « A circonstanciel » parmi les candidats de langue A espagnole. Ce qui aurait dû être un argument plaidant pour une plus forte variété de parcours n'a, au contraire, pas suffi à permettre au profil de la cabine espagnole de présenter un front moins uniforme. Ceci tendrait à suggérer que si nous tentions d'exclure les 20% de A circonstanciel du calcul, nous pourrions trouver des valeurs encore plus homogènes et, ainsi, une amplitude d'autant plus faible. Or, rappelons que la cabine espagnole n'a qualifié aucun candidat à l'issue de l'examen oral. Au regard des arguments que nous avons présentés, il serait possible de lier l'incapacité de la cabine espagnole à faire passer un ou plusieurs candidats de l'admissibilité à l'admission au cours de l'examen d'admission 2017 à une trop grande homogénéité des profils présentés.

Par ailleurs, une explication alternative à l'échec des candidats de la cabine espagnole pourrait être liée à la présence de nombreuses formations de niveau licence en traduction et interprétation disponibles en Espagne. Il est possible que, face à des candidats qui maîtrisent parfois déjà les bases de l'interprétation de conférence, les membres du jury évaluant des candidats de cabine espagnole portent une attention accrue aux capacités linguistiques des candidats afin d'établir un élément plus concret de différenciation. Cet argument pourrait contribuer à expliquer qu'aucun candidat ayant un espagnol A n'ait réussi à tirer son épingle du jeu à l'issue de l'examen oral. Nous souhaiterions cependant souligner que cette idée n'est qu'une hypothèse, dans la mesure où il nous est impossible d'extrapoler, à partir d'un ensemble de notes, la présence de philosophies d'évaluation variant d'une cabine à l'autre.

5. 4. 6. L'évolution des combinaisons linguistiques

Sur le plan théorique, chaque cabine était en mesure de présenter des candidats dotés de langues B et/ou C, choisies à partir d'une liste de possibilités spécifiques à chaque langue A assurée par la FTI. Or, comme nous l'avons établi précédemment, toutes les cabines n'ont pas pleinement exploité l'ensemble des possibilités qui s'offrait à elles, en présentant des combinaisons linguistiques parfois déséquilibrées en faveur ou en défaveur d'une combinaison donnée. Ce déséquilibre initial s'est, par la suite, vu aggravé par l'évolution du paysage linguistique au fur et à mesure du déroulement de l'examen d'admission. En effet, du groupe A de départ au groupe E d'arrivée, la répartition des combinaisons linguistiques cabine par cabine évolue au fur et à mesure que certains profils disparaissent tandis que d'autres affirment leur domination statistique.

5. 4. 6. a) Langue B : la langue de Shakespeare écrase la concurrence

Comme nous l'avons précédemment évoqué, tous les répondants ne bénéficient pas de la même offre linguistique à l'heure de composer la combinaison linguistique avec laquelle ils se porteront candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI. Cependant, même après avoir pris en compte ces contraintes limitatives, il apparaît que les cabines ne présentent aucunement 100% des possibilités de langue B qui s'offrent à elles, loin de là. À titre d'exemple, les cabines de langue française et anglaise, qui

disposent toutes deux de six possibilités de langue B, présentent en tout et pour tout trois langues B, soit seulement 50% de leurs possibilités. Par ailleurs, la répartition statistique de ces langues B est en elle-même inégale.

La cabine française, par exemple, présentait 67% de langue B anglaise, 28% de langue B espagnole et 5% de langue B russe. La cabine anglaise présentait quant à elle 50% de langue B française, 33% de langue B espagnole et 17% de langue B arabe. La même logique s'applique aux cabines allemande (67% EN, 33% IT), espagnole (58% EN, 42% FR), italienne (66% EN, 25% FR, 9% DE), arabe (50% EN, 50% FR) et russe (71% FR, 29% EN). Ainsi, seuls les candidats de cabine italienne, arabe et russe présentent l'ensemble des possibilités de langue B. Les cabines française, anglaise et allemande d'une part et la cabine espagnole, d'autre part, présentent respectivement la moitié et les deux tiers de l'ensemble des choix possibles de langue B. De plus, au sein des cabines, à l'exception de la cabine russe, la langue B se voit largement dominée par la langue B anglaise, qui représente en tout et pour tout 52% de l'ensemble des langues B présentées. Le français B, en seconde position, n'est pas en mesure de rivaliser car il ne représente que 30% des langues B, contre 10% pour l'espagnol B qui referme la marche de ce trio de tête. Les quatre autres langues B (italienne, allemande, russe et arabe) se partagent, quant à elles, les 8% restants.

Au fil de l'examen d'admission, cette situation a priori déséquilibrée penche encore plus lourdement en faveur de l'anglais B. Les autres langues B connaissent une véritable hécatombe en disparaissant l'une après l'autre du tableau des combinaisons linguistiques. Si la langue B anglaise n'est pas épargnée, avec une baisse de 87% de l'effectif des candidats ayant une langue B du groupe A au groupe E, elle est la seule rescapée, et connaît ainsi un sort plus enviable que les autres langues B qui ont progressivement été éliminées du groupe d'étudiants finalement sélectionnés. Il est intéressant de constater que le plus gros du tri se fait à l'issue de l'examen écrit, avec l'élimination totale des B allemand, espagnol, italien et russe dès la fin de l'écrit et quasi-totale des B français et anglais (-89% et -84% respectivement). Cette observation est à rapprocher de l'hypothèse que nous avons évoquée précédemment, postulant que les candidats du groupe B aient fait preuve d'une ambition excessive à l'heure de choisir leur combinaison linguistique, eu égard à la proportion particulièrement élevée de

combinaisons exigeantes (comportant une langue B et/ ou quatre langues) au sein de ce groupe.

La capacité des candidats de langue B anglaise à intégrer le MA en Interprétation de Conférence de la FTI est, au moins partiellement, autant à mettre sur le compte de leur supériorité démographique initiale que sur un possible niveau d'anglais B supérieur aux autres langues B. En effet, la population initiale des candidats de langue B anglaise représentait plus de la moitié des porteurs d'une langue B. Par conséquent, leurs chances de réussite étaient d'autant supérieures à la probabilité que les candidats porteurs d'une langue B française, espagnole ou italienne qualifient un de leurs représentants.

Néanmoins, le caractère écrasant de la domination du B anglais donne matière à réflexion, et nous ferions preuve d'une bien coupable négligence si nous ignorions une réalité incontournable du rapport de force des grandes langues internationales dans le monde d'aujourd'hui, dans la mesure où celle-ci est probablement autant la cause d'une surreprésentation des B anglais que de leur réussite accrue.

L'anglais, depuis plusieurs décennies, et en dépit de l'essor de l'espagnol ainsi que d'une timide tentative de retour en force du français, reste encore aujourd'hui LA langue internationale et diplomatique par excellence, dont la puissance de diffusion est étayée par le « soft power » culturel anglo-saxon. Langue incontournable à l'école et dont la capacité de rayonnement demeure encore aujourd'hui largement inégalée, il n'est guère surprenant que l'anglais B soit non seulement aussi largement répandu au sein de la population à l'étude, mais qu'elle ait, de plus, mieux résisté aux passages successifs des épreuves écrites et orales. Quelle langue, de fait, serait en mesure de rivaliser avec une langue aussi généralement enseignée et dont les possibilités d'acquisition, d'exposition et de pratique linguistiques sont aussi abondamment et fréquemment disponibles ?

5. 4. 6. b) Langue C : la cabine française préserve sa diversité

Ainsi, la plupart des combinaisons linguistiques apparaissent comme dominées par l'anglais. Et pourtant, une cabine, peuplée d'irréductibles francophones, résiste encore et toujours à l'envahisseur. Le français, en effet, arrive en deuxième position dans le classement des langues B les plus répandues. Par ailleurs, la cabine française, si elle

affiche un nombre important de candidats ayant un anglais B, dispose d'une solide diversité dans la représentation de ses langues C.

Dès le départ, en effet, les cabines française et anglaise proposent une grande variété de langues C, dans la mesure où la répartition des langues C occupe toute ou quasiment toute la palette des options disponibles. À ce titre, la cabine française est même mieux lotie que sa consœur anglaise. Car cette dernière, si elle présente également six langues C réparties sur l'ensemble des combinaisons linguistiques ayant l'anglais en A, ne propose en fait que 85% des possibilités, du fait de l'introduction récente du portugais en septième choix des langues C disponibles, soit une de plus que la cabine française, qui n'offre que six possibilités. L'offre semble avoir fait des adeptes, car ce n'est pas la langue C portugais qui ne présente aucun candidat (le portugais représentait même 13% des langues C, soit la troisième langue C la plus représentée derrière le français et l'espagnol ex-æquo avec 33% des langues C) mais le russe C. D'autres cabines, à savoir la cabine espagnole, italienne, arabe et russe, présentent également l'ensemble des langues C qu'il leur est permis d'avoir. Cependant, le faible nombre de langues que cela représente (le français, l'anglais et l'allemand pour les cabines italienne et espagnole, le français et l'anglais pour les cabines russe et arabe) ainsi que l'asymétrie de la répartition de ces langues C au sein des cabines, où l'anglais représente au minimum 50% de l'ensemble des langues C, ont pour conséquence que la cabine française et la diversité des langues C qu'elle présente fassent figure d'exception.

L'anglais C remporte également la majorité des suffrages des combinaisons linguistiques françaises, avec 36% de l'ensemble des langues C présentées, mais ce déséquilibre est compensé par une répartition plus égalitaire des autres langues C, avec 26% pour l'espagnol, 15% pour l'allemand, 13% pour l'italien, 8% pour le russe et enfin 2% en arabe. Il convient cependant de souligner que si la cabine française est diverse au départ du processus de sélection des candidats, elle le reste également à l'issue de l'écrit, avec cinq langues C toujours en course, et dans une moindre mesure, à l'issue de l'oral, avec trois langues C (anglais, espagnol et allemand) réparties sur l'ensemble des candidats admis.

Si nous appliquons la logique de la disponibilité et de la domination de la langue de Shakespeare afin d'expliquer la prépondérance de l'anglais B, la diversité linguistique de

la cabine française est peut-être à mettre sur le compte de la « force » des langues anglaise, espagnole et allemande sur le plan international, mais peut-être également sur le compte de la présence de régions francophones au sein d'ensemble nationaux multilingues tels que la Suisse, la Belgique ou le Canada, ce qui pourrait faire bénéficier les candidats francophones issus de ces régions d'une exposition linguistique accrue à des langues comme l'allemand, l'italien, l'anglais ou le flamand (susceptible d'ouvrir la voie vers le néerlandais), d'une part. D'autre part, la présence de l'espagnol, avec 40% des langues C à l'arrivée, soit 1^{ère} ex æquo avec l'anglais C, peut nous faire suspecter la présence d'un autre facteur.

Si nous ne disposons pas d'outils statistiques objectifs afin d'étayer nos dires, nous savons, de façon empirique, que la part de candidats de cabine française admis comporte généralement des élèves de nationalité française. Nous formulons l'hypothèse que le système éducatif français, et notamment son enseignement des langues, où la LV1 est généralement l'anglais et où les LV2 proposées sont l'espagnol ou l'allemand dans la plupart des établissements de l'hexagone et des territoires d'outre-mer, est peut-être ici un facteur de cette diversité au sein des profils des candidats de cabine française. Nous citons ici, afin d'étayer nos propos, un passage d'une note d'information du Ministère français de l'Éducation Nationale, portant sur l'apprentissage des langues vivantes étrangères au sein de l'Union européenne¹⁵ : « En 2015, si la quasi-totalité des systèmes éducatifs de l'UE imposent l'apprentissage d'une langue étrangère au cours de la scolarité, ils ne sont que 20 pays sur 28 à exiger l'apprentissage d'une seconde langue étrangère, l'Allemagne, la Belgique francophone, la Croatie, l'Espagne, la Hongrie, l'Irlande, le Royaume-Uni et la Suède n'ayant pas de seconde langue obligatoire. Parmi les 6 pays de l'UE où plusieurs langues officielles coexistent, seuls 4 imposent l'apprentissage de deux langues vivantes étrangères [...] (Chypre, Finlande, Luxembourg et Malte) ». Selon cette même source, en 2014, 60% des élèves du premier cycle du secondaire étudiaient deux langues étrangères, soit 6 élèves sur dix.

5. 5. Les limites de l'étude

La collecte des données ainsi que leur analyse furent un processus long, parfois

¹⁵ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/25/3/NI-EN-15-2017_782253.pdf

complexe, où l'interprétation et l'extrapolation des résultats ont quelques fois pu donner l'impression de tâtonner ou de formuler des hypothèses que nous ne sommes pas toujours en mesure de vérifier ou d'infirmar. À cet égard, il nous paraît juste de nuancer nos propos à l'aune des incertitudes et des zones d'ombre qui subsistent et entourent encore, malgré nos efforts, ces travaux. Ainsi, nous avons listé les éléments qui, selon nous, doivent pouvoir inviter notre lecteur à prendre du recul, afin d'apprécier notre interprétation des données à sa juste et subjective mesure.

5. 5. 1. Le LEAP-Q, un outil imparfait

Pour commencer, l'instrument de mesure que nous avons utilisé n'est pas exempt de défauts ou de vices de fabrication. À l'origine un questionnaire destiné à rendre compte du parcours linguistique et du niveau linguistique du répondant, tel que lui-même l'évalue, le LEAP-Q a été modifié afin d'être adapté à la collecte de données dans le cadre d'une étude portant sur des candidats à une formation en interprétation de conférence.

À ce titre, le LEAP-Q tel que nous le connaissons est une version modifiée du questionnaire d'origine et a connu les ajustements que nous avons précédemment évoqués. Certains aspects de cette nouvelle mouture ont parfois été de nature à induire les répondants en erreur. Les questions B1, B2, et B3, ont fréquemment été mal comprises. La notion anglophone de « formal education » a parfois semblé floue à certains répondants, qui ont ainsi parfois indiqué des valeurs incohérentes. La présence du terme « Licence » dans la question B2, qui se voulait être une alternative de même valeur au niveau « Master » a quant à elle déboussolé plus d'un candidat. Le panorama parfois absurde des résultats nous a conduits à ignorer les valeurs incohérentes, qui résultaient de toute évidence d'une mauvaise compréhension de la question (indication d'une année au lieu d'une valeur ou de valeurs trop faibles pour correspondre à la question). Du point de vue des résultats, ainsi, l'ensemble de l'aspect « formation » ne correspond qu'à une vision incomplète des données collectées, et leur interprétation repose sur l'idée que les valeurs que nous avons effectivement traitées reposaient sur une bonne compréhension de la question posée, ce qui n'est nullement garanti.

La partie correspondant aux déficiences et handicaps pose également la question de la validité des données collectées au moyen d'un questionnaire. L'administration d'un questionnaire suppose, pour que les données ainsi collectées puissent être considérées comme fiables, qu'une certaine confiance lie le participant au chercheur. Or, dans le contexte préalable au passage d'un examen, la pertinence d'une question susceptible d'être perçue comme potentiellement discriminatoire, ou tout au plus en mesure de jeter une lumière défavorable sur la candidature du répondant si, d'aventure, l'information remontait à des instances de prise de décision dont les membres entretiennent des préjugés vis-à-vis, par exemple, des personnes en situation en handicap, ne nous paraît nullement assurée, en dépit des garanties formulées par le texte de consigne. Il est, à ce titre, tout à fait possible que certains cas de déficience, de handicap ou de trouble de l'apprentissage aient été délibérément omis par le corps participant.

D'autres réponses nous invitent également à la prudence. Nous pensons notamment aux valeurs numériques dites « évatives », correspondant à la valeur médiane (en l'occurrence, « 3 ») de l'échelle proposée. Ces valeurs médianes sont parfois soumises avec une régularité et une fréquence qui éveille, à juste titre, la suspicion du chercheur. Un répondant peut être amené à indiquer la valeur de 3 sur une échelle de 1 à 5, plutôt que 4, 1 ou même 2 car ce chiffre le rassure, lui donne le sentiment qu'il ne s'engage à rien et qu'il n'a donc pas à assumer un choix qu'il considérera peut-être comme plus « radical » mais qui aurait cependant l'avantage de se rapprocher de la réalité. D'autres valeurs ont également tendance à être trop répétitives pour être le fruit d'une introspection mûrement réfléchie de la part du candidat. Nous pensons à un candidat en particulier, qui a assigné la valeur de « 4 » à l'ensemble des facteurs et contextes d'acquisition qu'il lui était demandé d'évaluer, renonçant ainsi à procéder à la hiérarchisation qu'il lui était indirectement demandé de faire.

L'ensemble de ces considérations tend à montrer qu'un questionnaire, aussi minutieusement élaboré qu'il soit, n'est en aucun cas un outil parfait de collecte de données, et que l'interprétation des résultats à laquelle le chercheur procède doit nécessairement en tenir compte. Que ce soit du fait de questions maladroitement formulées, susceptibles d'induire le répondant en erreur, de questions « sensibles », susceptibles d'amener le répondant à omettre certaines réponses ou de modifier ces

dernières par crainte des conséquences, ou du fait d'une volonté du répondant de ne pas trop s'engager dans ses réponses (quand il ne s'agit pas de réponses qui sont le fruit d'un remplissage hâtif ou trop détaché), l'interprétation des résultats était parfois ardue. Il existe par ailleurs un autre biais, plus difficile à identifier, et sur lequel nous reviendrons dans la mesure où il est lié au contexte dans lequel ce questionnaire a été administré, c'est-à-dire préalablement à un examen d'admission, et par la même figure d'autorité procédant à l'évaluation des épreuves. Il s'agit du désir tout à fait humain du répondant de plaire à l'administrateur du questionnaire, en adaptant ses propres réponses à l'idée qu'il se fait des réponses que fournirait le candidat idéal, tel qu'il estime que l'autorité administrant le questionnaire se le représente.

5. 5. 2. Le biais de l'échantillonnage

Les conclusions auxquelles nous parviendront doivent également être nuancées à l'aune du fait que notre étude porte sur une population bien spécifique, celle des candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI. La question de savoir si cette population à l'étude est représentative de l'ensemble des candidats aux formations en interprétation de conférence en général se pose dans la mesure où l'examen d'admission est ouvert aux candidats respectant un certain nombre de critères. Un premier « tri » s'opère du fait de la configuration des combinaisons linguistiques disponibles à la FTI, dans la mesure où l'examen d'admission est ouvert exclusivement aux candidats susceptibles de relever d'une cabine anglaise, française, allemande, espagnole, italienne, arabe et russe, dont les langues composant la combinaison linguistique sont assurées par la FTI. Ainsi, des candidats potentiels de langue A néerlandaise ou portugaise, par exemple, n'étaient pas - sauf en cas de changement radical de profil linguistique - en mesure de se présenter à l'examen, et ont donc été automatiquement exclus de notre étude. D'autres conditions, telles que le fait d'être titulaire d'un diplôme sanctionnant un niveau Bac+3, ainsi qu'un séjour linguistique de 3 mois consécutifs dans un pays dont la langue officielle correspond à la/une langue B ou C du candidat, et les conditions d'immatriculation imposées par l'université de Genève elle-même, et qui varient d'un pays d'origine des élèves potentiels à l'autre, restreignent encore un peu plus le spectre des candidats potentiels à l'examen d'admission, et donc à notre étude. Avant d'envisager la généralisation des résultats à l'ensemble de la

population aspirant à suivre une formation en interprétation de conférence, il serait ainsi intéressant de reproduire ce même genre d'étude sur d'autres populations de candidats, afin de renouveler l'étude ainsi que la diversité des profils étudiés.

Lorsque l'on évoque la question de l'échantillonnage, il nous incombe également de rappeler au lecteur que le nombre d'individus de la population que nous avons étudiée ne dépassait pas la centaine de personnes, dont les variables individuelles sont susceptibles d'influencer fortement la nature descriptive des statistiques que nous avons compilées. Il convient également de rappeler qu'à ce titre, notre étude ne concerne pas l'ensemble des candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI en 2017, mais « seulement » ceux ayant passé l'examen et soumis leurs réponses au questionnaire LEAP-Q qui leur avait été précédemment envoyé. Ainsi, nos résultats doivent être lus en gardant cette limitation en tête, car certaines statistiques peuvent donner de fausses impressions à nos lecteurs. Si le taux de réussite total des cabines française, anglaise, russe, allemande, italienne et espagnole n'est pas affecté par cette portée limitée, il convient cependant de préciser que le taux de réussite affiché à 0% de la cabine arabe ne tient pas compte de la réalité des faits, un candidat ayant réussi l'examen d'admission. Néanmoins, dans la mesure où celui-ci n'avait pas complété le questionnaire, il était impossible de l'inclure dans notre étude, étant donné que nous ne pouvions rapprocher les notes ainsi obtenues d'aucune information ni donnée indicatives du parcours et du profil linguistique de cet élève. À titre d'information, les candidats n'ayant pas complété le questionnaire et n'ayant ainsi pas été inclus dans notre étude représentaient 15% de l'ensemble des candidats ayant passé les épreuves écrites et 18% de l'ensemble des candidats ayant passé les épreuves orales.

Par ailleurs, notre étude portait uniquement sur l'édition 2017 de l'examen d'admission de la FTI, et non pas sur les années antérieures. Cette étude doit donc être appréhendée comme étant un « instantané », une photo prise à un instant T de la configuration ponctuelle de l'examen et de ses modalités de réussite. La portée de notre étude est bien sûr trop insuffisante pour en tirer des conclusions définitives. Nos conclusions ne peuvent ainsi s'appliquer qu'à cette année précise et toute éventuelle extrapolation bénéficierait beaucoup du renouvellement de l'étude, afin d'étudier, dans les mêmes circonstances et au moyen du même instrument, les éditions ultérieures de l'examen d'admission au MA en

Interprétation de la FTI, et ce afin de confirmer, de compléter, de préciser, voire d'infirmar les grandes tendances qui se sont dégagées et les hypothèses que nous avons avancées au cours de cette étude, et qui ne bénéficient d'aucune capacité de recul ou de mise en perspective que nous apporterait une étude de long terme.

5. 5. 3. Le biais inhérent au regard du chercheur

Enfin, la liste des limites à notre étude ne serait bien sûr pas complète si nous passions sous silence un paramètre incontournable, mais qui fait tout autant fonction de miroir déformant que l'ensemble des contraintes que nous avons évoquées, à savoir le regard nécessairement subjectif et biaisé du chercheur. En tant qu'étudiants français de seconde année au MA en Interprétation de conférence de la FTI, nous ne pouvons prétendre à une quelconque objectivité, bien que nous nous soyons toujours efforcés de considérer les chiffres sans a priori. Mais à l'instar du processus de lecture que nous décrivions précédemment, la recherche en général et l'interprétation de données brutes en particulier relève d'une « construction du sens », car c'est par notre regard que nous avons tenté de faire sens d'une suite de calculs plaqués sur des tableurs, et le simple regard du chercheur présuppose nécessairement toute une série de constructions sociales et culturelles qui ont inévitablement influencé notre lecture des résultats. Et c'est justement parce que nous ne pouvons apporter qu'une vision partielle et incomplète de la situation telle que la connaissent actuellement les institutions assurant une formation en interprétation de conférence que nous renouvelons notre vœu de voir d'autres études similaires à la nôtre fleurir ailleurs, pour que, à la façon d'un grand puzzle, nos regards subjectifs additionnés puissent enfin dépeindre un tableau plus complet.

6. CONCLUSION

Dès le début de nos travaux, la question qui nous occupait était de mettre en exergue le rôle éventuel du parcours linguistique des candidats dans leur réussite ou leur échec à l'examen d'admission du MA en Interprétation de conférence de la FTI. Passons en revue les différentes conclusions auxquelles nous sommes arrivés au cours de nos travaux.

Commençons tout d'abord par les paramètres étudiés de nature non-linguistique. La variable du sexe des candidats fournit un élément de réponse en demi-teinte : les filles réussissent mieux l'examen d'admission que les garçons dans l'absolu, mais la population des candidats affichait dès le départ un ratio très déséquilibré en faveur des femmes. Néanmoins, la part des candidats de sexe masculin connaît une phase de stabilisation dès la fin de l'examen écrit, et le taux de réussite selon le sexe contredit l'idée d'une très large avance des femmes. Ainsi, si la population féminine domine sur le plan démographique, le tableau est plus nuancé dès lors que l'on interroge le taux de réussite selon le sexe, dans la mesure où les candidates réussissent mieux que leurs homologues masculins, mais de façon moins écrasante. La question de l'âge a, quant à elle, tranché en faveur des candidats les plus âgés, avec une élévation constante de l'âge moyen des candidats au fur et à mesure du déroulement de l'examen d'admission, bien que la moyenne d'âge à l'arrivée, de 27 ans, fasse encore la part belle aux candidats âgés du groupe d'âge de 20 – 29 ans, qui représentent la grande majorité des candidats admis. Le niveau de formation des candidats est également une variable qui est allée en augmentant au fur et à mesure du déroulement de l'examen d'admission, notamment au travers d'une augmentation sensible du nombre de titulaires d'un diplôme de master au sein de la population ayant réussi l'examen d'admission. Avec 55% de diplômés au sein des candidats admis, le diplôme de licence représente toujours le diplôme le plus répandu chez les élèves du MA, mais ne l'emporte plus que d'une courte tête devant le nombre de titulaires d'un diplôme de master. Cette augmentation du nombre de titulaires d'un diplôme de Master est également à rapprocher de l'élévation de l'âge moyen des candidats au fur et à mesure du déroulement de l'examen d'admission. Il est en effet naturel de constater qu'une population plus diplômée est également, en moyenne, plus âgée.

Passons maintenant aux variables linguistiques. De façon indirecte, la capacité d'auto-évaluation lucide des propres compétences linguistiques du répondant est apparue comme étant un facteur de réussite à l'examen d'admission, dans la mesure où les combinaisons linguistiques trop ambitieuses des candidats malheureux à l'examen écrit peuvent leur avoir partiellement coûté leurs chances d'admission. À ce titre, le questionnaire LEAP-Q, qui interroge les compétences linguistiques des candidats, prend toute sa valeur et demeure un outil pertinent de collecte de données des candidats à l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence de la FTI. Bien que les données collectées par le questionnaire n'aient, en elles-mêmes, pas suffi à mettre en évidence ce phénomène, le fait d'avoir été en mesure de croiser les résultats du questionnaire ainsi que les notes obtenues par les différents groupes de candidats nous a permis de mettre en lumière certaines contradictions apparentes entre capacités déclarées et capacités mesurées.

En ce qui concerne l'âge d'acquisition, les conclusions auxquelles nous parvenons varient selon la langue concernée. Les variables les plus significatives pour les candidats ayant réussi l'examen d'admission étaient les suivantes : âge d'acquisition précoce et temps d'exposition allongé pour la langue A, âge d'acquisition tardif et temps d'exposition diminué pour la langue B, et des valeurs difficiles à interpréter pour la langue C, dont nous avons postulé qu'elles seraient dues à une multiplicité accrue des profils des langues C d'un candidat à l'autre. Ces résultats, bien sûr, s'appliquent avant tout à notre étude et ne peuvent pour l'instant pas être généralisés à l'ensemble des candidats souhaitant postuler à une formation en interprétation de conférence, dans la mesure où nous manquons encore de vision de long terme et d'études ultérieures permettant de confirmer, nuancer voire infirmer ces premiers constats.

L'analyse des réponses aux questions portant sur les facteurs et contextes d'acquisition nous a également permis de dégager plusieurs caractéristiques propres aux candidats ayant réussi l'examen d'admission. Premièrement, la lecture reste LE moyen privilégié par les candidats afin d'acquérir, de s'exposer à et de pratiquer les différentes langues qui constituent leur combinaison linguistique. Deuxièmement, l'influence du cercle familial en langue A, de l'apprentissage en autodidacte ainsi que la préférence de l'outil radiophonique plutôt que de l'outil télévisuel nous permettent de postuler que les

candidats ayant le mieux réussi l'examen d'admission sont des locuteurs de langue maternelle en langue A, sachant faire preuve d'un esprit d'initiative ainsi que d'une certaine autonomie et abordant l'apprentissage de leurs langues étrangères de façon peut-être plus « délibérée » et volontaire que leurs camarades. Les caractéristiques de ces résultats posent clairement la question d'une motivation accrue des candidats ayant réussi vis-à-vis de ceux ayant échoué, mais les données en présence ne suffisent pour le moment pas à tirer des conclusions absolues. L'analyse des résultats nous permet également de conclure que la langue B était la plus susceptible de faire la différence entre un échec ou une réussite de l'examen écrit, tandis que les différences d'évaluation des candidats à l'examen oral tournaient plus manifestement autour du niveau de maîtrise de la langue A.

Mais les conclusions les plus surprenantes auxquelles nous soyons parvenus ont trait aux différences relatives de réussite des candidats d'une cabine à l'autre. Nous avons postulé que les cabines italienne et espagnole avaient échoué à obtenir le succès que leur poids démographique annonçait. Nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les candidats de cabine italienne souffraient d'un temps d'exposition insuffisant aux langues autres que leur italien A, et que les candidats de cabine espagnole présentaient des profils d'une grande homogénéité, ce qui pourrait avoir entravé la réussite de cette cabine. Ces hypothèses sont bien sûr hautement spéculatives et nécessitent que des études ultérieures soient menées afin d'approfondir la question. Cependant, nous pensons que les performances de la cabine italienne et espagnole furent, en 2017, liées à l'offre linguistique limitée de la FTI pour les candidats de cette cabine. En effet, nous avons formulé l'hypothèse que la faiblesse démographique des candidats ayant l'espagnol ou l'italien en A et l'allemand en C était la manifestation d'un biais inhérent au processus de sélection des candidats à l'examen d'admission, qui est, selon nous, susceptible d'attirer des candidats au profil plus « scolaire » dans ces cabines que dans d'autres cabines à l'offre linguistique élargie.

Nous souhaiterions ainsi attirer l'attention de notre lecteur sur le profil d'une candidate donnée, qui symbolise à nos yeux la limite que représente le fait de ne proposer « que » trois langues aux candidats des cabines espagnole et italienne. Cette candidate se présente à l'examen d'admission avec la combinaison A1 (ES) – A2 (EN) et échoue aux

portes de l'oral du fait de ses notes insuffisantes à l'écrit. Or, un examen plus attentif des notes obtenues à l'écrit nous révèle que son niveau d'espagnol est, selon toute vraisemblance, meilleur que son niveau d'anglais, si l'on en croit le fait que la candidate a obtenu de meilleures notes lorsqu'il s'agissait d'aller de l'anglais vers l'espagnol plutôt que de l'espagnol vers l'anglais. Par ailleurs, si l'on se reporte aux cultures d'identification indiquées par la candidate, nous observons qu'elles sont au nombre de trois : européenne, espagnole et italienne. Bien sûr, nous ne pouvons faire preuve d'aucune certitude, mais il ne nous paraît pas impossible qu'un tel profil, s'il avait pu présenter l'italien en langue C, tout en appartenant à la cabine espagnole, aurait préféré s'orienter vers une combinaison ABC voire même ACC avec l'espagnol en langue A et l'anglais et l'italien en langues C. Ainsi, en ne proposant pas l'espagnol à la cabine italienne, ni l'italien, voire même le russe (ce qui ferait sens dans le cas d'une combinaison dite « ONU ») à la cabine espagnole, la FTI ne s'ouvre pas à des candidats aux profils plus variés, et opère une pré-sélection dont les candidats de ces cabines sont quelque part les premiers affectés.

En conclusion, et en dépit de ces biais de pré-sélection que l'on pourrait qualifier de « structurels », l'examen des données qui nous ont été soumises impliquait également une évaluation indirecte de la capacité de l'examen d'admission de la FTI à opérer un tri pertinent des candidats ainsi évalués. Cette question pourrait occuper tout un second travail de mémoire, mais quelques éléments nous semblent cependant positifs. Premièrement, l'idée que les profils dits « A circonstanciels » aient naturellement été écartés dès la fin de l'examen écrit témoigne de la pertinence du tri ainsi opéré. Deuxièmement, le fait que la moyenne d'âge soit de 27 ans en moyenne pour les étudiants en master de l'Université de Genève, de la FTI ainsi que des candidats admis montre que le profil des candidats sélectionnés est conforme au parcours des étudiants de l'Université de Genève en général et de la FTI en particulier. Troisièmement, nous souhaiterions insister sur l'idée que nous avons obtenu des résultats qui démontraient souvent leur cohérence d'un aspect à l'autre. Par exemple, nous avons établi un lien entre le grand nombre de combinaisons ABC du groupe B et l'écart séparant les notes obtenues par les membres de ce groupe et la note de passage dans les épreuves nécessitant d'aller vers sa langue B. Quatrièmement, l'amplitude plus faible des moyennes maximales et minimales, ainsi qu'une moyenne plus élevée chez les candidats malheureux à l'oral qu'à

l'écrit a montré, premièrement, que le groupe ainsi sélectionné était d'une plus grande homogénéité de niveau, et deuxièmement, que ses candidats méritaient effectivement leur place aux épreuves d'admission finale. L'ensemble de ces éléments fait pencher la balance en faveur de la pertinence du processus de sélection de la FTI au MA en Interprétation de conférence.

En ce qui concerne la question de faire le lien entre parcours linguistique et probabilité de réussir l'examen d'admission au MA en Interprétation de la FTI, le LEAP-Q, s'il nous paraît être un outil intéressant, ne renseigne pas totalement et parfaitement le chercheur à cet égard. Certains éléments interrogés par le LEAP-Q ne sont pas apparus comme étant véritablement concluants : la question de la préférence manuelle, de la présence de déficiences, de la culture d'identification, de l'auto-évaluation du niveau de compétence linguistique et de l'accent réel et perçu, si elles sont intéressantes sur un plan statistique, n'ont pas permis de dégager des différences entre les différents groupes de candidats. En revanche, les questions portant sur l'âge, le sexe, la combinaison linguistique, le niveau de formation, l'âge d'acquisition et de maîtrise linguistique, ainsi que la hiérarchisation des facteurs d'apprentissage ainsi que des contextes d'exposition et d'utilisation linguistique ont permis de mettre en avant des différences substantielles entre le groupe des candidats malheureux et le groupe des candidats admis au MA en Interprétation de conférence de la FTI. Nous retrouvons, sans surprise, des variables qui sont au cœur de la recherche en acquisition linguistique, telles que la variable de l'âge d'acquisition ou du sexe.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la question du lien entre le parcours linguistique et la probabilité de réussir l'examen d'admission au MA en Interprétation de conférence est celle de savoir si les qualités d'un bon apprenant de langues le prédisposent à avoir des facultés qui feront de lui un bon interprète de conférence, dans la mesure où ces capacités sont parfois autant de nature linguistique que constitutives de l'acte d'interprétation. De ce point de vue, les différents ponts que nous avons jetés, tout au long de cette étude, entre le domaine de l'acquisition linguistique et celui de la recherche en études en interprétation de conférence, nous incitent à répondre par l'affirmative. Bien que nous ne l'ayons pas démontré avec certitude, il est hautement probable que les candidats les plus doués en langues aient réussi l'examen d'admission en jouant sur deux tableaux. Soit grâce leurs capacités linguistiques en elles-mêmes, soit

en mettant à profit des facultés (attention, concentration, analyse, prédiction, déduction, reformulation, mobilisation des connaissances et gestion de l'anxiété) déjà acquises et perfectionnées au cours du processus d'acquisition linguistique, afin de les rediriger vers l'exécution de tâches constitutives de l'acte d'interprétation lui-même.

Afin de poursuivre le travail engagé, nous recommandons la tenue d'études aux modalités similaires à la nôtre sur les éditions à venir des examens d'entrée au MA en Interprétation de conférence de la FTI, voire même de travaux similaires sur d'autres formations en interprétation de conférence. Le LEAP-Q pourrait également être amendé, afin d'inclure des questions permettant de mesurer des variables encore non prises en compte (motivation, personnalité, attitude) ou d'approfondir des variables déjà présentes, en incluant, par exemple, une question sur la nature des sujets étudiés au cours des études des différents candidats. Cependant, la nécessité de mener des entretiens semi-directifs anonymisés nous est également apparue, au regard du manque de contextualisation offert par l'utilisation d'outils de collecte de données « brutes » tels qu'un questionnaire. La mise en contexte des informations ainsi collectées serait facilitée par la conduite d'entretiens approfondis. Cette possibilité permettrait également de combler le manque de données relatives à la variable de motivation des candidats, et collectées par le biais du LEAP-Q. L'importance de cette variable dans la recherche en acquisition linguistique fait qu'il est difficile de justifier l'impasse que semble faire le LEAP-Q, dans sa forme actuelle, sur les motivations des apprenants. Si le LEAP-Q est un instrument de collecte de données utile, il pourrait ainsi non seulement être amendé mais également complété par d'autres types de travaux, notamment la conduite d'entretiens semi-directifs de certains candidats choisis aléatoirement, voire de l'ensemble des candidats si les conditions le permettent.

La tenue d'études supplémentaires nous permettrait de prendre du recul mais également d'adopter une vue d'ensemble, plus précise, plus exacte et étayée par plus de données, de l'ensemble des variables et des résultats ainsi collectés. La cohérence des résultats que nous avons obtenus, ainsi que leur grande lisibilité et facilité de traitement plaident pour une utilisation continue du LEAP-Q en tant qu'instrument de collecte de données, et ce afin de poursuivre le travail visant à déterminer la nature du profil linguistique des candidats au MA en Interprétation de conférence, à la FTI et ailleurs.

REMERCIEMENTS

Nous souhaiterions en premier lieu remercier notre directeur de mémoire pour ses précieux conseils et son intérêt communicatif pour ce sujet. Nous voudrions ensuite exprimer notre gratitude envers nos camarades Conor Martin et Elena Sánchez Orta pour la pertinence de leur aide et de leurs recommandations, leur écoute et leur disponibilité, ainsi que Marine Wauquiez pour son aide inestimable et son soutien de tous les instants. Nous aimerions également remercier le corps enseignant et l'équipe d'encadrement pour leur pédagogie et leur bienveillance. Un remerciement sincère, enfin, à nos parents et nos proches pour leur infinie patience.

BIBLIOGRAPHIE

- AIIC. (2015). *Why so few men? : Gender imbalance in conference interpreting*. Récupéré le 10/09/2018 de <https://aiic.net/page/7347/why-so-few-men-gender-imbalance-in-conference-interp/lang/1>
- Akamatsu, N. (2003). The effects of first language orthographic features on second language reading in text. *Language Learning*, 53(2), 207-231.
- Asher, J. & Garcia, R. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 53(5), 334-341.
- Atkins, P. & Baddeley, A. (1998). Working memory and distributed vocabulary learning. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 537-552.
- Baddeley, A. & Warrington, E. (1970). Amnesia and the distinction between long and short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9(2), 176-189.
- Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). Working Memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89.
- Baddeley, A., Gathercole, S. & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105 (1), 158-173.
- Bahrack, H. P., Hall, L. K., Goggin, J. P., Bahrack, L. E., & Berger, S. A.(1994). Fifty years of language maintenance and language dominance in bilingual Hispanic immigrants. *Journal of Experimental Psychology*, 123, 264-283.
- Baigorri-Jalón, J. (2014). *From Paris to Nuremberg : The Birth of Conference Interpreting*. Benjamins Translation Library.

- Beal, C. (1994). *Boys and Girls : The Development of Gender Roles*. New York : McGraw-Hill, 213-234.
- Birdsong, D. (2005). Interpreting age effects in 2nd language acquisition. *Handbook of Bilingualism*, 109-127.
- Blasco Mayor, M. J. (2015). L2 proficiency as predictor of aptitude for interpreting : An empirical study. *Translation and Interpreting Studies*, 10(1), 108-132.
- Blumenfeld, H. K. & Marian, V. (2007). Constraints on parallel activation in bilingual spoken language processing : Examining proficiency and lexical status using eye-tracking. *Language and Cognitive Processes*, 22(5), 633-660.
- Blumenfeld, H. K. & Marian, V. (2011). Bilingualism influences inhibitory control in auditory comprehension. *Cognition*, 118(2), 245-257.
- Bradley, H. & Healy, G. (2008). *Ethnicity and gender at work*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Bronson, M. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood : Nature and Nurture*. New York : Guildford Press.
- Brown, J. (1958). Some Tests of the Decay Theory of Immediate Memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 10(1), 12-21.
- Bügel, K. & Buunk, B. P. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension : the role of interests and prior knowledge. *The Modern Language Journal*, 80(1), 15-31.
- Carroll, J. (1967). *The foreign language attainments of language majors in the senior year : A survey conducted in U.S. colleges and universities*. Harvard University Press.

- Chapelle, C. & Roberts, C. (1986). Ambiguity Tolerance and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as a Second Language. *Language Learning*, 36(1), 27-45.
- Chastain, K. (1975). Affective and Ability Factors in Second-Language Acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161.
- Christoffels, I., De Groot, A. & Kroll, J. (2006). Memory and language skills in simultaneous interpreters: The role of expertise and language proficiency. *Journal of Memory and Language*, 54(3), 324-345.
- Collier, V. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), 617-641.
- Condry, J. & Chambers, J. (1978). Intrinsic Motivation and the Process of Learning. *The Hidden Costs of Reward : New perspectives on the psychology of human motivation*. Mark Lepper & David Greene (Éd.). Psychology Revivals.
- Cummins, J. (1981). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada : A Reassessment. *Applied Linguistics*, 2(2), 132-149.
- Cziko, G., Lambert, W. & Gutter, R. (1979). French Immersion Programs And Students' Social Attitudes: A Multidimensional Investigation. *Bilingual Research Journal*, 4(2), 19-34.
- De Bot, K. (2000). Simultaneous Interpreting as Language Production. *Language Processing and Simultaneous Interpreting*. Birgitta Englund Dimitrova & Kenneth Hyldenstam (Éd.). Benjamins Translation Library, 65-66.
- Deci, E. & Flaste, R. (1996). *Why We Do What We Do : Understanding Self-Motivation*. New York : Penguin.

- Delgado, P., Guerrero, G., Goggin, J. P., & Ellis, B. (1999). Self-assessment of linguistic skills by bilingual Hispanics. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21, 31-46.
- Degani, T. & Tokowicz, N. (2010). Semantic Ambiguity within and across Languages: An Integrative Review. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63(7), 126-303.
- Dillinger, M. (1994) Comprehension during Interpreting: What Do Interpreters Know that Bilinguals Don't. *The Interpreters' Newsletter*, 3, 41-58.
- Ehrman, M. (2008). Personality and good language learners. *Lessons from good language learners*. Carol Griffiths (Éd.). Cambridge University Press.
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability : An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75, 173-180.
- Finkbeiner, C. (2005). *Interests and Strategies in Foreign Language Reading : How Students Read and Comprehend English Texts*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Finkbeiner, C. (2006). Constructing third space together : the principles of reciprocity and cooperation. *The ABCs of Cultural Understanding and Communication : National and International Adaptations*. Patricia Ruggiano Schmidt & Claudia Finkbeiner (Éd.). Greenwich : Information Age Publishing.
- Flege, J., Munro, M. & Mackay, I. (1995). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16(1), 1-26.
- Flege, J., Frieda, A., & Nozawa, T. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 169-186.
- Flege, J. E., Frieda, E. M., Walley, A. C., & Randazza, L. A. (1998). Lexical factors and segmental accuracy in second language speech production. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 155-187.

- Flege, J. E., Yeni-Komishian, G. H., & Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 78-104.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. *Journal of Personality*, 18(1), 108-143.
- Galloway, L. & Scarcella, R. (1982). Cerebral organization in adult second language acquisition: Is the right hemisphere more involved?. *Brain and Language*, 16(1), 56-60.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA : Newbury House.
- Gathercole, S. & Baddeley, A. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28(2), 200-213.
- Genesee, F. (1982). Experimental Neuropsychological Research on Second Language Processing. *TESOL Quarterly*, 16(3), 315-322.
- Genesee, F. (1985). Second language learning through immersion : A review of U.S. Programs. *Review of Educational Research*, 55, 541-561.
- Gerver, D., Longley, P., Long, J. & Lambert, S. (1984). Selecting trainee conference interpreters : a preliminary study. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 17-31.
- Gile, D. (2005). Teaching conference interpreting : A contribution. *Training for the New Millenium : Pedagogies for Translation and Interpreting*. Benjamins Translation Library.
- Giles, H. (1977). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. New York, : Academic Press.

- Green, J. M. & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Griffiths, C. (2003). *Language Learning Strategy Use and Proficiency*. [Thèse de doctorat]. Auckland : Université d'Auckland. Récupéré le 10/09/2018 de <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/9/02whole.pdf>
- Griffiths, C. (2006). Strategies for successful learning in an English-speaking environment. *Journal of Asia TEFL*, 3(2), 141-163.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press.
- Grigorenko, E., Sternberg, R. & Ehrman, M. (2000). A Theory-Based Approach to the Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal-F Theory and Test. *The Modern Language Journal*, 84(3), 390-405.
- Gu, Y. (2002). Gender, academic major and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. *RELJ Journal*, 33(1), 35-54.
- Guiora, A., Brannon, R. & Dull, C. (1972). Empathy and Second Language Learning. *Language Learning*, 22(1), 111-130.
- Hansen-Strain, L. (1989). Orality/literacy and group differences in second-language acquisition. *Language Learning*, 36(4), 469-496.
- Hebb, D. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. New York: Wiley & Sons.
- Hermann, G. (1980). Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs. the Resultative Hypothesis. *English Language Teaching Journal*, 34(4), 247-254.

- Heyde, A. (1979). The Relationship Between Self Esteem and the Oral Production of a Second Language. *Teaching and Learning English as a Second Language : Trends in Research and Practice*. Conférence, Miami, 26 avril – 1er 1977.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Huang, X. & Van Naerssen, M. (1987). Learning Strategies for Oral Communication. *Applied Linguistics*, 8(3), 287-307.
- Jia, G., Aaronson, D., & Wu, Y. (2002). Long-term language attainment of bilingual immigrants: Predictive variables and language group differences. *Applied Psycholinguistics*, 23, 599-621.
- Keiser, W. (1978). Selection and Training of conference interpreters. *Language Interpretation and Communication*, 6, 11-24.
- Kerns, J. G. (2007). Verbal communication impairments and cognitive control components in people with schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, 116(2), 279-289.
- Krashen, S., Long, M. & Scarcella, R. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- Kurz, I. (1989). Book Review : Causes and Effects of the Feminization of the Profession of Translating and Interpreting. [Thesis of Christa Maria Zeller]. *The Interpreters' Newsletter*, 2, 73-74.
- Kurz, I. (1995). Watching the Brain at Work : an explanatory Study of EEG Changes during Simultaneous Interpreting. *The Interpreters' Newsletter*, 6, 3-16.
- Lamendella, J. (1977). General Principles of Neurofunctional Organization and their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition. *Language Learning*, vol. 27(1), 155-196.

- Leaver, B. L. (1986). Hemisphericity of the brain and foreign language teaching. *Folia Slavica*, 8, 76-90.
- Lennenberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York : Wiley.
- Legato, M. J. (2005a). *Why Men Never Remember and Women Never Forget*. New York : Rodale.
- Levitt, E. (1953). Studies in Intolerance of Ambiguity: I. The Decision-Location Test with Grade School Children. *Child Development*, 24(3/4), 263-268.
- Ley, R. & Bryden, M. P. (1982), A dissociation of right and left hemispheric effects for recognizing emotional tone and verbal content. *Brain and Cognition*, 1(1), 3-9.
- Longley, P. (1989). The Use of Aptitude Testing in the Selection of Students for Conference Interpretation Training. *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. John Dodds & Laura Gran (Éd.). [Conférence]. Udine : Campanotto.
- Luce, P. & Pisoni, D. (1998). Recognizing Spoken Words: The Neighborhood Activation Model. *Ear and Hearing*, 19(1), 1-36.
- Mackay, I., & Flege, J. (2004). Effects of the age of second language learning on the duration of first and second language sentences. *Applied Psycholinguistics*, 25, 373-396.
- Major, R. (1987). Phonological Similarity, Markedness, and Rate of L2 Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(1), 63-82.
- Marian, V. & Spivey, M. (2003a). Bilingual and monolingual processing of competing lexical items. *Applied Psycholinguistics*, 24(2), 173-193.

- Marian, V et Spivey, M. (2003b). Competing activation in bilingual language processing: Within- and between-language competition. *Bilingualism : Language and Cognition*, 6(2), 97-115.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K. & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q) : Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 940-967.
- Moser, B. (1978). Simultaneous interpretation : A hypothetical model and its practical application. *Language Interpretation and Communication*, 353-368. David Gerver (Éd.). [Conférence]. San Giorgio Maggiore : Venise, 26 septembre – 1er octobre 1977.
- Moser-Mercer, B. (1994). Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, When and How. *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, 57-68. Sylvie Lambert & Barbara Moser-Mercer (Éd.).
- Mowrer, O. H. (1950). *Learning theory and personality dynamics: selected papers*. Oxford : Ronald Press.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1978). The Good Language Learner. Multilingual Matters, *Modern Languages in Practice*, 4.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.
- Norman, D. & Shallice, T. (1986). Attention to Action : Willed and Automatic Control of Behavior. *Consciousness and Self-Regulation: Advances in research and theory*, 4, 1-18. Richard Davidson, Gary Schwartz & David Shapiro (Éd.). New York : Plenum Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning : Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow : Longman.

Norton, B. & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.

Nyikos, M. (1987). *The effects of color and imagery as mnemonic strategies on learning and retention of lexical items in German*. [Thèse de doctorat]. Purdue University : West Lafayette, IN.

Nyikos, M. (1990). Sex-related differences in adult language learning : socialization and memory factors. *The Modern Language Journal*, 74(3), 273-287.

Odlin, T. (2015). Conclusion : A Few More Questions. *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*. Multilingual Matters.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Listening Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Listening Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Oxford, R. L., Nyikos, M. & Ehrman, M. E. (1988). Vive la différence ? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 21, 321-329.

Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.

Oxford, R. L. (1989). The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning. *Education Resources Information Center publications*.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. New York : Newbury House Publisher.

- Oyama, S. (1976). A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-285.
- Papagno, C., Valentine, T. & Baddeley, A. (1991). Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*, 30(3), 331-347.
- Parra, M., Hoff, E. & Core, C. (2011). Relations among language exposure, phonological memory, and language development in Spanish–English bilingually developing 2-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 113-125.
- Pearson, B., Fernandez, S., Lewedeg, V. & Kimbrough Oller, D. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41-58.
- Peterson, L., & Peterson, M. J. (1959). Short-term retention of individual verbal items. *Journal of Experimental Psychology*, 58(3), 193-198.
- Petsche, H., Etlinger, S. & Filz, O. (1993b). Brain electrical mechanisms of bilingual speech management : an initial investigation. *Electroencephalography and clinical Neurophysiology*, 86, 385-394.
- Pfenninger, S. & Singleton, D. (2017). *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning : Revisiting the Age Factor*. Second Language Acquisition.
- Pfloeschner, F. (1965). Des tests d'aptitude à l'interprétation. *L'Interprète*, 1, 5-7.
- Pöchhacker, F. (2011). Assessing Aptitude For Interpreting : The SynCloze Test. *Interpreting*, 13, 106-120.
- Pöchhacker, F. (2015). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Routledge, p.126.

- Rickheit, G. & Strohner, H. (1990). Inferences : Basis of language comprehension. *Die Neueren Sprachen*, 89(6), 532-545.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Second Language Acquisition.
- Russo, M. & Pippa, S. (2004). Aptitude to Interpreting : Preliminary Results of a Testing Methodology Based on Paraphrase. *Meta*, 49(2), 409-432.
- Rubin, J. (1975), What the « good language learner » can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-52.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Scherer, G. A. C. & Wertheimer, M. (1964). *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. New York : McGraw-Hill.
- Schramm, K. (2006). Cognitive and metacognitive aspects of the L2 reading process : research and teaching perspectives. *Babylonia*, 3, 25-30.
- Schweda Nicholson, N. (1986b). Screening interpretation candidates at Delaware : A comparative study. *Proceedings of the First FIT North American Translators Congress*, 213-229. [Conférence].
- Schweda Nicholson, N. (2005). Personality Characteristics of Interpreter Trainees : The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI). *The Interpreters'Newsletter*, 13, 109-142.
- Segalowitz, N. & Gatbonton, E. (1977). Studies of the Nonfluent Bilingual. *Bilingualism: Psychological and social implications*, 77-90. Peter Hornby (Éd.). New York : Academic Press.

- Seliger, H. (1982). On the Possible Role of the Right Hemisphere in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 16(3), 307-314.
- Service, E. (1992). Phonology, Working Memory, and Foreign language Learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45(1), 21-50.
- Singleton, D. (1989). *Language Acquisition : The Age Factor*. Multilingual Matters.
- Sofer, O. (1976). Test of aptitude for interpreting. *L'Interprète*, 3/4, 3-8.
- Sparks, R. L. (2012). Individual Differences in L2 Learning and Long-Term L1–L2 Relationships. *Language Learning*, 62(2), 5-27.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Sunderland, J. (2000). Issues of Language and Gender in Second and Foreign Language Education. *Language Teaching*, 33, 203-223.
- Szoki, A. (1988). Aptitudes of translators and interpreters. *Meta*, 33(1), 108-144.
- Timarová, S. & Ungood-Thomas, H. (2008). Admission Testing for Interpreting courses. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), 29-46.
- Van Els, T. (1984), Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 8(1), 114-116.
- Van Lancker, D. & Fromkin, V. (1973). Hemispheric specialization for pitch and « tone » : Evidence from Thai. *Journal of Phonetics*, 1, 101-109.
- Van Lancker, D. (1980). Cerebral lateralization of pitch cues in the linguistic signal. *Research on Language and Social Interaction*, 13(2), 201-277.

Vandergrift, L. (1997b). The strategies of second language (French) listeners : A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3).

Vulchanova, M., Foyen, C., Nilsen, R. & Sigmundsson, H. (2014). Links between phonological memory, first language competence and second language competence in 10-year-old children. *Learning and Individual Differences*, 35, 87-95.

Vygotsky, L. S (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Order Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

ANNEXES

ANNEXE 1 : La version originale du Language Experience and Proficiency Questionnaire (2007) – 2 pages

ANNEXE 2 : La version modifiée du Language Experience and Proficiency Questionnaire (envoyée aux candidats le 28 mars 2017) – 32 pages

Appendix (p. 1 of 2). Language Experience and Proficiency Questionnaire.

Last Name		First Name		Today's Date	
Age		Date of Birth		Male ☐	Female ☐

(1) Please list all the languages you know in order of dominance:

1 Language A	2 Language B	3 Language C	4 Language D	5 Language E
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

(2) Please list all the languages you know **in order of acquisition** (your native language first):

1 Language A	2 Language B	3 Language C	4 Language D	5 Language E
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

(3) Please list what percentage of the time you are *currently* and *on average* exposed to each language.
(Your percentages should add up to 100%):

List language here:	Language A	Language B	Language C	Language D	Language E
List percentage here:					

(4) When choosing to read a text available in all your languages, in what percentage of cases would you choose to read it in each of your languages?
Assume that the original was written in another language, which is unknown to you.
(Your percentages should add up to 100%):

List language here	Language A	Language B	Language C	Language D	Language E
List percentage here:					

(5) When choosing a language to speak with a person who is equally fluent in all your languages, what percentage of time would you choose to speak each language? Please report percent of total time.
(Your percentages should add up to 100%):

List language here	Language A	Language B	Language C	Language D	Language E
List percentage here:					

(6) Please name the cultures with which you identify. On a scale from zero to ten, please rate the extent to which you identify with each culture. (Examples of possible cultures include US-American, Chinese, Jewish-Orthodox, etc.):

List cultures here	Culture A (click here for scale)	Culture B (click here for scale)	Culture C (click here for scale)	Culture D (click here for scale)	Culture E (click here for scale)
--------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

(7) How many years of formal education do you have? _____

Please check your highest education level (or the approximate U.S. equivalent to a degree obtained in another country):

- | | | |
|--|--|------------------------------------|
| ☐ Less than High School | ☐ Some College | ☐ Masters |
| ☐ High School | ☐ College | ☐ PhD/MD/JD |
| ☐ Professional Training | ☐ Some Graduate | ☐ Other: |

(8) Date of immigration to the United States, if applicable: _____

If you have ever lived in another country, please provide name of country and dates of residence: _____

(9) Have you ever had a vision problem ☐, hearing impairment ☐, language disability ☐, or learning disability ☐? (Check all applicable).

If yes, please explain (including any corrections): _____

Appendix (p. 2 of 2). Language Experience and Proficiency Questionnaire.

Language: Language X

This is my (please select from scroll-down menu: First, Second, Third, etc.) language.

All questions below refer to your knowledge of Language X.

(1) Age when you....:

<i>began acquiring</i> Language X:	<i>became fluent</i> in Language X:	<i>began reading</i> in Language X:	<i>became fluent reading</i> in Language X:

(2) Please list the number of years and months you spent in each language environment:

	Years	Months
A country where Language X is spoken		
A family where Language X is spoken		
A school and/or working environment where Language X is spoken		

(3) On a scale from zero to ten, please select your *level of proficiency* in speaking, understanding, and reading Language X from the scroll-down menus:

Speaking	(click here for scale)	Understand spoken language	(click here for scale)	Reading	(click here for scale)
----------	------------------------	----------------------------	------------------------	---------	------------------------

(4) On a scale from zero to ten, please select how much the following factors contributed to you learning Language X:

Interacting with friends	(click here for scale)	Language tapes/self instruction	(click here for scale)
Interacting with family	(click here for scale)	Watching TV	(click here for scale)
Reading	(click here for scale)	Listening to the radio	(click here for scale)

(5) Please rate to what extent you are currently exposed to Language X in the following contexts:

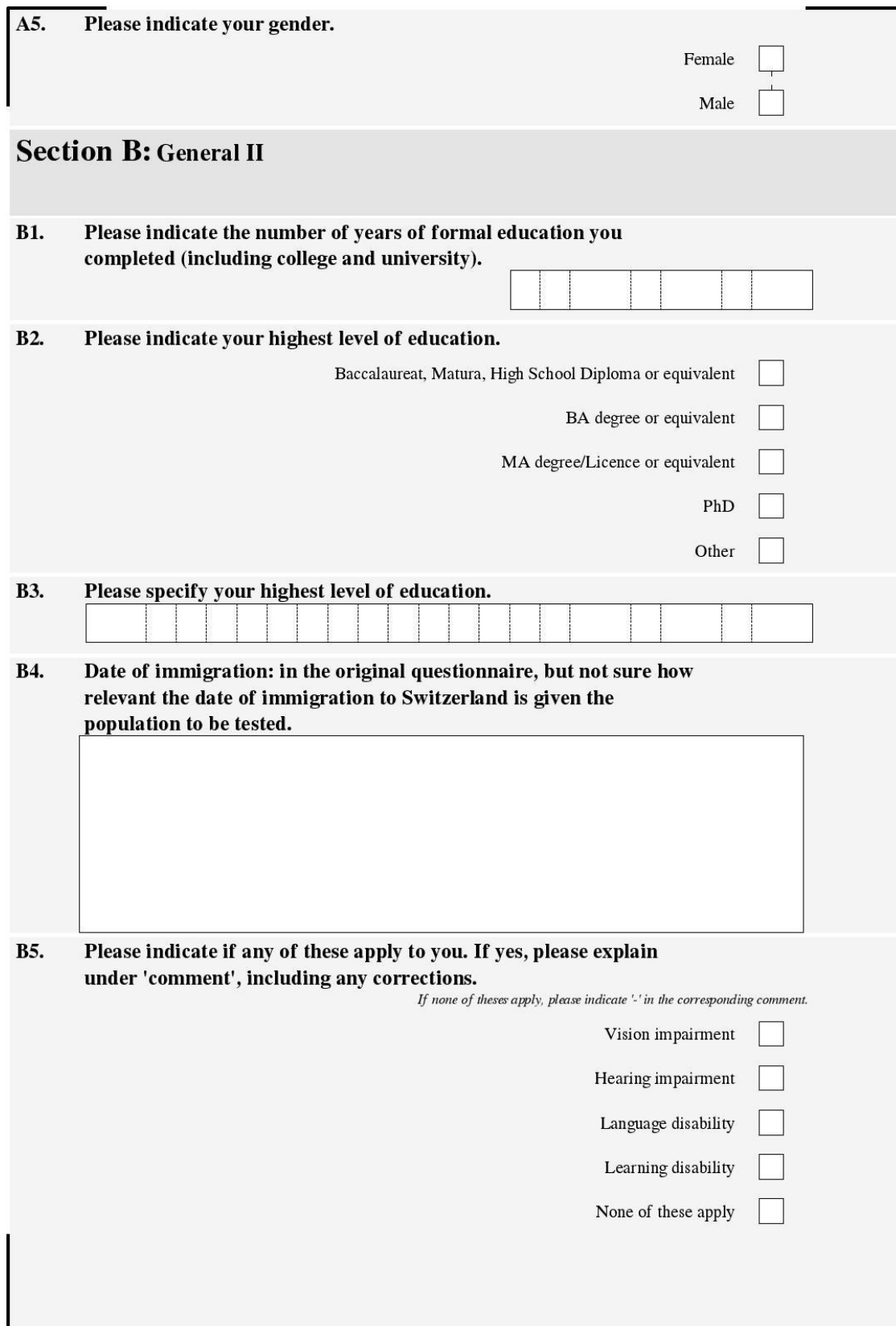
Interacting with friends	(click here for scale)	Listening to radio/music	(click here for scale)
Interacting with family	(click here for scale)	Reading	(click here for scale)
Watching TV	(click here for scale)	Language-lab/self-instruction	(click here for scale)

(6) In your perception, how much of a foreign accent do you have in Language X?

(click here for scale)

(7) Please rate how frequently others identify you as a non-native speaker based on your accent in Language X:

(click here for scale)





B6. Please indicate the culture(s) you identify with.

The number of cultures doesn't need to be identical with the number of languages you indicated in the previous questions. The culture(s) you identify with can be related to nationality, geography, ethnicity, religion, life philosophy, etc.

Culture 1	
Culture 2	
Culture 3	
Culture 4	
Culture 5	
Culture 6	

B7. Please indicate the degree to which you identify with the culture(s) you named in the previous question.

	1 - very low identification	2	3	4	5 - complete identification
Culture 1	☐	☐	☐	☐	☐
Culture 2	☐	☐	☐	☐	☐
Culture 3	☐	☐	☐	☐	☐
Culture 4	☐	☐	☐	☐	☐
Culture 5	☐	☐	☐	☐	☐
Culture 6	☐	☐	☐	☐	☐



Section C: Language Combination

- C1.** Please indicate the language combination you chose for the admission exams for the MA in Conference Interpreting at FTL. (Only one possible answer.)

A1-A2 ☐

A1-A2-C ☐

A-C1-C2 ☐

A-Bconsec-C ☐

A-B-C ☐

A-Bconsec1-Bconsec2 ☐

A-C1-C2-C3 ☐

A-Bconsec-C1-C2 ☐

A-B-C1-C2 ☐

- C2.** Please specify your languages using the standard abbreviations (EN, FR, DE, ES, RU, AR, IT and PT).

Language:

A1

A2

- C3.** Please specify your languages using the standard abbreviations (EN, FR, DE, ES, RU, AR, IT and PT).

Language:

A1

A2

C

- C4.** Please specify your languages using the standard abbreviations (EN, FR, DE, ES, RU, AR, IT and PT).

Language:

A

C1

C2



C5.	Please specify your languages using the standard abbreviations (EN, FR, DE, ES, RU, AR, IT and PT). Language:	A	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		Bconsec	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		C	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
C6.	Please specify your languages using the standard abbreviations (EN, FR, DE, ES, RU, AR, IT and PT). Language:	A	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		B	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		C	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
C7.	Please specify your languages using the standard abbreviations (EN, FR, DE, ES, RU, AR, IT and PT). Language:	A	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		Bconsec1	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		Bconsec2	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
C8.	Please specify your languages using the standard abbreviations (EN, FR, DE, ES, RU, AR, IT and PT). Language:	A	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		C1	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		C2	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		C3	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
C9.	Please specify your languages using the standard abbreviations (EN, FR, DE, ES, RU, AR, IT and PT). Language:	A	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		Bconsec	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		C1	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								
		C2	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>								



C10. Please specify your languages using the standard abbreviations (EN, FR, DE, ES, RU, AR, IT and PT).

Language:

A							
B							
C1							
C2							

Section D: A language

D1. Please indicate your age when...

For your first language, an approximative indication of when you started speaking/reading/writing is sufficient.

...you began acquiring this language

...you became fluent in this language

...you became proficient reading in this language

...you became proficient writing in this language

D2. Please indicate the number of years and months you spent in each language environment.

Please indicate e.g. 5 years and 6 months as 5.5 years.

A country where this language is spoken

A family where this language is spoken

A school and/or working environment where this language is spoken

D3. Please indicate your level of proficiency in speaking, understanding and reading this language.

1 - very low 2 3 4 5 - very high

Speaking

Understanding spoken language

Reading

D4. Please indicate how much the following factors contributed to your learning.

N/A 1 - least important contributor 2 3 4 5 - most important contributor

Interacting with friends

Interacting with family



	N/A	1 - least important contributor	2	3	4	5 - most important contributor
Reading	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Language tapes/self instruction	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to the radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D5. Please rate to what extent you are currently exposed to this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

D6. Please rate to what extent you are currently actively using this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

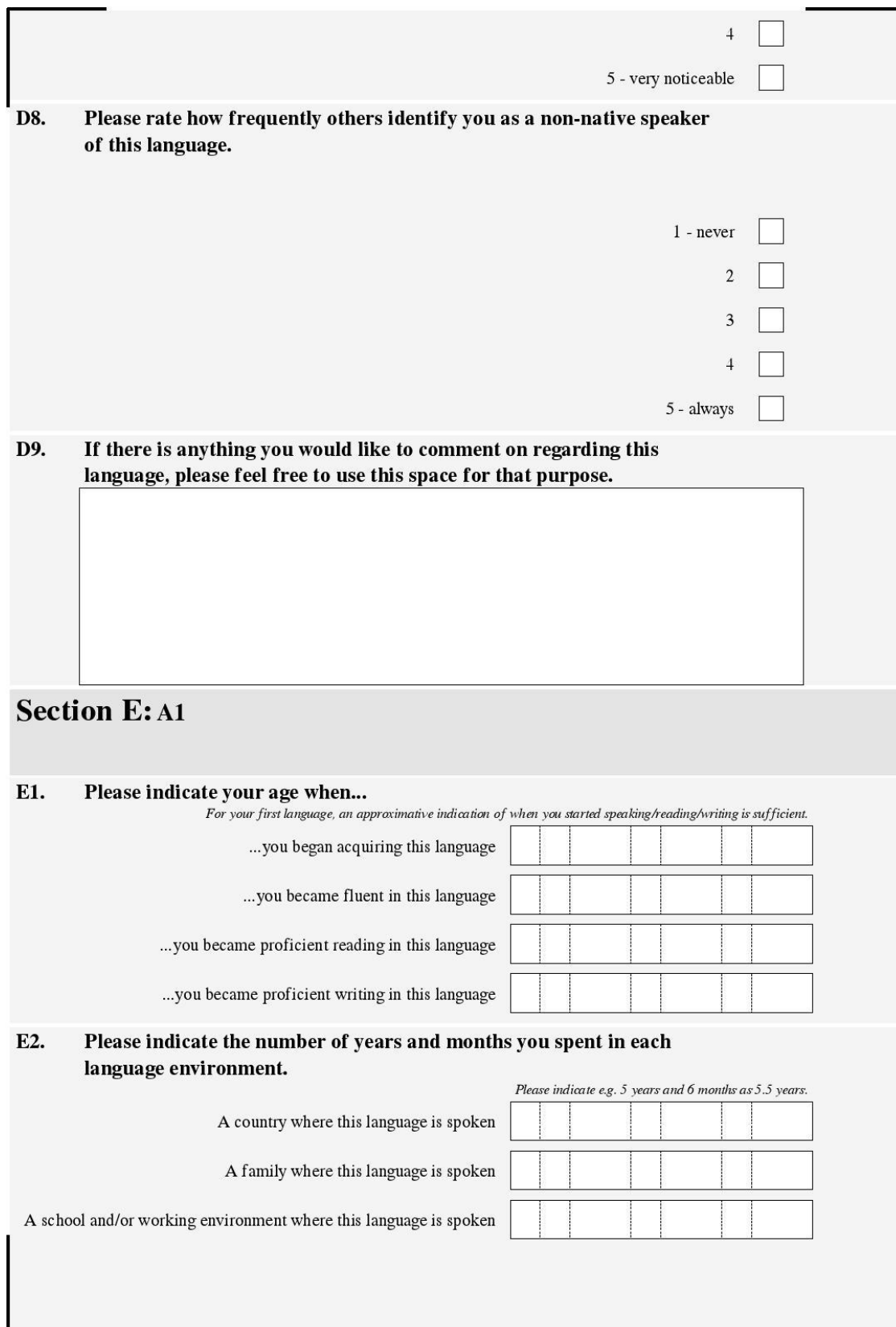
D7. In your perception, how much of a foreign accent do you have in this language?

Not noticeable = native accent

1 - not noticeable ☐

2 ☐

3 ☐





E3. Please indicate your level of proficiency in speaking, understanding and reading this language.

	1 - very low	2	3	4	5 - very high
Speaking	☐	☐	☐	☐	☐
Understanding spoken language	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐

E4. Please indicate how much the following factors contributed to your learning.

	N/A	1 - least important contributor	2	3	4	5 - most important contributor
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Language tapes/self instruction	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to the radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐	☐

E5. Please rate to what extent you are currently exposed to this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

E6. Please rate to what extent you are currently actively using this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐



	1 - never	2	3	4	5 - always
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

E7. In your perception, how much of a foreign accent do you have in this language?

Not noticeable = native accent

1 - not noticeable	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5 - very noticeable	☐

E8. Please rate how frequently others identify you as a non-native speaker of this language.

1 - never	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5 - always	☐

E9. If there is anything you would like to comment on regarding this language, please feel free to use this space for that purpose.



Section F: A2

F1. Please indicate your age when...

For your first language, an approximative indication of when you started speaking/reading/writing is sufficient.

...you began acquiring this language

...you became fluent in this language

...you became proficient reading in this language

...you became proficient writing in this language

F2. Please indicate the number of years and months you spent in each language environment.

Please indicate e.g. 5 years and 6 months as 5.5 years.

A country where this language is spoken

A family where this language is spoken

A school and/or working environment where this language is spoken

F3. Please indicate your level of proficiency in speaking, understanding and reading this language.

	1 - very low	2	3	4	5 - very high
Speaking	☐	☐	☐	☐	☐
Understanding spoken language	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐

F4. Please indicate how much the following factors contributed to your learning.

	N/A	1 - least important contributor	2	3	4	5 - most important contributor
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Language tapes/self instruction	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to the radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐	☐



F5. Please rate to what extent you are currently exposed to this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

F6. Please rate to what extent you are currently actively using this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

F7. In your perception, how much of a foreign accent do you have in this language?

Not noticeable = native accent

1 - not noticeable	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5 - very noticeable	☐

F8. Please rate how frequently others identify you as a non-native speaker of this language.

1 - never	☐
-----------	--------------------------



- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 - always ☐

F9. If there is anything you would like to comment on regarding this language, please feel free to use this space for that purpose.

--

Section G: Bconsec

G1. Please indicate your age when...

For your first language, an approximative indication of when you started speaking/reading/writing is sufficient.

...you began acquiring this language

--	--	--	--	--	--	--	--

...you became fluent in this language

--	--	--	--	--	--	--	--

...you became proficient reading in this language

--	--	--	--	--	--	--	--

...you became proficient writing in this language

--	--	--	--	--	--	--	--

G2. Please indicate the number of years and months you spent in each language environment.

Please indicate e.g. 5 years and 6 months as 5.5 years.

A country where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

A family where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

A school and/or working environment where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

G3. Please indicate your level of proficiency in speaking, understanding and reading this language.

1 - very low 2 3 4 5 - very high

Speaking

--	--	--	--	--

Understanding spoken language

--	--	--	--	--

Reading

--	--	--	--	--



G4. Please indicate how much the following factors contributed to your learning.

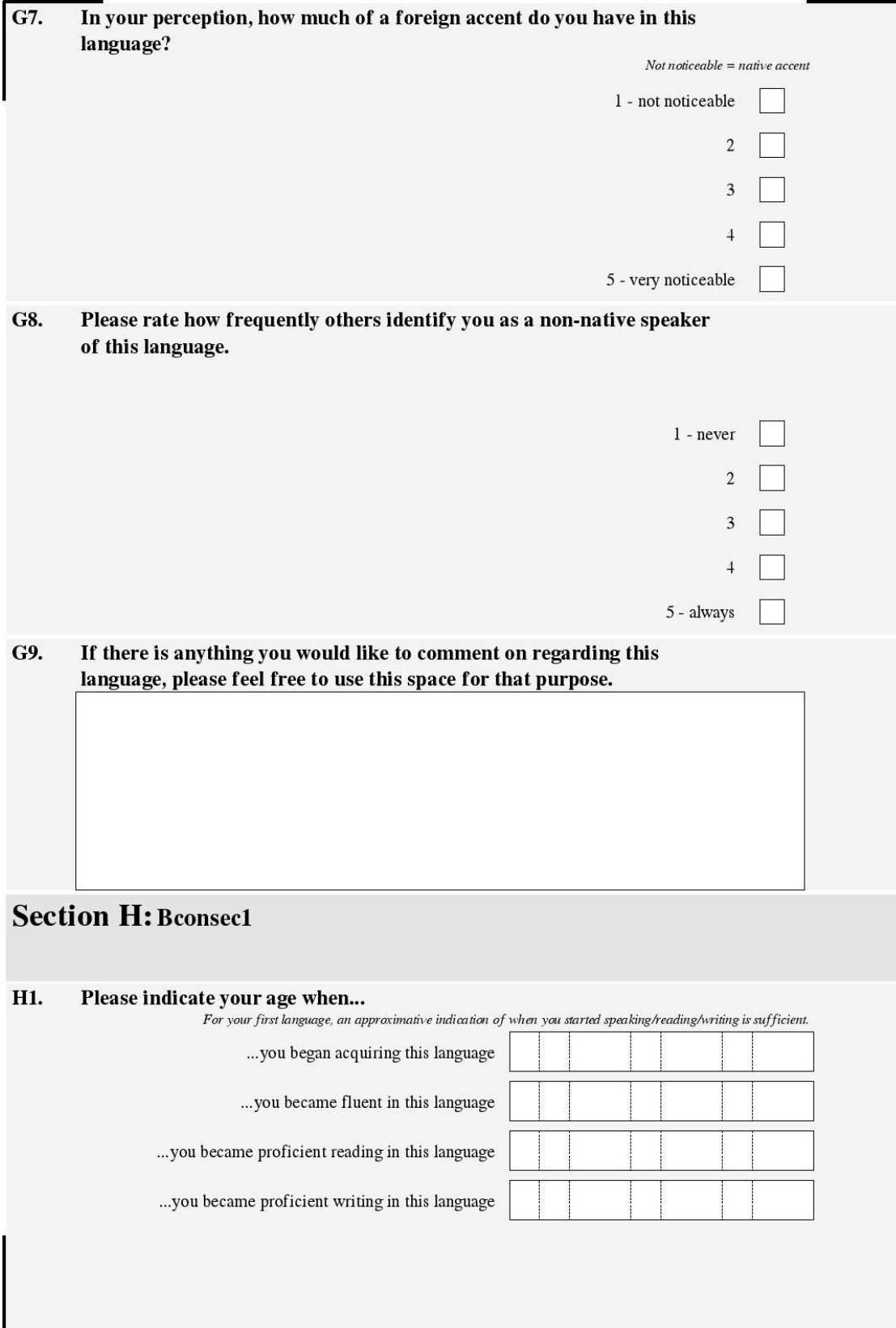
	N/A	1 - least important contributor	2	3	4	5 - most important contributor
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Language tapes/self instruction	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to the radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐	☐

G5. Please rate to what extent you are currently exposed to this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

G6. Please rate to what extent you are currently actively using this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐





H2. Please indicate the number of years and months you spent in each language environment.

Please indicate e.g. 5 years and 6 months as 5.5 years.

A country where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

A family where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

A school and/or working environment where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

H3. Please indicate your level of proficiency in speaking, understanding and reading this language.

1 - very low 2 3 4 5 - very high

Speaking

--	--	--	--	--

Understanding spoken language

--	--	--	--	--

Reading

--	--	--	--	--

H4. Please indicate how much the following factors contributed to your learning.

N/A 1 - least important contributor 2 3 4 5 - most important contributor

Interacting with friends

--	--	--	--	--	--

Interacting with family

--	--	--	--	--	--

Reading

--	--	--	--	--	--

Language tapes/self instruction

--	--	--	--	--	--

Watching TV/movies

--	--	--	--	--	--

Listening to the radio/podcasts

--	--	--	--	--	--

H5. Please rate to what extent you are currently exposed to this language in the following contexts:

1 - never 2 3 4 5 - always

Interacting with friends

--	--	--	--	--

Interacting with family

--	--	--	--	--

Watching TV/movies

--	--	--	--	--

Listening to radio/podcasts

--	--	--	--	--

Reading

--	--	--	--	--

Language lab/self-instruction

--	--	--	--	--



H6. Please rate to what extent you are currently actively using this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

H7. In your perception, how much of a foreign accent do you have in this language?

Not noticeable = native accent

1 - not noticeable	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5 - very noticeable	☐

H8. Please rate how frequently others identify you as a non-native speaker of this language.

1 - never	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5 - always	☐

H9. If there is anything you would like to comment on regarding this language, please feel free to use this space for that purpose.



Section I: Bconsec2

I1. Please indicate your age when...

For your first language, an approximative indication of when you started speaking/reading/writing is sufficient.

...you began acquiring this language

...you became fluent in this language

...you became proficient reading in this language

...you became proficient writing in this language

I2. Please indicate the number of years and months you spent in each language environment.

Please indicate e.g. 5 years and 6 months as 5.5 years.

A country where this language is spoken

A family where this language is spoken

A school and/or working environment where this language is spoken

I3. Please indicate your level of proficiency in speaking, understanding and reading this language.

1 - very low 2 3 4 5 - very high

Speaking

Understanding spoken language

Reading

I4. Please indicate how much the following factors contributed to your learning.

N/A 1 - least important contributor 2 3 4 5 - most important contributor

Interacting with friends

Interacting with family

Reading

Language tapes/self instruction

Watching TV/movies

Listening to the radio/podcasts



I5. Please rate to what extent you are currently exposed to this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

I6. Please rate to what extent you are currently actively using this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

I7. In your perception, how much of a foreign accent do you have in this language?

Not noticeable = native accent

1 - not noticeable	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5 - very noticeable	☐

I8. Please rate how frequently others identify you as a non-native speaker of this language.

1 - never	☐
-----------	--------------------------



- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 - always ☐

I9. If there is anything you would like to comment on regarding this language, please feel free to use this space for that purpose.

Section J: B language

J1. Please indicate your age when...

For your first language, an approximative indication of when you started speaking/reading/writing is sufficient.

...you began acquiring this language

...you became fluent in this language

...you became proficient reading in this language

...you became proficient writing in this language

J2. Please indicate the number of years and months you spent in each language environment.

Please indicate e.g. 5 years and 6 months as 5.5 years.

A country where this language is spoken

A family where this language is spoken

A school and/or working environment where this language is spoken

J3. Please indicate your level of proficiency in speaking, understanding and reading this language.

1 - very low 2 3 4 5 - very high

Speaking

Understanding spoken language

Reading



J4. Please indicate how much the following factors contributed to your learning.

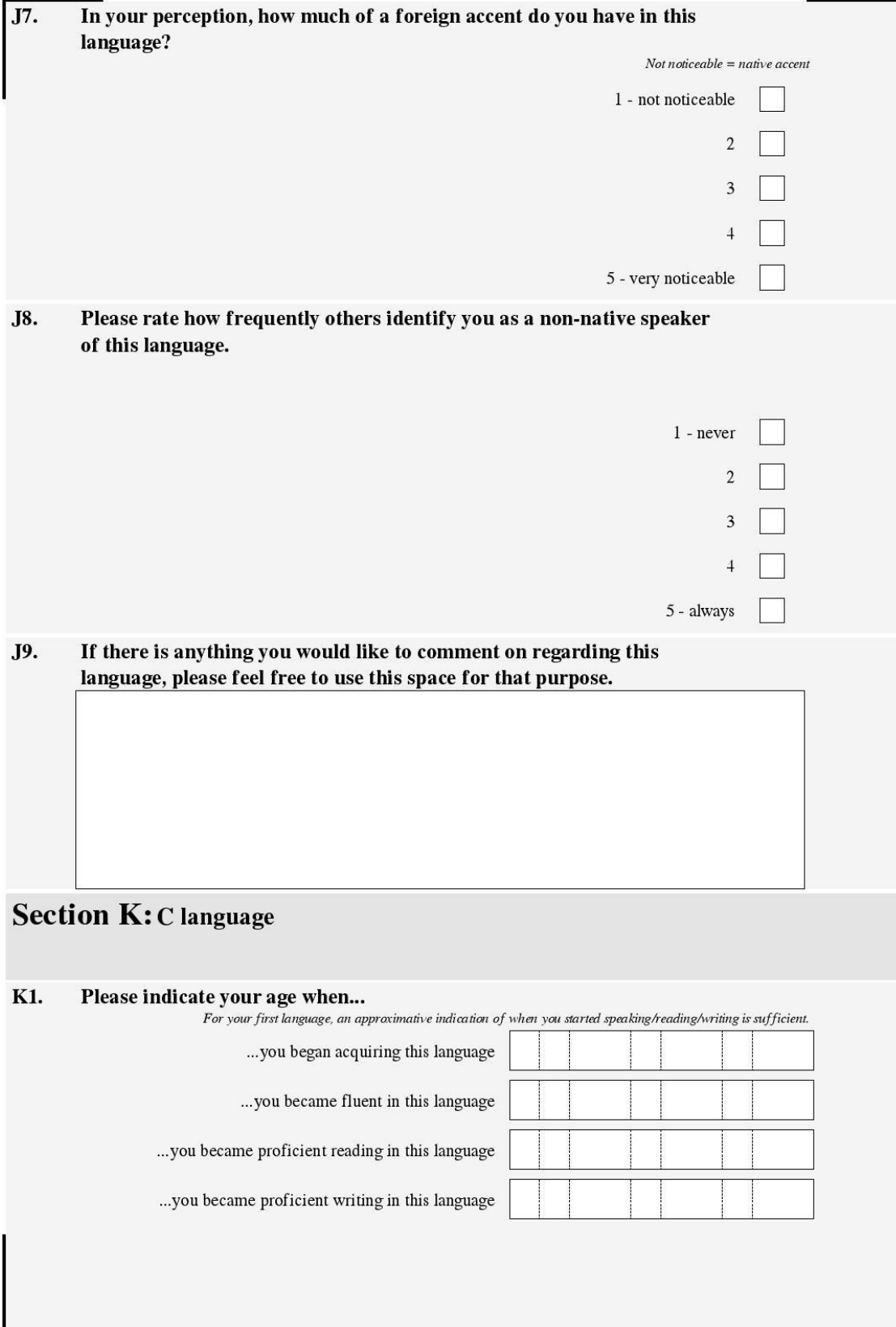
	N/A	1 - least important contributor	2	3	4	5 - most important contributor
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Language tapes/self instruction	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to the radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐	☐

J5. Please rate to what extent you are currently exposed to this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

J6. Please rate to what extent you are currently actively using this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐





K2. Please indicate the number of years and months you spent in each language environment.

Please indicate e.g. 5 years and 6 months as 5.5 years.

A country where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

A family where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

A school and/or working environment where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

K3. Please indicate your level of proficiency in speaking, understanding and reading this language.

1 - very low 2 3 4 5 - very high

Speaking

--	--	--	--	--

Understanding spoken language

--	--	--	--	--

Reading

--	--	--	--	--

K4. Please indicate how much the following factors contributed to your learning.

N/A 1 - least important contributor 2 3 4 5 - most important contributor

Interacting with friends

--	--	--	--	--	--

Interacting with family

--	--	--	--	--	--

Reading

--	--	--	--	--	--

Language tapes/self instruction

--	--	--	--	--	--

Watching TV/movies

--	--	--	--	--	--

Listening to the radio/podcasts

--	--	--	--	--	--

K5. Please rate to what extent you are currently exposed to this language in the following contexts:

1 - never 2 3 4 5 - always

Interacting with friends

--	--	--	--	--

Interacting with family

--	--	--	--	--

Watching TV/movies

--	--	--	--	--

Listening to radio/podcasts

--	--	--	--	--

Reading

--	--	--	--	--

Language lab/self-instruction

--	--	--	--	--



K6. Please rate to what extent you are currently actively using this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

K7. In your perception, how much of a foreign accent do you have in this language?

Not noticeable = native accent

1 - not noticeable	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5 - very noticeable	☐

K8. Please rate how frequently others identify you as a non-native speaker of this language.

1 - never	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5 - always	☐

K9. If there is anything you would like to comment on regarding this language, please feel free to use this space for that purpose.



Section L: C1

L1. Please indicate your age when...

For your first language, an approximative indication of when you started speaking/reading/writing is sufficient.

...you began acquiring this language

...you became fluent in this language

...you became proficient reading in this language

...you became proficient writing in this language

L2. Please indicate the number of years and months you spent in each language environment.

Please indicate e.g. 5 years and 6 months as 5.5 years.

A country where this language is spoken

A family where this language is spoken

A school and/or working environment where this language is spoken

L3. Please indicate your level of proficiency in speaking, understanding and reading this language.

	1 - very low	2	3	4	5 - very high
Speaking	☐	☐	☐	☐	☐
Understanding spoken language	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐

L4. Please indicate how much the following factors contributed to your learning.

	N/A	1 - least important contributor	2	3	4	5 - most important contributor
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Language tapes/self instruction	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to the radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐	☐



L5. Please rate to what extent you are currently exposed to this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

L6. Please rate to what extent you are currently actively using this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

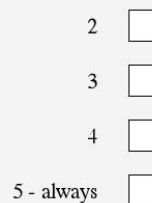
L7. In your perception, how much of a foreign accent do you have in this language?

Not noticeable = native accent

1 - not noticeable	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5 - very noticeable	☐

L8. Please rate how frequently others identify you as a non-native speaker of this language.

1 - never	☐
-----------	--------------------------



M1. Please indicate your age when...

...you began acquiring this language							
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

...you became fluent in this language

[illegible][illegible]

Please indicate e.g. 5 years and 6 months as 5.5 years.

A country where this language is spoken					
---	--	--	--	--	--

[illegible]

A school and/or working environment where this language is spoken				
---	--	--	--	--

1 - very low 2 3 4 5 - very high

Speaking

Understanding spoken language

Reading



M4. Please indicate how much the following factors contributed to your learning.

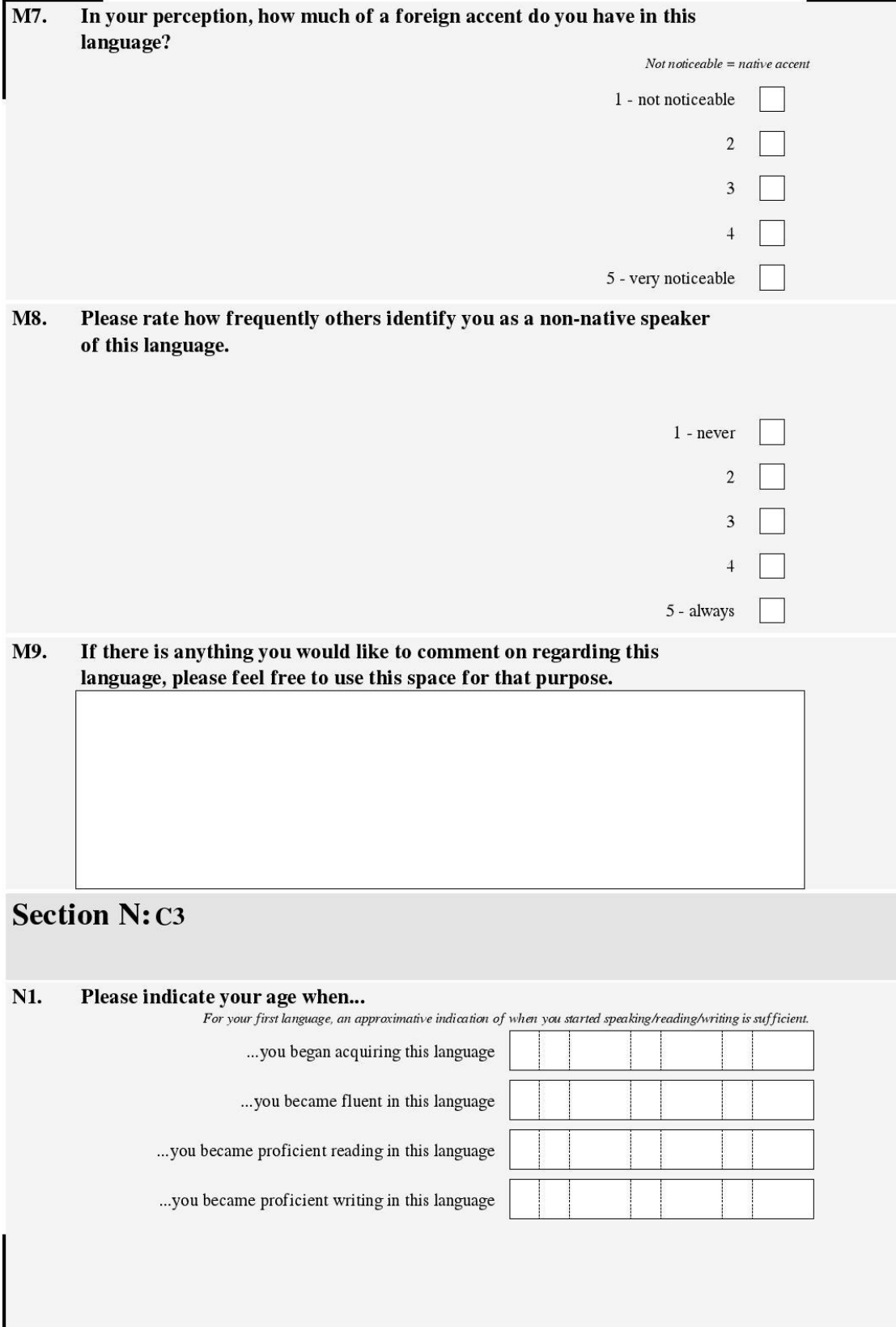
	N/A	1 - least important contributor	2	3	4	5 - most important contributor
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Language tapes/self instruction	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to the radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐	☐

M5. Please rate to what extent you are currently exposed to this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

M6. Please rate to what extent you are currently actively using this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐





N2. Please indicate the number of years and months you spent in each language environment.

Please indicate e.g. 5 years and 6 months as 5.5 years.

A country where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

A family where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

A school and/or working environment where this language is spoken

--	--	--	--	--	--	--	--

N3. Please indicate your level of proficiency in speaking, understanding and reading this language.

1 - very low 2 3 4 5 - very high

Speaking

--	--	--	--	--

Understanding spoken language

--	--	--	--	--

Reading

--	--	--	--	--

N4. Please indicate how much the following factors contributed to your learning.

N/A 1 - least important contributor 2 3 4 5 - most important contributor

Interacting with friends

--	--	--	--	--	--

Interacting with family

--	--	--	--	--	--

Reading

--	--	--	--	--	--

Language tapes/self instruction

--	--	--	--	--	--

Watching TV/movies

--	--	--	--	--	--

Listening to the radio/podcasts

--	--	--	--	--	--

N5. Please rate to what extent you are currently exposed to this language in the following contexts:

1 - never 2 3 4 5 - always

Interacting with friends

--	--	--	--	--

Interacting with family

--	--	--	--	--

Watching TV/movies

--	--	--	--	--

Listening to radio/podcasts

--	--	--	--	--

Reading

--	--	--	--	--

Language lab/self-instruction

--	--	--	--	--



N6. Please rate to what extent you are currently actively using this language in the following contexts:

	1 - never	2	3	4	5 - always
Interacting with friends	☐	☐	☐	☐	☐
Interacting with family	☐	☐	☐	☐	☐
Watching TV/movies	☐	☐	☐	☐	☐
Listening to radio/podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Reading	☐	☐	☐	☐	☐
Language lab/self-instruction	☐	☐	☐	☐	☐

N7. In your perception, how much of a foreign accent do you have in this language?

Not noticeable = native accent

1 - not noticeable	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5 - very noticeable	☐

N8. Please rate how frequently others identify you as a non-native speaker of this language.

1 - never	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5 - always	☐

N9. If there is anything you would like to comment on regarding this language, please feel free to use this space for that purpose.



That's all for this questionnaire. Thank you for your time and valuable contribution!