

**ACQUISITION D'UNE LANGUE VISUO-SPATIALE ET PLURILINGUISME AUDIO-ORAL :  
LE CAS DE L'AMERICAN SIGN LANGUAGE (ASL) EN TANT QUE L2  
SELON LA PERCEPTION D'APPRENANTS EN MILIEU UNIVERSITAIRE**

**GAËLLE VERCOLLIER**

**A DISSERTATION SUBMITTED TO THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES  
IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF**

**DOCTOR OF PHILOSOPHY**

**GRADUATE PROGRAM IN ÉTUDES FRANCOPHONES  
YORK UNIVERSITY  
TORONTO, ONTARIO**

**NOVEMBER 2018**

**© GAËLLE VERCOLLIER, 2018**

## RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but d'analyser l'acquisition de l'ASL (American Sign Language) en tant que langue seconde (L2) selon la perception qu'en ont des apprenants monolingues et plurilingues en milieu universitaire. La perception des plurilingues qui apprennent l'ASL en tant que L2 se distingue-t-elle de celle des monolingues dans l'acquisition d'une langue visuo-spatiale ?

Les trois premiers chapitres posent les bases théoriques. Après avoir montré que l'ASL constituait une véritable langue naturelle (chapitre 1), nous définissons le plurilinguisme et la compétence plurilingue (chapitre 2). Pour compléter l'ancrage théorique, nous précisons ce qu'est la perception et voyons comment certains facteurs peuvent l'influencer (chapitre 3).

Les trois derniers chapitres recouvrent la partie empirique de la recherche.

Dans le chapitre 4, nous expliquons la procédure adoptée (outil méthodologique, élaboration du questionnaire, échantillonnage et collecte de données) et nous expliquons comment les 138 questionnaires récoltés auprès d'apprenants universitaires sont analysés.

Des tableaux et des figures, suivis d'une explicitation textuelle, présentent les résultats et permettent d'examiner la pertinence statistique en fonction du « Pourcentage de l'écart maximum » (PEM), généré par le logiciel d'analyse Modalisa (chapitre 5).

Dans le dernier chapitre, nous discutons des résultats. Selon le PEM, les plurilingues ne se distinguent pas significativement des monolingues en ce qui concerne l'acquisition des éléments linguistiques, les comparaisons entre l'ASL et les langues audio-orales, et le recours à des stratégies cognitives et métacognitives. Pour les monolingues, comme pour les plurilingues, le recours à ces stratégies est inversement proportionnel au niveau d'ASL.

En revanche, on peut observer que les plurilingues, contrairement aux monolingues, s'attribuent des scores plus élevés au niveau débutant, ce qui indique que les

différences de perception ne sont pas liées uniquement au répertoire langagier mais dépendraient davantage de concepts plus larges.

D'autres résultats significatifs font ressortir un parallélisme entre certaines étapes d'acquisition d'une langue première (L1) avec celles d'une L2, indépendamment de leur modalité.

Après avoir examiné la portée théorique des résultats, nous en tirons une série d'implications pédagogiques.

Dans la conclusion, après avoir fait un bilan général, nous proposons de nombreuses pistes d'étude que notre recherche ouvre dans des champs d'investigation transdisciplinaires.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to analyze the acquisition of American Sign Language (ASL) as a second language (L2) according to the perception of monolingual and plurilingual university learners. Does the perception of plurilinguals learning ASL as a L2 differ from that of monolinguals in the acquisition of a visuo-spatial language?

The first three chapters lay the theoretical foundations. After having shown that ASL constitutes a true natural language (Chapter 1), we define plurilingualism and plurilingual competence (Chapter 2). To complete the theoretical anchoring, we clarify what perception is and how it can be influenced by certain factors (Chapter 3).

The last three chapters cover the empirical part of the research.

In Chapter 4, we explain the procedure adopted (methodological tool, elaboration of the questionnaire, sampling and data collection) and explain how the 138 questionnaires collected from university learners are analyzed.

Tables and figures, followed by an explicit description, present the results and allow to examine the statistical relevance according to the “Percentage of maximum deviation” (“Pourcentage de l'écart maximum” or PEM), generated by the Modalisa analysis software (Chapter 5).

In the last chapter, we discuss the results. According to the PEM, plurilinguals are not significantly different from monolinguals regarding the acquisition of linguistic elements, comparisons between ASL and audio-oral languages, and use of cognitive and metacognitive strategies. For monolinguals, as for plurilinguals, the use of these strategies is inversely proportional to the level of ASL.

On the other hand, we can observe that plurilinguals, unlike monolinguals, claim higher scores at the beginner level, which indicates that the differences in perception are not related solely to their language repertoire but would depend on broader concepts.

Other significant results show a parallelism between certain stages of acquisition of a first language (L1) with those of a L2, regardless of their modality.

After examining the theoretical scope of the results, we draw a series of pedagogical implications.

In the conclusion, after making a general assessment, we propose many lines of study that our research opens in transdisciplinary fields of investigation.

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mes directeurs de thèse, la professeure Christine Besnard de l'Université York et le professeur Charles Elkabas de l'Université de Toronto qui, en 2014, m'ont généreusement proposé de diriger ma thèse et qui m'ont apporté un appui sans faille. Ils se sont toujours montrés disponibles et ont répondu avec célérité à mes questions. J'ai apprécié leurs conseils judicieux et la rigueur de leur relecture. La confiance qu'ils m'ont témoignée et leur ouverture d'esprit m'ont été précieuses. En effet, tout en me suggérant certaines pistes de réflexion, ils n'ont jamais cherché à m'imposer leurs points de vue et m'ont laissé toute latitude pour mener à bien mon travail. Leur soutien indéfectible a largement contribué au succès de ma thèse. Je leur adresse ma vive reconnaissance.

Je remercie aussi le professeur Jerzy Kowal et la professeure Muriel Péguret de l'intérêt qu'ils ont manifesté pour mon sujet de recherche en acceptant de faire partie de mon comité de thèse et en favorisant des échanges fructueux au cours des réunions du comité.

Par son soutien amical, Muriel Péguret m'a encouragée tout au long de mon parcours et s'est montrée particulièrement attentive à l'évolution de ma thèse. Elle a assuré une relecture minutieuse de mon travail et je la remercie de toutes les discussions enrichissantes que nous avons pu avoir ensemble.

Mes vifs remerciements vont aussi aux membres externes de mon comité, la professeure Roberta Iannacito-Provenzano, vice-doyenne de la Faculté LAPS de l'Université York, et la professeure Nadine de Moras de l'Université Western qui ont accepté de faire partie de mon jury en tant qu'évaluatrices et qui, lors de la soutenance, ont apporté des commentaires constructifs, étayés par une lecture méthodique et approfondie de ma thèse.

Je remercie la professeure Marie-Hélène Larochelle de m'avoir donné de précieux conseils pour le déroulement de la soutenance et d'avoir assumé la fonction de présidente de mon jury de thèse.

Je remercie l'ensemble des professeurs d'ASL que j'ai rencontrés. Je remercie les professeurs sourds de l'Université York et, plus particulièrement, les professeurs Andrew Byrne, John Limnidis et Shannon Pollock qui ont pris le temps de distribuer mes questionnaires, base de la partie empirique de ma recherche.

Je remercie de leur coopération les 138 répondants qui ont rempli ces mêmes questionnaires.

Mon travail d'analyse de données a été facilité par l'utilisation du logiciel Modalisa de la société Kynos ; je tiens à exprimer ma reconnaissance à Madame Françoise Beslot qui m'a permis d'accéder rapidement à ce logiciel. Je tiens également à remercier monsieur Hugh McCague, consultant en statistiques à l'*Institute of Social Research* de l'Université York, pour ses conseils pratiques et ses services techniques.

Je remercie les membres du personnel administratif de l'Université York, notamment Madame Jacqueline Angoh, et je remercie aussi les personnes qui ont servi d'intermédiaires pour l'obtention des droits d'auteur, en particulier Taylor Kirk de la maison d'édition Mc Graw-Hill Education.

Je remercie chaleureusement mes amis Gerardo et Carla Moreno d'avoir assuré bénévolement la réalisation des illustrations photographiques (Octolite Photography).

Je remercie mon amie Françoise Cockburn qui, en me suggérant de lire *Le Cri de la mouette* d'Emmanuelle Laborit, a été à l'origine de mon intérêt pour la langue des signes.

J'adresse une affectueuse pensée à mes amis disparus, les professeurs Pierre Léon, Jacques Cotnam et Claude Tatilon, ainsi qu'au professeur Denis Lehmann et au commandant Joseph MacBrien, avec qui j'aurais aimé partager la joie de mon succès.

Ma reconnaissance va à tous ceux – famille et amis – qui m'ont, de près ou de loin, assuré de leur soutien affectif et moral, même si, ces dernières années, je n'ai pas pu leur consacrer autant de temps que je l'aurais voulu. William, Loïc, Sarah, Chloé, Cédric, Rachel, Susie, Victoria, ... se reconnaîtront.

Mes plus profonds remerciements vont à mes parents, Alain et Claudine Vercollier. En tant que professeurs, amis et parents, ils ont toujours été pour moi de véritables modèles et une intarissable source d'inspiration. Tout au long de mes études, ils m'ont apporté soutien, encouragements et beaucoup d'amour. Que ce travail soit pour eux une preuve de ma plus affectueuse gratitude !



# Merci

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b>	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>v</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>viii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>xiii</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b>	<b>xxii</b>
<b>LISTE DES ILLUSTRATIONS</b>	<b>xxv</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS</b>	<b>xxvii</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : L'ASL, UNE LANGUE COMME UNE AUTRE ?</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Préambule</b>	<b>7</b>
1.1.1 Une langue des signes universelle ?	7
1.1.2 Une langue des signes, un calque ?	7
1.1.3 Signes ou gestes ?	8
<b>1.2 Propriétés linguistiques de l'ASL</b>	<b>10</b>
1.2.1 « Phonologie » de l'ASL	10
1.2.2 Morphologie de L'ASL	12
1.2.3 Syntaxe de l'ASL	13
1.2.4 Classificateurs, marqueurs non manuels et utilisation de l'espace	15



<b>1.3 Autres particularités</b>	<b>28</b>
Remarques conclusives	33
<b>CHAPITRE 2 : PLURILINGUISME</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Le plurilinguisme comme cadre conceptuel</b>	<b>34</b>
<b>2.2 Mise au point terminologique : bilinguisme, multilinguisme et plurilinguisme</b>	<b>37</b>
2.2.1 Bilinguisme / multilinguisme	37
2.2.2 Vers une définition du plurilinguisme	38
<b>2.3 Plurilinguisme</b>	<b>40</b>
2.3.1 La notion de répertoire plurilingue	40
2.3.2 La notion de compétence plurilingue	45
2.3.3 Transversalité et transfert	52
Remarques conclusives :	63
<b>CHAPITRE 3 : PERCEPTION</b>	<b>65</b>
<b>3.1 La perception, un concept pertinent pour analyser l'acquisition des apprenants</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Sensation et perception</b>	<b>71</b>
<b>3.3 Perception et sélection</b>	<b>73</b>
3.3.1 Sélection et attention : attention exogène et attention endogène	74
<b>3.4 Perception et organisation</b>	<b>79</b>
<b>3.5 Perception et interprétation</b>	<b>85</b>
<b>3.6 Facteurs influençant la perception</b>	<b>94</b>

3.6.1 L'âge, une bombe à retardement ? _____	95
3.6.2 La motivation, un facteur multi et intra-dimensionnel _____	101
3.6.3 Une interface entre le monde intérieur et le monde extérieur _____	105
3.6.4 La langue, vecteur de la perception _____	109
Remarques conclusives : _____	112
<b>CHAPITRE 4 : MÉTHODE ET MÉTHODOLOGIE _____</b>	<b>114</b>
<b>4.1 Préambule _____</b>	<b>114</b>
<b>4.2 Études antérieures et justification d'une étude empirique _____</b>	<b>114</b>
<b>4.3 Méthode et méthodologie _____</b>	<b>115</b>
4.3.1 Les toutes premières étapes _____	115
4.3.2 Le choix de l'outil méthodologique _____	116
4.3.3 L'élaboration du questionnaire _____	117
4.3.4 L'échantillonnage et la collecte d'informations _____	122
4.3.5 Dépouillement et analyse des données du questionnaire _____	127
Remarques conclusives : _____	142
<b>CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS _____</b>	<b>143</b>
<b>5.1 TABLEAUX ET FIGURES _____</b>	<b>144</b>
5.1.1 Profil des répondants _____	144
5.1.2 Acquisition de l'ASL telle qu'elle est perçue par les apprenants _____	156
<b>5.2 EXPLICITATION DES TABLEAUX ET DES FIGURES _____</b>	<b>223</b>

5.2.1 Profil des répondants _____	223
5.2.2 Acquisition de l'ASL telle que perçue par les apprenants _____	225
<b>CHAPITRE 6 : DISCUSSION _____</b>	<b>236</b>
<b>6.1 Monolingues et plurilingues _____</b>	<b>237</b>
<b>6.2 Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue _____</b>	<b>238</b>
<b>6.3 Communication en ASL, en relation avec le niveau d'ASL _____</b>	<b>242</b>
<b>6.4 Moyennes les plus faibles en acquisition d'éléments linguistiques, en relation ou non avec le niveau d'ASL _____</b>	<b>243</b>
<b>6.5 Concepts et éléments les plus difficiles et les plus faciles, en relation avec le niveau d'ASL et/ou avec les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue _____</b>	<b>247</b>
<b>6.6 Préférence manuelle pour écrire et alphabet dactylologique _____</b>	<b>252</b>
<b>6.7 Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL, en relation avec le niveau d'ASL _____</b>	<b>253</b>
<b>6.8 Limites de l'étude _____</b>	<b>259</b>
<b>6.9 Portée théorique _____</b>	<b>262</b>
6.9.1 Plurilinguisme _____	262
6.9.2 Acquisition _____	264
<b>6.10 Implications pratiques et pédagogiques _____</b>	<b>269</b>
6.10.1 L'analogie du puzzle (ou les parties et leur tout) _____	269
6.10.2 Le rythme de l'attention _____	271
6.10.3 Des stratégies tout au long du parcours d'apprentissage _____	273
6.10.4 Les supports d'apprentissage _____	275

Remarques conclusives : _____	277
<b>CONCLUSION : Bilan, perspectives et pistes de recherche</b> _____	<b>278</b>
<b>Bilan</b> _____	<b>278</b>
<b>Perspectives et pistes de recherche</b> _____	<b>282</b>
Plurilinguisme _____	282
Acquisition d'une langue _____	284
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> _____	<b>287</b>
<b>ANNEXE A</b> _____	<b>320</b>
<b>ANNEXE B</b> _____	<b>324</b>
<b>ANNEXE C</b> _____	<b>327</b>
<b>ANNEXE D</b> _____	<b>328</b>
<b>ANNEXE E</b> _____	<b>338</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4-1 : Similarités avec la L1 .....	133
Tableau 4-2 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue .....	134
Tableau 4-3 : Concepts et éléments les plus difficiles en ASL.....	134
Tableau 4-4 : Concepts et éléments les plus faciles en ASL.....	135
Tableau 4-5 : Taxonomie des stratégies .....	139
Tableau 5-1 : Répartition du nombre de plurilingues par rapport aux compétences de production et de compréhension dans la L2(x) .....	155
Tableau 5-2 : Répartition du nombre de plurilingues par rapport aux compétences de production et de compréhension dans la L2(y) .....	155
Tableau 5-3 : Répartition du nombre de plurilingues par rapport aux compétences de production et de compréhension dans la L2(z) .....	155
Tableau 5-4 : Répartition du nombre de plurilingues en pourcentages par rapport aux compétences de production et de compréhension en L2.....	155
Tableau 5-5 : Similarités entre l'ASL et la L1 (Monolingues et plurilingues).....	156
Tableau 5-6 : Similarités entre l'ASL et la L1 (Monolingues).....	157
Tableau 5-7 : Similarités entre l'ASL et la L1 (Plurilingues).....	157
Tableau 5-8 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Monolingues et plurilingues) .....	158
Tableau 5-9 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Monolingues) .....	159

Tableau 5-10 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Plurilingues) .....	159
Tableau 5-11 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et d'une autre langue en fonction des monolingues et des plurilingues.....	160
Tableau 5-12 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et d'une autre langue selon le type de plurilinguisme (L1/L2) .....	161
Tableau 5-13 : Efficacité de la communication en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants selon la perception des monolingues et des plurilingues.....	162
Tableau 5-14 : Perception de la communication en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants en fonction du niveau du cours d'ASL .....	163
Tableau 5-15 : Perception de la communication en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants en fonction du niveau du cours d'ASL (Monolingues).....	163
Tableau 5-16 : Perception de la communication en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants en fonction du niveau du cours d'ASL (Plurilingues).....	163
Tableau 5-17 : Efficacité de la communication en ASL avec des personnes sourdes selon la perception des monolingues et des plurilingues .....	164
Tableau 5-18 : Perception de la communication en ASL avec des personnes sourdes en fonction du niveau du cours (Monolingues et plurilingues).....	164
Tableau 5-19 : Perception de la communication en ASL avec des personnes sourdes en fonction du niveau du cours d'ASL (Monolingues) .....	165
Tableau 5-20 : Perception de la communication en ASL avec des personnes sourdes en fonction du niveau du cours d'ASL (Plurilingues).....	165
Tableau 5-21 : Compréhension - Alphabet dactylologique.....	167
Tableau 5-22 : Compréhension - Structures grammaticales .....	167

Tableau 5-23 : Compréhension - Éléments lexicaux .....	167
Tableau 5-24 : Compréhension - Classificateurs .....	168
Tableau 5-25 : Compréhension - Aspects culturels.....	168
Tableau 5-26 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Alphabet dactylologique (Monolingues et plurilingues).....	169
Tableau 5-27 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Alphabet dactylologique (Monolingues).....	169
Tableau 5-28 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Alphabet dactylologique (Plurilingues) .....	169
Tableau 5-29 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Structures grammaticales (Monolingues et plurilingues) .....	170
Tableau 5-30 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Structures grammaticales (Monolingues) .....	170
Tableau 5-31 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Structures grammaticales (Plurilingues) .....	170
Tableau 5-32 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Éléments lexicaux (Monolingues et plurilingues) .....	171
Tableau 5-33 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Éléments lexicaux (Monolingues) .....	171
Tableau 5-34 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Éléments lexicaux (Plurilingues) .....	171
Tableau 5-35 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Classificateurs (Monolingues et plurilingues) .....	172

Tableau 5-36 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Classificateurs (Monolingues) .....	172
Tableau 5-37 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Classificateurs (Plurilingues) .....	172
Tableau 5-38 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Aspects culturels (Monolingues et plurilingues) .....	173
Tableau 5-39 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Aspects culturels (Monolingues) .....	173
Tableau 5-40 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Aspects culturels (Plurilingues) .....	173
Tableau 5-41 : Compréhension – Alphabet dactylogique selon le type de plurilinguisme (L1 / L2) .....	174
Tableau 5-42 : Compréhension – Structures grammaticales selon le type de plurilinguisme (L1 / L2) .....	174
Tableau 5-43 : Compréhension – Éléments lexicaux selon le type de plurilinguisme (L1 / L2) .....	175
Tableau 5-44 : Compréhension – Classificateurs selon le type de plurilinguisme (L1 / L2) .....	175
Tableau 5-45 : Compréhension – Aspects culturels selon le type de plurilinguisme (L1 / L2) .....	176
Tableau 5-46 : Production – Alphabet dactylogique .....	177
Tableau 5-47 : Production – Structures grammaticales .....	177
Tableau 5-48 : Production – Éléments lexicaux .....	177



Tableau 5-49 : Production – Classificateurs.....	178
Tableau 5-50 : Production – Aspects culturels.....	178
Tableau 5-51 : Production selon le niveau du cours d’ASL – Alphabet dactylogique (Monolingues et plurilingues) .....	179
Tableau 5-52 : Production selon le niveau du cours d’ASL – Alphabet dactylogique (Monolingues) .....	179
Tableau 5-53 : Production selon le niveau du cours d’ASL – Alphabet dactylogique (Plurilingues) .....	179
Tableau 5-54 : Production selon le niveau du cours d’ASL – Structures grammaticales (Monolingues et plurilingues) .....	180
Tableau 5-55 : Production selon le niveau du cours d’ASL – Structures grammaticales (Monolingues) .....	180
Tableau 5-56 : Production selon le niveau du cours d’ASL – Structures grammaticales (Plurilingues) .....	180
Tableau 5-57 : Production selon le niveau du cours d’ASL – Éléments lexicaux (Monolingues et plurilingues) .....	181
Tableau 5-58 : Production selon le niveau du cours d’ASL – Éléments lexicaux (Monolingues) .....	181
Tableau 5-59 : Production selon le niveau du cours d’ASL – Éléments lexicaux (Plurilingues) .....	181
Tableau 5-60 : Production selon le niveau du cours d’ASL – Classificateurs (Monolingues et plurilingues) .....	182
Tableau 5-61 : Production selon le niveau du cours d’ASL – Classificateurs (Monolingues) .....	182

Tableau 5-62 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Classificateurs (Plurilingues) .....	182
Tableau 5-63 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Aspects culturels (Monolingues et plurilingues) .....	183
Tableau 5-64 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Aspects culturels (Monolingues) .....	183
Tableau 5-65 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Aspects culturels (Plurilingues) .....	183
Tableau 5-66 : Production – Alphabet dactylogique selon le type de plurilinguisme (L1 / L2).....	184
Tableau 5-67 : Production – Structures grammaticales selon le type de plurilinguisme (L1 / L2).....	184
Tableau 5-68 : Production – Éléments lexicaux selon le type de plurilinguisme (L1 / L2).....	185
Tableau 5-69 : Production – Classificateurs selon le type de plurilinguisme (L1 / L2) .....	185
Tableau 5-70 : Production – Aspects culturels selon le type de plurilinguisme (L1 / L2) .....	186
Tableau 5-71 : Acquisition – Compréhension alphabet dactylogique et main utilisée pour écrire (droitier / gaucher) .....	187
Tableau 5-72 : Droitiers et gauchers qui dactylogient de la main droite .....	188
Tableau 5-73 : Droitiers et gauchers qui dactylogient de la main gauche .....	188
Tableau 5-74 : Acquisition – Production alphabet dactylogique et main utilisée pour écrire (droitier / gaucher) .....	189

Tableau 5-75 : Droitiers et gauchers qui dactylogent de la main droite .....	190
Tableau 5-76 : Droitiers et gauchers qui dactylogent de la main gauche .....	190
Tableau 5-77 : Acquisition – Compréhension alphabet dactylogique (Sous-population : Droitiers qui dactylogent de la main gauche) .....	191
Tableau 5-78 : Acquisition – Production alphabet dactylogique (Sous-population : Droitiers qui dactylogent de la main gauche).....	191
Tableau 5-79 : Acquisition – Compréhension alphabet dactylogique (Sous-population : Gauchers qui dactylogent de la main droite).....	191
Tableau 5-80 : Acquisition – Production alphabet dactylogique (Sous-population : Gauchers qui dactylogent de la main droite) .....	191
Tableau 5-81 : Concepts et éléments les plus difficiles en ASL (Monolingues et plurilingues).....	192
Tableau 5-82 : Concepts et éléments les plus difficiles en ASL pour les monolingues .....	194
Tableau 5-83 : Concepts et éléments les plus difficiles en ASL pour les plurilingues .....	195
Tableau 5-84 : Concepts et éléments les plus difficiles selon le niveau d'ASL (Monolingues et plurilingues) .....	196
Tableau 5-85 : Concepts et éléments les plus difficiles selon le niveau d'ASL (Monolingues) .....	197
Tableau 5-86 : Concepts et éléments les plus difficiles selon le niveau d'ASL (Plurilingues) .....	197
Tableau 5-87 : Concepts et éléments les plus difficiles selon la préférence manuelle pour dactyloger (Monolingues et plurilingues) .....	198

Tableau 5-88 : Main utilisée pour dactylogier (Monolingues) .....	199
Tableau 5-89 : Main utilisée pour dactylogier (Plurilingues) .....	199
Tableau 5-90 : Concepts et éléments les plus difficiles en rapport avec les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Monolingues et plurilingues) .....	200
Tableau 5-91 : Concepts et éléments les plus difficiles en rapport avec les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Monolingues) .....	203
Tableau 5-92 : Concepts et éléments les plus difficiles en rapport avec les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Plurilingues) .....	205
Tableau 5-93 : Concepts et éléments les plus faciles en ASL .....	207
Tableau 5-94 : Concepts et éléments les plus faciles en ASL (Monolingues) .....	209
Tableau 5-95 : Concepts et éléments les plus faciles en ASL (Plurilingues) .....	209
Tableau 5-96 : Concepts et éléments les plus faciles selon le niveau d'ASL (Monolingues et plurilingues) .....	210
Tableau 5-97 : Concepts et éléments les plus faciles selon le niveau d'ASL (Monolingues) .....	211
Tableau 5-98 : Concepts et éléments les plus faciles selon le niveau d'ASL (Plurilingues) .....	211
Tableau 5-99 : Concepts et éléments les plus faciles en rapport avec les similarités entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue .....	212
Tableau 5-100 : Concepts et éléments les plus faciles en rapport avec les similarités entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Monolingues) .....	215

Tableau 5-101 : Concepts et éléments les plus faciles en rapport avec les similarités entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Plurilingues).....	217
Tableau 5-102 : Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL (Monolingues et plurilingues).....	219
Tableau 5-103 : Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL (Monolingues versus plurilingues).....	219
Tableau 5-104 : Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL selon le niveau d'ASL (Monolingues et plurilingues) .....	221
Tableau 5-105 : Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL selon le niveau d'ASL (Monolingues) .....	222
Tableau 5-106 : Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL selon le niveau d'ASL (Plurilingues) .....	222

## LISTE DES FIGURES

Figure 5-1 : Nombre de répondants selon le sexe .....	144
Figure 5-2 : Nombre de répondants selon l'âge .....	144
Figure 5-3 : Nombre de répondants selon l'année universitaire .....	145
Figure 5-4 : Nombre de répondants selon le niveau d'ASL .....	145
Figure 5-5 : Nombre de femmes et d'hommes par âge .....	145
Figure 5-6 : Nombre de femmes et d'hommes par année universitaire .....	146
Figure 5-7 : Répartition du nombre de répondants par niveau d'ASL et par année universitaire .....	146
Figure 5-8 : Nombre de répondants droitiers et gauchers pour écrire .....	147
Figure 5- 9 : Nombre de répondants droitiers et gauchers pour dactylogier .....	147
Figure 5-10 : Répartition du nombre de répondants par préférence manuelle pour écrire et pour dactylogier .....	147
Figure 5-11 : Nombre de monolingues et de plurilingues .....	148
Figure 5-12 : Nombre de L1 et de L2 .....	148
Figure 5-13 : Répartition du nombre de répondants par L2 .....	148
Figure 5-14 : Répartition du nombre de répondants par L1 et par L2 .....	148
Figure 5-15 : Nombre de répondants monolingues et plurilingues qui comptent ou non l'ASL (L2n) comme L2 .....	149
Figure 5-16 : Répartition du nombre de répondants par niveau d'ASL selon qu'ils comptent l'ASL (L2n) comme L2 .....	149

Figure 5-17 : Nombre de monolingues et de plurilingues par L1x.....	150
Figure 5-18 : Répartition du nombre de monolingues et de plurilingues par compétences en production dans la L1x.....	150
Figure 5-19 : Répartition du nombre de monolingues et de plurilingues par compétences en compréhension dans la L1x .....	150
Figure 5-20 : Nombre de plurilingues qui ont une L1(y) .....	151
Figure 5-21 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en production dans la L1(y) .....	151
Figure 5-22 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en compréhension dans la L1(y) .....	151
Figure 5-23 : Nombre de plurilingues qui ont une L2(x) .....	152
Figure 5-24 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en production dans la L2(x) .....	152
Figure 5-25 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en compréhension dans la L2(x) .....	152
Figure 5-26 : Nombre de plurilingues qui ont une L2(y) .....	153
Figure 5-27 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en production dans la L2(y) .....	153
Figure 5-28 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en compréhension dans la L2(y) .....	153
Figure 5-29 : Nombre de plurilingues qui ont une L2(z) .....	154
Figure 5-30 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en production dans la L2(z) .....	154

Figure 5-31 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en compréhension dans la L2(z) .....	154
Figure 5-32 : Nombre de réponses en pourcentages à la question.....	156
Figure 5-33 : Répartition du pourcentage d'apprenants selon la perception qu'ils ont de leur communication en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants.....	162



## LISTE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1-1 : Exemple illustrant l'usage des classificateurs .....	17
Illustration 1-2 : Axes servant à exprimer l'espace en ASL .....	21
Illustration 1-3 : Espace miroir et espace renversé .....	24
Illustration 1-4 : Espace partagé.....	25
Illustration 1-5 : Axe spatiotemporel (t).....	26
Illustration 1-6 : Exemple de différents alphabets dactylogographiques .....	29
Illustration 1-7 : Exemple de signe dérivé.....	31
Illustration 2-1 : Dimension pluridirectionnelle du transfert .....	59
Illustration 3-1 : Processus de traitement de l'information .....	70
Illustration 3-2 : Sensation et perception .....	73
Illustration 3-3 : Rôle des attentes dans la perception.....	77
Illustration 3-4 : Perception de l'ensemble (avant ses parties) .....	79
Illustration 3-5 : Figure et fond.....	82
Illustration 3-6 : Rôle des informations contextuelles .....	83
Illustration 3-7 : Trophée de La Coupe du Monde de la FIFA, Brésil 2014™ .....	89
Illustration 3-8 : Influence des connaissances sur l'interprétation .....	91
Illustration 3-9 : Facteurs influençant la perception .....	95
Illustration 3-10 : Interdépendance du facteur âge .....	101

Illustration 3-11 : Motivation ..... 103

Illustration 3-12 : Une interface monde intérieur / monde extérieur..... 106

Illustration 4-1 : Classification des catégories ..... 130

## LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

ASL	➤	American Sign Language
BSL	➤	British Sign Language
CECR	➤	<i>Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer</i> (Conseil de l'Europe, 2001)
L1	➤	Langue première
L2	➤	Langue seconde
L2n	➤	Nouvelle langue seconde
LSF	➤	Langue des signes française
LSQ	➤	Langue des signes québécoise
PEM	➤	Pourcentage de l'Écart Maximum

### NOTES :

- Afin de ne pas alourdir le texte, nous avons employé le masculin générique pour désigner un ensemble de personnes constitué de femmes et d'hommes.
- Lorsque le mot « sourd » est un substantif, nous l'écrivons avec un « S » majuscule », comme le suggère l'[Association des Sourds du Canada](#), lorsqu'il s'agit de désigner des personnes qui revendiquent leur identité de Sourds et qui pratiquent une langue des signes.

## INTRODUCTION

La recherche que nous présentons a pour but d'explorer un sujet novateur. Il s'agit, en effet, d'étudier l'acquisition d'une langue seconde (L2) visuo-spatiale, appelée American Sign Language (ASL), telle qu'elle est perçue par des étudiants d'université, monolingues et plurilingues, qui pratiquent des langues audio-orales.

Jusqu'à ce jour, très peu d'études en sciences cognitives ont été menées sur l'acquisition de l'ASL en tant que L2, encore moins selon la perception qu'en ont les apprenants. Il était donc particulièrement intéressant de se pencher sur cette modalité visuo-spatiale. À partir d'une étude empirique, fondée sur l'analyse scientifique de données récoltées auprès de 138 répondants, notre recherche, nourrie de théories pertinentes, se révèle particulièrement riche puisqu'elle ouvre des pistes tant dans le domaine de la cognition que dans celui de la linguistique appliquée.

Depuis la parution du *Cadre européen commun de référence* (CECR, 2001), cadre préconisé par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2010), la notion de plurilinguisme - qui y occupe une place centrale - suscite un intérêt croissant, aussi bien chez les chercheurs que chez les praticiens en langue. Cette notion de plurilinguisme est particulièrement intéressante pour analyser la perception qu'ont les apprenants de leur acquisition de l'ASL en tant que L2 et parfaitement adaptée à notre recherche. En effet, parmi les nombreux avantages de la notion de plurilinguisme, on doit mettre en valeur le principe fondamental qui la sous-tend, à savoir que toutes les langues ont la même valeur ; les langues ne font pas l'objet d'une hiérarchisation. Les langues des signes, souvent reléguées au second plan, trouvent alors dans la notion de plurilinguisme un statut égal à celui des autres langues, statut qui s'accorde pleinement avec notre recherche qui repose sur une langue visuo-spatiale. Examiner l'acquisition de l'ASL en tant que L2 sous le prisme du plurilinguisme semble, de ce fait, particulièrement bien adapté.

Ajoutons que l'individu, qui se trouve au cœur de la notion de plurilinguisme en tant qu'« acteur social », est aussi central à notre approche. Pour analyser les perceptions

des apprenants, nous partons de l'individu pour aller vers le social et non l'inverse, laissant aux apprenants leur part d'individualité.

La notion de plurilinguisme permet d'allier théorie et pratique. En effet, le cadre du plurilinguisme est particulièrement performant pour analyser la perception d'apprenants qui, vivant à Toronto, métropole nord-américaine caractérisée par sa très grande diversité linguistique, présentent un répertoire langagier particulièrement riche et varié.

La question fondamentale à laquelle nous cherchons à répondre est de savoir si le fait d'être plurilingue change la perception qu'on peut avoir de son acquisition de l'ASL en tant que L2. D'après la perception des apprenants, a-t-on plus de facilité à acquérir une langue visuo-spatiale lorsqu'on est plurilingue, même s'il s'agit d'un plurilinguisme en langues audio-orales?

Comme on le voit, le sujet est complexe et suppose une méthodologie adaptée qui associe des notions théoriques fondamentales à des résultats pratiques opérationnels. Notre étude aura, de ce fait, un aspect pluridisciplinaire et on fera aussi bien appel à la psychologie, à la neurolinguistique qu'à la didactique cognitive.

On notera que nous avons choisi le terme acquisition plutôt que celui d'apprentissage. Nous savons les différences qu'impliquent les deux termes et les débats qui s'y attachent mais le terme « acquisition » semble plus inclusif, plus général (CECR, 2001 : 108). Nous réserverons le terme « apprentissage » au cours de langue et à la situation de la salle de classe.

Notre recherche s'articule à la fois autour d'un cadre conceptuel et d'un cadre opératoire, chacun comprenant trois chapitres : la langue des signes, le plurilinguisme et la perception pour la partie théorique et, pour la partie empirique, la méthodologie, la présentation des résultats et la discussion.

Dans le premier chapitre, nous nous penchons sur l'ASL en tant que langue. Pour pouvoir établir une comparaison entre deux éléments, il est nécessaire de vérifier que les deux entités sont de même nature. Afin de pouvoir comparer l'ASL à une langue

audio-orale, il faut donc s'assurer que l'ASL a toutes les caractéristiques d'une langue « naturelle ». Nous sommes redevables à l'intuition de l'Abbé de l'Épée (Cuxac, 1983 ; Padden & Gunsauls, 2003) qui, ayant vu deux jeunes sœurs sourdes communiquer spontanément entre elles, a tenté de briser l'isolement des Sourds en élaborant un système de signes de portée plus universelle et en généralisant l'usage d'un alphabet dactylogique. Signalons toutefois que ce que propose l'Abbé de l'Épée est surtout une version signée d'une langue audio-orale (en l'occurrence le français) et non pas une véritable langue visuo-spatiale. En revanche, comme le montre une analyse linguistique approfondie, l'ASL n'est pas un simple code mais une véritable langue ; elle en a toutes les caractéristiques. Nous examinons les similarités que l'ASL partage avec les langues audio-orales et nous soulignons aussi certaines de ses spécificités.

Notre deuxième chapitre porte sur le plurilinguisme. Ce terme est souvent confondu avec le terme de multilinguisme, voire même de bilinguisme et, dans un premier temps, nous nous proposons de donner une définition claire du terme. En plus de celle-ci, nous mettons en avant les principes fondamentaux du plurilinguisme en examinant la façon dont il s'écarte d'une vision traditionnelle de la conception des langues et de leur acquisition. Nous nous penchons ainsi sur le dynamisme du répertoire langagier, sur la compétence évolutive du plurilingue ainsi que sur l'interaction qui s'opère entre les différentes langues pour ensuite examiner les avantages dont peut bénéficier l'apprenant plurilingue.

Puisque l'objet de notre étude repose sur la perception qu'ont les apprenants de l'acquisition de l'ASL en tant que L2, il convient de préciser ce que recouvre ce concept. Celui-ci est très large – trop peut-être – mais, pour notre étude, il est clairement défini dans le troisième chapitre ; il est abordé dans sa double nature : la perception en tant que processus (traitement de l'information) et la perception en tant que produit (représentation). Deux modèles sont proposés pour examiner la perception en tant que processus : un modèle ascendant qui part de la sensation pour arriver à la connaissance et un modèle descendant qui emprunte le chemin inverse. Ces modèles sont d'autant plus pertinents pour notre recherche qu'ils rendent compte à la fois de la langue des signes et du plurilinguisme. En effet, par nature, la langue

des signes repose sur la vue, ce qui implique un passage obligé par le sensoriel pour extraire l'information ; le plurilinguisme, lui, se fonde sur des connaissances précédemment acquises dans d'autres langues, connaissances qui vont orienter le traitement de l'information. Nous voyons comment ces deux modèles, qui semblent, au départ, contradictoires, s'enrichissent et sont liés l'un à l'autre. À partir de connaissances antérieures en relation avec les processus de traitement de l'information, l'individu se forge une représentation adaptée du monde. Nous nous penchons sur les différents facteurs qui façonnent cette « conscientisation » et cette interprétation individuelle de l'information environnante.

Signalons que ce qui nous intéresse en premier lieu est l'aspect cognitif de la perception. La question est de savoir quelles sont les représentations des apprenants (et les processus qui les sous-tendent) en termes de connaissances et non pas en termes d'affectivité ni en fonction de tâches à accomplir. L'application des connaissances dans la langue cible et la mise en œuvre des actions (stratégies) ne viennent logiquement que plus tard dans notre réflexion.

Pour répondre de façon scientifique à la question de notre étude, à savoir si, d'après la perception des apprenants, les plurilingues ont une perception de leur acquisition de l'ASL en tant que L2 différente de celle de leurs homologues monolingues, il a fallu interroger les apprenants eux-mêmes et élaborer une méthode qui rende compte de notre but. Notre quatrième chapitre explique le choix de l'outil méthodologique et de l'échantillonnage qui a été retenu et spécifie, pas à pas, la méthodologie adoptée pour la partie empirique de notre étude. La collecte des données s'est faite auprès de 138 apprenants d'ASL L2 en contexte universitaire à partir d'un questionnaire que nous avons élaboré et dont les questions sont à la fois des questions ouvertes et des questions fermées. Le choix du contexte universitaire n'est pas un hasard puisque, comme nous le voyons plus en détail dans ce chapitre 4, il définit clairement les paramètres de l'étude et favorise, entre autres, une certaine homogénéité entre les participants sondés. Les données recueillies auprès des apprenants d'ASL L2 à l'université étant de nature à la fois qualitative et quantitative, notre méthodologie est mixte ; elle offre ainsi une complémentarité dans les informations recueillies. Notre étude exploratoire étant une étude transversale, elle permet, de plus, d'examiner

l'acquisition de l'ASL L2 en fonction des différents niveaux d'ASL définis par l'université où s'est déroulée notre recherche.

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous expliquons les procédures du dépouillement et de l'analyse des données du questionnaire et nous justifions le déroulement adopté. Nous mettons en avant les différents types de données recueillies et les catégories sous lesquelles elles sont classées. Enfin, nous précisons l'outil statistique que nous utilisons pour l'analyse des données quantitatives, à savoir le Pourcentage de l'Écart Maximum (PEM) que nous effectuons avec le logiciel d'analyse de données Modalisa.

L'analyse méthodique des résultats de nos questionnaires nous amène à transmettre les informations sous forme de figures et de tableaux que nous présentons dans notre cinquième chapitre. Il faut, en effet, que les données brutes soient accessibles et présentées dans leur intégrité pour garder une totale objectivité mais, pour être directement lisibles, il faut qu'elles soient présentées sous forme graphique ou tabulaire. Une explicitation des résultats accompagne ces figures et ces tableaux. Ce travail conséquent et minutieux nous permet, ensuite, de faire ressortir les tendances et les informations à interpréter.

Dans la partie discussion - le dernier chapitre - nous interprétons les résultats autour de six grands axes qui se révèlent statistiquement significatifs et qui nous permettent de voir les corrélations qui existent entre les différents profils des apprenants et la perception qu'ils ont de leur acquisition de l'ASL en tant que L2. Les données textuelles brutes, fournies par les apprenants dans leurs réponses aux questions ouvertes, alimentent l'interprétation des résultats qui sont examinés à la lumière de notre cadre théorique. Nous adoptons ensuite une démarche réflexive pour définir les limites de notre étude et faire valoir la portée théorique et les implications pratiques de celle-ci. Finalement, nous proposons des pistes de recherche qui, à partir du plurilinguisme et de l'acquisition de l'ASL, s'étendent à une variété de champs d'investigation.



Cette étude devrait donc intéresser ceux qui, de près comme de loin, s'intéressent à des domaines aussi variés que la linguistique appliquée, la psycholinguistique, la psychologie sociale, la neurocognition et la didactique cognitive.

# PREMIÈRE PARTIE : FONDEMENTS THÉORIQUES

---

## CHAPITRE 1 : L'ASL, UNE LANGUE COMME UNE AUTRE ?

### 1.1 Préambule

La langue des signes est sujette à certains *a priori* et il est important, dès le début, de dissiper certaines idées préconçues.

#### 1.1.1 Une langue des signes universelle ?

Tout comme il existe plusieurs langues parlées, il existe plusieurs langues des signes qui, elles aussi, diffèrent selon les lieux géographiques et les communautés où elles sont usitées. Si l'arrivée des moyens de transports a pu permettre et faciliter les échanges entre les différentes communautés, les membres de ces communautés n'ont pas attendu de pouvoir se déplacer ni qu'on leur rende visite pour communiquer ! Se demander alors pourquoi les communautés sourdes ne partagent pas la même langue reviendrait à se demander pourquoi les communautés « entendantes » ne partagent pas, elles non plus, la même langue. Ce désir d'amalgamer toutes les langues en une seule pour faciliter la communication entre les peuples ne date pas d'hier ; c'est d'ailleurs dans cet esprit qu'ont été envisagés l'Espéranto, pour les langues parlées, et son homologue, le Gestuno, pour les langues des signes. Ces « langues fabriquées » ne sont, par définition, pas des langues naturelles, elles ne peuvent donc évoluer et perdurer en tant que langues et restent un moyen de communication très limité et peu utilisé.

#### 1.1.2 Une langue des signes, un calque ?

Une autre idée reçue, souvent bien ancrée, est justement qu'une langue des signes est une langue fabriquée, un calque gestuel de la langue qui est parlée dans le pays ou dans la région. Cette idée est encore plus tenace si l'on sait, par exemple, qu'au Canada, il existe deux langues des signes bien distinctes, la langue des signes américaine (American Sign Language), qui est aussi utilisée aux États-Unis, et la langue des signes québécoise (LSQ), qui se retrouvent respectivement dans les

zones géographiques majoritairement anglophones ou francophones du pays. Une langue des signes, comme toute langue, évolue au sein de sa communauté, avec une histoire et une culture qui lui sont propres. Historiquement et culturellement, il n'est donc pas surprenant que ces deux langues des signes soient - comme l'anglais et le français - deux langues distinctes qui ont évolué différemment en fonction du lieu géographique. Cela veut-il dire pour autant qu'une langue des signes qui partage le même lieu géographique qu'une langue parlée en est son simple calque? L'ASL est-elle un calque de l'anglais? Si les Américains et les Britanniques partagent une même langue, l'anglais, leur langue des signes est-elle identique? Malgré certaines idées reçues, l'ASL et la langue des signes britannique (British Sign Language) diffèrent fondamentalement et les usagers de l'une et de l'autre ne se comprennent pas automatiquement. (Zora, Kovacheva, & Karovska, 2008). Comme nous le verrons plus loin, les langues des signes sont de véritables langues naturelles, indépendantes des langues parlées; elles ont des spécificités qui sont propres à chacune d'entre elles. L'ASL n'est donc pas un calque de l'anglais. Notons cependant qu'il existe des représentations gestuelles de l'anglais (Manual Coded English), comme le Signed English (ou encore Siglish), qui sont traditionnellement utilisées en Amérique du Nord, dans les écoles à courant oraliste pour Sourds. Si ces représentations gestuelles empruntent à l'ASL un certain lexique, elles en sont très différentes de par leur syntaxe qui suit au plus près celle de l'anglais.

### **1.1.3 Signes ou gestes ?**

Avant de poursuivre notre travail, il nous paraît important de bien établir la signification qu'on accorde au mot « geste ». En effet, il existe toutes sortes de gestes, parmi eux, les gestes idiosyncrasiques, les mimes et, bien sûr, les gestes liés aux langues des signes, pour n'en citer que quelques-uns. Les travaux dans ce domaine sont riches en appellations et proposent de classer les gestes sous différentes rubriques. Nous pensons notamment aux travaux de Goldin-Meadow (2003) puis, à ceux de McNeill (2005) qui, lui, propose d'identifier la gestualité sous quatre grandes catégories, en fonction d'un continuum où la nécessité de la parole décroît au fur et à mesure : la gesticulation, la pantomime, les emblèmes et la langue des signes (McNeil, 2005 : 7). Comme l'objet de notre recherche ne porte pas sur toutes les formes possibles de la

gestualité, mais repose sur celle qui est directement associée à une langue des signes, nous limiterons notre travail à deux grandes catégories que nous distinguerons par deux désignations différentes :

Les **signes** : les gestes en langue des signes qui sont de nature linguistique et dont les éléments peuvent être analysés et segmentés en tant que tels.

Les **gestes** : les gestes qui servent à accompagner ou à amplifier les propos d'un message (les gestes « co-communicationnels », ou encore « co-verbaux » pour les langues parlées) ou les gestes qui, de par leurs propriétés visuelles, délivrent eux-mêmes un message (certains gestes iconiques, par exemple), mais dont les propriétés semblent dépourvues d'éléments linguistiques analysables.

Notons que si une langue des signes repose en partie sur une représentation visuelle iconique, cette iconicité en langue des signes a des propriétés linguistiques ; il s'agira donc alors de signes plutôt que de gestes. De plus, pour un même référent, la représentation iconique peut varier d'une langue des signes à une autre. C'est le cas, par exemple, pour le signe « lion » ; le signe en ASL est une représentation iconique de la crinière du lion tandis qu'en BSL (British Sign Language), la représentation iconique est celle des pattes bondissantes de ce dernier (Perniss, Thompson, Vigliocco, 2010). Parfois encore, la représentation iconique peut porter sur la même propriété physique du référent. Les signes en ASL et en BSL pour le référent "chat" représentent tous deux les moustaches du chat, mais diffèrent dans leurs propriétés linguistiques (configuration et orientation différentes).

Ajoutons que les gestes (qui servent à accompagner ou à amplifier les propos d'un message) se retrouvent aussi en langue des signes, mais de façon successive. En effet, comme les mains de la personne qui signe sont déjà sollicitées, les gestes ne peuvent pas avoir lieu simultanément avec le message transmis ; ils se produisent alors de façon séquentielle, lorsque la personne qui signe prend volontairement une pause pour céder la place à la gestualité (Goldin-Meadow, 2003 : 202).

Il nous paraît également important de préciser la terminologie utilisée lorsque nous nous référons à la modalité d'une langue. Nous utiliserons, comme le font la plupart

des chercheurs dans le domaine de l'ASL, le terme modalité comme terme général équivalant à « mode de communication ». Aussi, en opposition à une langue en modalité audio-orale (une langue qui repose principalement sur l'audition et la parole), nous parlerons de modalité « visuo-spatiale ». Ce terme nous semble préférable au terme « visuo-gestuel » (communément utilisé en linguistique lorsqu'il s'agit d'une langue des signes) car non seulement il permet de lever toute ambiguïté sur la notion de gestes mais, de plus, il paraît particulièrement adéquat pour une langue qui repose à la fois sur la vision et sur l'utilisation de l'espace.

Nous ferons un survol du système linguistique et nous verrons ainsi, dans un premier temps, dans quelle mesure cette langue en modalité visuo-spatiale se rapproche (ou s'éloigne) d'une langue audio-orale.

## **1.2 Propriétés linguistiques de l'ASL**

Depuis les années soixante, grâce aux travaux du linguiste américain William Stockoe (1960), pionnier des langues des signes en linguistique, nous savons que l'ASL est une vraie langue. Comme pour toute langue naturelle digne de cette appellation, elle possède un système linguistique composé d'une phonologie, d'une morphologie et d'une syntaxe.

### **1.2.1 « Phonologie » de l'ASL**

Au premier abord, le terme « phonologie » pour une langue des signes peut paraître paradoxal car la phonologie est traditionnellement associée à la structure et à l'organisation des *sons* d'une langue parlée, les phonèmes. Comme nous le rappellent cependant Valli et Lucas (2000 : 19), la phonologie est l'étude des plus petites unités contrastives d'une langue et les linguistes en langues des signes adoptent alors volontiers ce terme pour étudier la façon dont les signes peuvent être décrits et

analysés, structurés et organisés (les phonèmes ou encore les « chérèmes<sup>1</sup>» en langues des signes ; Stockoe, 1960).

En plus des éléments ou des marqueurs non manuels (expression faciale, hochement de la tête, haussement des épaules, posture), la phonologie de l'ASL tient compte de quatre paramètres manuels fondamentaux :

- la configuration (forme de la main)
- le mouvement
- l'emplacement
- l'orientation

C'est l'un ou plusieurs de ces paramètres qui permet de distinguer un signe d'un autre. Par exemple, les signes « mère » et « père » ont en commun la forme de la main, le mouvement et l'orientation, mais l'emplacement diffère et permet de les dissocier comme signes distincts. Liddell et Johnson (1989) ont de plus montré que les paramètres n'étaient pas toujours présents de façon simultanée et que les signes pouvaient aussi être segmentés en termes de mouvement et de maintien (« mouvement-hold »), de façon séquentielle comme pour les mots d'une langue parlée. La structure fondamentale d'une langue des signes serait alors semblable à la structure fondamentale d'une langue parlée. Les langues parlées et les langues des signes divisent toutes deux les segments qui forment les mots ou les signes en deux grands types d'unités : les consonnes et les voyelles pour les langues parlées et les maintiens et les mouvements pour les langues des signes (Sandler, 1996 : 213 ; Valli & Lucas, 2000 : 48).

---

<sup>1</sup>Terme introduit en anglais (*cheremes*) par Stockoe, puis repris sous le nom de « chérèmes» dans les travaux en français (comme, par exemple, dans Cosnier, 1993 : 104 et dans l'*Encyclopædia Universalis* [<http://www.universalis.fr/encyclopedie/acquisition-du-langage-chez-les-malentendants/>])

### 1.2.2 Morphologie de L'ASL

La morphologie de l'ASL repose aussi sur l'étude des plus petites unités langagières mais, contrairement à la phonologie, les unités langagières étudiées en morphologie sont celles pourvues de sens, les morphèmes. Il ne s'agit donc plus d'analyser les signes uniquement sous leurs cinq paramètres, en séquences maintiens et mouvements, mais de voir de quelle façon les plus petites unités significatives sont formées et permettent la création de nouveaux signes. Comme le soulignent Valli et Lucas (2000 : 52), en plus d'être souvent des formes identifiables, les morphèmes peuvent également être des processus. La morphologie de l'ASL s'intéresse donc aussi bien à la dérivation, aux signes composés, à la fonction de l'espace, qu'à la flexion, pour ne citer que quelques exemples de ce vaste champ d'étude.

Les langues des signes possèdent deux structures morphologiques très différentes : une structure séquentielle et une structure simultanée (Aronoff, Meir & Sandler 2005, Schuit, 2007). La première, peu courante en langues des signes, et qui s'expliquerait surtout par son développement diachronique, repose essentiellement sur des processus morphologiques d'affixation et de certaines formes de reduplication. Ces processus consistent, respectivement, à attacher au signe de base un des rares affixes répertoriés en ASL ou à répéter le signe (ou certaines de ses parties). Pour l'affixation, l'ASL peut, par exemple, ajouter le suffixe agentif à certains verbes pour en faire des noms (« enseigner » + suffixe agentif « personne » = « enseignant »). En répétant la structure de base de certains verbes, la reduplication en ASL permet également de former des noms à partir de verbes (répétition du verbe « asseoir » = « chaise ») (Valli, Lucas & Mulrooney, 2005 : 54).

Les processus séquentiels en ASL sont dérivationnels et n'impliquent pas de catégories morphosyntaxiques. Cette morphologie de type séquentiel est donc relativement simple en ASL et sa productivité reste limitée (Aronoff et al., 2005).

Il n'est alors pas surprenant que la morphologie de l'ASL repose essentiellement sur une autre structure morphologique, une structure de nature beaucoup plus riche et complexe : une structure simultanée. Plusieurs chercheurs s'accordent pour dire que les langues des signes, de par leur modalité visuo-spatiale, présentent des processus

morphologiques simultanés (Aronoff et al., 2005 ; Klima and Bellugi, 1979 ; Lillo-Martin, 2002, cités dans Schuit, 2007). Même les processus de composition révèlent une morphologie simultanée en ASL. En effet, les différents morphèmes d'un mot se superposent simultanément plutôt que de se suivre à la file comme c'est généralement le cas pour les langues audio-orales (Aronoff, et al., 2005 : 2-13). De plus, les processus combinatoires dépendent en grande partie des changements internes au radical plutôt que d'une simple affixation (Fischer & Gough, 1978 ; Sandler, 1989, 1990, cités dans Bochner, Christie, Hauser & Searls, 2011 : 1304). Ainsi, l'ASL tend à répéter ou à changer la structure segmentale de la forme originelle (du signe de base) tout en conservant certaines parties de cette forme, y compris la configuration, l'emplacement et l'orientation (« *ASL tends to repeat or change the segmental structure of the original form, while keeping parts of that form, including the handshape, the location, and the orientation* », Valli & Lucas, 2000 : 56). Précisons aussi que, à cette structure segmentale, peut s'ajouter également, par le biais de marqueurs non manuels, une structure suprasegmentale (Schuit, 2007). Cette morphologie simultanée de type in-flexionnel est productive et omniprésente à travers les différentes langues des signes.

### 1.2.3 Syntaxe de l'ASL

Si le nombre de phrases qui peut être produit dans une langue est infini, chaque langue présente une structure et est régie par une syntaxe qui établit une série de règles bien déterminées pour l'élaboration de ces phrases. L'ASL ne fait pas exception.

En ASL, l'ordre syntaxique de base pour une phrase intransitive est constitué d'un sujet suivi d'un verbe (sujet + verbe) ; pour une phrase transitive, l'ordre syntaxique de base est constitué d'un sujet suivi d'un verbe, puis d'un objet (sujet + verbe + objet). D'autres ordres syntaxiques sont permis, mais ils doivent alors être marqués d'une façon ou d'une autre. Par exemple, pour une phrase transitive, il n'est pas rare en ASL que l'objet soit le premier élément de la phrase, placé devant le verbe et le sujet. Certains marqueurs non verbaux, tels que l'inclinaison de la tête légèrement vers la




gauche et le haussement des sourcils, doivent alors accompagner cette thématization (« topicalization »). Notons que, si l'ASL permet une certaine flexibilité syntaxique et si l'ordre des constituants des phrases peut varier, certaines combinaisons ne sont pas permises. Par exemple, en plus de l'ordre syntaxique de base (sujet + verbe), certaines phrases intransitives acceptent soit la structure sujet + verbe + pronom qui renvoie au sujet, soit la structure verbe + pronom, mais rejettent la structure verbe + nom-sujet (Valli & Lucas, 2000 : 133). Ainsi, les phrases telles que « Luc marche », « Luc marche il » et « marche il » sont possibles, mais la phrase « marche Luc » ne l'est pas.

Pour les phrases complexes, l'ASL a tendance à réitérer le sujet en fin de phrase en ajoutant, par un signe (pointage de l'index), une forme pronominale de ce sujet. La coréférence de la forme pronominale permet de distinguer les propositions coordonnées des propositions subordonnées. S'il s'agit de deux propositions coordonnées (1), la coréférence de la forme pronominale s'applique au sujet de la deuxième proposition ; s'il s'agit d'une proposition principale et d'une proposition subordonnée (2), la coréférence de la forme pronominale s'applique alors au sujet de la proposition principale (Sandler, 2010 : 2728).

Exemples :


(1) Deux propositions coordonnées :

Je l'ai invité et il a tout de suite accepté, il (et non pas \*je).



(2) Une proposition principale et une proposition subordonnée:

Mon cousin a appelé sa copine pour qu'elle vienne, il (et non pas \*elle).



L'utilisation du corps permet aux langues des signes d'organiser les verbes sous différentes catégories qui sont au nombre de trois en ASL : les verbes simples, les

verbes d'accord, et les verbes spatiaux (« plain verbs », « agreement verbs », « spatial verbs »). Les verbes simples sont des prédicats qui ne contiennent pas d'information sur le sujet ni sur l'objet (« *Some ASL predicates do not contain information about the subject or object. These are called plain verbs* ». Valli & Lucas, 2000 : 132). Contrairement aux verbes d'accord (qui dépendent des emplacements liés aux objets et aux sujets) et aux verbes spatiaux (qui « peuvent occuper différentes positions dans l'espace de signation », Sinte, A. 2010 : 144), les verbes simples sont formulés sur une partie spécifique du corps du signeur (près de la bouche pour le verbe « manger », près des yeux pour le verbe « voir ») (Sandler, 2010). C'est alors le corps du signeur qui représente le sujet de l'action et les référents sont déterminés par des signes pronominaux indépendants (pointage de l'index) : « In the lexical form of these verbs, the body of the signer represents the subject of the action, and no agreement with the sentential subject is marked; instead independent indexical pronominal signs pick out referents » (Meir et al., 2007, cités dans Sandler, 2010 : 2728- 2729).

#### **1.2.4 Classificateurs, marqueurs non manuels et utilisation de l'espace**

Notre survol des propriétés linguistiques de l'ASL nous paraîtrait incomplet si nous ne faisons pas mention des classificateurs, des marqueurs non manuels et de l'utilisation de l'espace.

Nous avons volontairement choisi de les présenter séparément, d'une part, parce que les chercheurs ne s'accordent pas toujours sur la place qu'ils occupent, ni sur la nature de leur fonction (ils peuvent en avoir plusieurs, voir Padden, 1988), d'autre part - et surtout - parce que ces trois composantes semblent caractéristiques des langues visuo-spatiales.

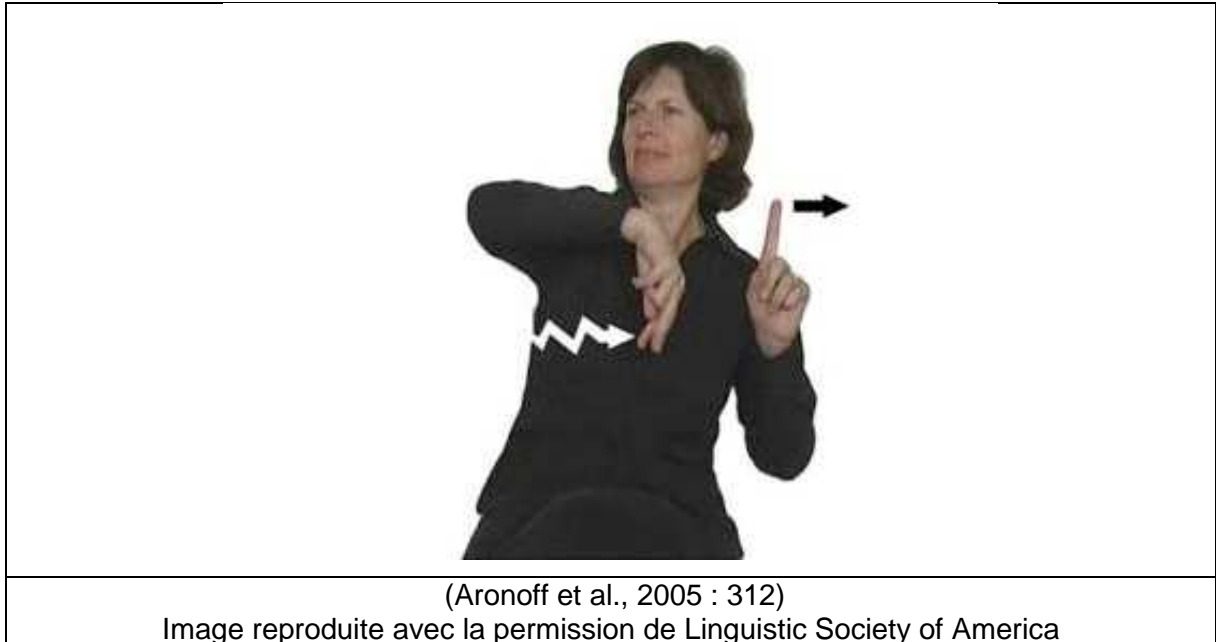
### 1.2.4.1 Les classificateurs

Contrairement aux langues parlées, les classificateurs sont très répandus en langue des signes (pour les classificateurs dans certaines langues parlées, voir les travaux de Aikhenvald, 2003 ; Allan, 1977, cité dans Williford, 2008 : 4). Leur complexité entraîne cependant des analyses et des définitions divergentes selon les langues observées et les chercheurs qui les étudient. En ASL, certains chercheurs se gardent bien de s'aventurer à les représenter, même schématiquement (Aronoff et al., 2005 : 12). Pronoms pour certains (voire "proformes" en LSF pour Cuxac, 2010), verbes, prédicats, ou encore signes productifs, polysynthétiques ou poly-componentiels pour d'autres (Emmorey, 2003), les classificateurs semblent aussi bien avoir des propriétés morpho-syntaxiques que morpho-phonologiques (Benedicto & Brentari, 2004). Sans rentrer dans le débat, nous pensons pouvoir dire qu'un classificateur est un signe qui synthétise les propriétés communes à plusieurs signes (mouvement, emplacement, manipulation, etc., Emmorey, 2002 : 73-74).

Un classificateur serait une sorte d'hyperonyme, un 'hypersigne', dans la mesure où il regroupe plusieurs éléments sous une même catégorie. À chaque classificateur correspond une configuration (forme de la main) bien déterminée et le nombre de classificateurs est préétabli dans le lexique de chaque langue visuo-spatiale ; l'on ne peut pas, arbitrairement, créer un classificateur au cours de la communication.

Une fois que les éléments de la catégorie à laquelle le classificateur est associé ont été présentés par le signeur, le classificateur permet de se référer rapidement à ces différents éléments et de les représenter visuellement par un seul et même signe. Ainsi, l'utilisation d'un classificateur est économique, elle a l'avantage d'éviter les longues répétitions détaillées et de pouvoir, de plus, situer, qualifier et quantifier visuellement toutes les caractéristiques dont il est question.

### Illustration 1-1 : Exemple illustrant l'usage des classificateurs



Dans l'image ci-dessus, deux configurations sont utilisées (forme de la main en "1" et forme de la main en "V" inversé) et servent chacune de classificateur (CL) pour représenter un humain et une créature sur pattes.



CL: 1



CL: V (inversé)

Une fois que les propriétés qui définissent l'humain et la créature sur pattes ont préalablement été explicitées dans la conversation, il est possible d'illustrer la situation grâce à ces deux classificateurs : une personne qui avance et qui tire derrière elle un chien qui la suit en zigzag (Sandler, 2006 : 333).

### 1.2.4.2 Les marqueurs non manuels

Les marqueurs non manuels sont aussi bien des expressions et des actions faciales que des mouvements et des positions de la tête, des épaules et du haut du corps. Ces différents articulateurs, utilisés indépendamment ou entre eux, représentent un nombre important de combinaisons possibles (Crasborn, 2006) et l'on en retrouve dans toutes les langues, même s'ils varient d'une langue à l'autre. Ces marqueurs non manuels servent souvent à accompagner la communication ou à réguler les interactions, que ce soit, par exemple, pour indiquer les différents tours de parole à l'aide d'un regard ou, encore, pour illustrer une émotion par une expression faciale (la surprise, le dégoût, la colère, etc.).

En plus des marqueurs non manuels paralinguistiques et extralinguistiques (« gestes ») qu'elles partagent avec les langues audio-orales, les langues visuo-spatiales possèdent des marqueurs non manuels linguistiques qui sont préétablis et dont la distribution est systématique (Sandler, 2006). Les marqueurs non manuels sont fondamentaux en langues visuo-spatiales car ils jouent un rôle à tous les niveaux de la structure linguistique, aussi bien au niveau phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique, discursif, qu'au niveau prosodique (Crasborn, 2006 ; Lillo-Martin, 2006 ; Wilbur, 2000).

Pour Crasborn (2006), la distinction linguistique des différents marqueurs du visage se divise entre la partie supérieure et la partie inférieure. Les actions de la bouche, de la mâchoire, des joues et du nez sont spécifiques au lexique, celles des sourcils et des paupières ont typiquement une fonction au niveau syntaxique ou discursif.

Les marqueurs non manuels ont un rôle phonologique dans la mesure où ils constituent un des cinq paramètres non porteurs de sens qui permettent de dissocier les unités contrastives d'un signe (*supra*, 1.2.1 page 10). Par exemple, en ASL, le mouvement du corps va permettre de distinguer deux signes lexicaux tels que le signe « aussi » (mouvement du corps vers l'avant) et le signe « seulement » (mouvement du corps vers l'arrière) (Crasborn, 2006).

Notons au passage qu'un mouvement peut aussi signaler, à un niveau syntaxique-pragmatique, un rhème restrictif (mouvement arrière) ou un rhème amplifié (mouvement avant). Les mouvements, comme les autres marqueurs non manuels, s'étendent parfois alors à la pragmatique et au discours et ne se limitent pas toujours à la réalisation de distinctions syntaxiques : « At a syntactic-pragmatic level, backward leans may signal a restrictive focus marking, whereas forward leans can be associated with expanding focus. Thus, the use of leans also extends to pragmatics and discourse and is not confined to realizing syntactic distinctions » (Crasborn, 2006 : 670).

Sandler (2006) souligne que, en ASL, certains marqueurs non manuels, en particulier ceux de la bouche ou du bas du visage, peuvent servir d'adjectifs ou encore d'adverbes de manière (« de façon détendue et avec plaisir » ; Liddell, 1980, cité dans Sandler, 2006). Les marqueurs non manuels peuvent être des morphèmes libres, indépendants des autres morphèmes. C'est le cas, par exemple, des marqueurs non manuels (expressions du visage, hochement de la tête) qui servent d'adverbes en se superposant aux verbes d'action produits sur la main (Crasborn, 2006).

Au niveau syntaxique, les marqueurs non manuels, surtout ceux du haut du visage et de la tête, ont lieu de façon prévisible et simultanée avec certaines constructions spécifiques, (Sandler, 2006), les formes interrogatives par exemple. Nous avons pu voir (*supra*, 1.2.3 page 13) que l'emploi de certains marqueurs non manuels était nécessaire lorsque l'on modifiait l'ordre syntaxique de base (S-V-O) et que, par exemple, la thématisation entraînait une légère inclinaison de la tête vers la gauche et un haussement des sourcils. Les marqueurs non manuels permettent aussi d'identifier le type de phrases dont il s'agit (affirmatives, négatives, conditionnelles, interrogatives). Par exemple, une interrogation totale (oui/non) se distingue d'une phrase déclarative par ses marqueurs non manuels (tête inclinée vers l'avant, yeux écarquillés et sourcils froncés). Il n'est alors pas surprenant que plusieurs chercheurs comparent ces marqueurs non manuels à la prosodie des langues parlées (Crasborn, 2006 ; Dachkovsky & Sandler, 2011 ; Lillo-Martin, 2006 ; Reilly, McIntire & Bellugi, 1990 ; Sandler, 2006 ; Wilbur, 2000). En effet, comme l'intonation de certaines phrases interrogatives en français, par exemple, ces marqueurs non manuels en ASL

se superposent au contenu lexical et grammatical de la phrase et permettent de signaler que la phrase est une phrase interrogative.

Une série d'articulateurs non manuels, souvent associés aux « tours de parole » en langue des signes, servent à rapporter le message d'une autre personne. Une fois que le signeur a établi l'emplacement de l'autre personne dans l'espace, il peut se servir du regard, du mouvement de la tête et du corps pour signifier qu'il prend le rôle de cette personne. Crasborn (2006) ajoute qu'il est, de plus, possible de prendre le rôle de la personne par l'utilisation de marqueurs non manuels qui miment ses caractéristiques physiques ou émotives. Ainsi, une combinaison de marqueurs non manuels, à la fois linguistiques et paralinguistiques, est possible.

Nous terminerons nos remarques sur les marqueurs non manuels par une distinction intéressante que fait Crasborn (2006) entre les expressions faciales d'ordre émotif et les expressions faciales d'ordre grammatical en langues des signes. Selon lui, ces dernières présentent des fonctions plus limitées car elles servent à exprimer des propriétés linguistiques particulières. Leurs formes sont aussi très spécifiques et sont généralement limitées à un sous-ensemble de composants faciaux (les sourcils ou les joues), contrairement aux expressions faciales d'ordre émotif qui ont recours à des zones faciales plus étendues. Une autre différence se trouve aussi dans le timing. Les expressions grammaticales liées au visage montrent des débuts et des fins d'actions clairs et rapides tandis que les expressions faciales d'ordre émotif se caractérisent par un rythme graduel et plus variable dans la durée.

#### **1.2.4.3 L'utilisation de l'espace**

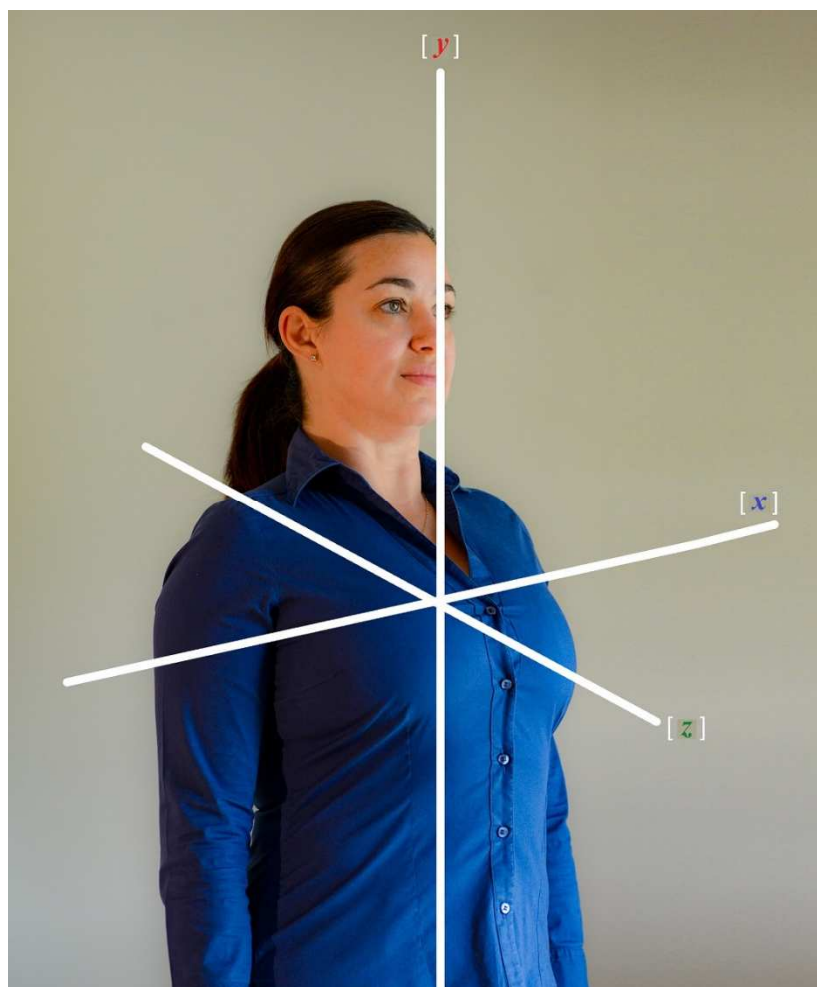
Pour communiquer en langues des signes, le signeur fait appel à la fois à son corps et à l'espace qui l'entoure (espace de signation). C'est l'espace de signation (dont fait partie le corps) qui permet de transmettre visuellement toutes les informations, qu'elles soient de nature concrète ou abstraite.

Les informations communiquées au sujet de l'espace, réel ou virtuel, ne font donc pas exception et l'une des particularités des langues des signes est alors d'exprimer visuellement l'espace par l'espace.

Toute langue naturelle possède un langage spatial. Ce langage spatial, que Levison (2003, cité dans Arik, 2010 : 1) divise en une partie statique (emplacement) et une partie dynamique (mouvement), s'articule en fonction d'un « système triaxial fondé sur des données physiques du monde » (Aurnague, Vieu & Borillo, 1997) et dont la présence semble universelle dans toutes les langues : un axe latéral (ou gauche-droite, x), un axe vertical (ou haut-bas, y) et un axe frontal (ou avant-arrière, z) (Arik, 2010 : 17 ; Sagot, 2002 : 5).

### Illustration 1-2 : Axes servant à exprimer l'espace en ASL

---



Octolite Photography pour Gaëlle Vercollier © Tous droits réservés



En langues des signes, ce langage spatial repose sur l'espace lui-même. L'origine et l'orientation des trois axes qui servent à exprimer l'espace dépendent directement de l'espace de signation ; les emplacements utilisés pour exprimer les relations spatiales sont, en ASL, schématisés d'une manière analogue aux emplacements physiques des objets dans l'espace : « locations in signing space (in ASL) used to express spatial relationships are mapped in an analogue manner to the physical locations of objects in space » (Emmorey & Herzig, 2003 : 242).

Les emplacements utilisés pour exprimer les relations spatiales en ASL présentent, pour Emmorey (2002 : 104), une fonction référentielle (par leur association avec des référents spécifiques) et une fonction topographique (lorsqu'ils indiquent l'emplacement de référents qui leur sont associés).

Il existe en langues des signes des locatifs lexicalisés (*sur, dans, près de*) mais, le plus souvent, grâce aux classificateurs notamment, le signeur schématise dans l'espace de signation les caractéristiques inhérentes des référents (emplacement, orientation, mouvement, etc.) sans avoir recours à des affixes prépositionnels ou locatifs (Emmorey, 2002 : 91). Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut dans notre exemple où une personne tire derrière elle un chien (*supra*, Illustration 1-1, page 17), l'emplacement, l'orientation et le mouvement (à la fois propres aux référents, mais aussi en relation avec les différents référents) sont *de facto* communiqués par le signeur, sans que celui-ci ait recours à un lexique particulier. Une mise en correspondance schématisée et isomorphe entre l'emplacement des mains dans l'espace gestuel et l'emplacement des objets décrits permet de transmettre ce genre d'information : « ... such information is conveyed by a schematic and isomorphic mapping between where the hands are placed in signing space and the locations of objects being described » (Emmorey, 2002 : 91).

D'après Talmy (2006 : 208, cité dans Arik, 2010 : 37), les langues des signes, de par leurs caractéristiques visuelles et iconiques, disposent d'un inventaire permettant d'exprimer des relations spatiales plus riches que celles des langues parlées (plus d'éléments structuraux, de catégories et d'éléments par catégories), ce qui leur permet

de se détacher des expressions toutes faites et d'apporter au message des distinctions plus fines.

Comme nous avons pu le voir, ce riche médium spatial qu'est l'espace de signation ne se limite pas à transmettre des informations sur l'espace, mais sert également à transmettre toute autre information. L'information exprimée dans l'espace de signation nous renseigne sur l'emplacement (statique) et le mouvement (dynamique) des référents et sur leur orientation en fonction des trois axes spatiaux, mais peut tout aussi bien nous renseigner sur la manière dont l'action est effectuée et sur les différentes caractéristiques physiques (voire psychologiques) des référents. Ainsi, pour reprendre l'exemple de la personne qui tire derrière elle un chien, il est possible de voir où se situe le chien par rapport à l'humain (devant, derrière, à gauche, à droite) et dans quelle direction il avance (ou recule), mais aussi de voir si le chien est petit ou grand, s'il est tiré avec force ou avec souplesse, s'il est récalcitrant ou non, etc., tout en tenant compte de sa relation avec la personne qui le tire derrière elle et des caractéristiques de celle-ci.

Notons qu'en langues des signes, une dimension supplémentaire vient s'ajouter au lien qui unit langage et perception visuelle. En effet, en plus de pouvoir s'exprimer sur ce qu'il voit, le signeur peut aussi voir ce qu'il exprime : « ... the interface between language and visual perception (how we talk about what we see) has an added dimension for signers (they also see what they talk about). » (Emmorey, 2002 : 104)

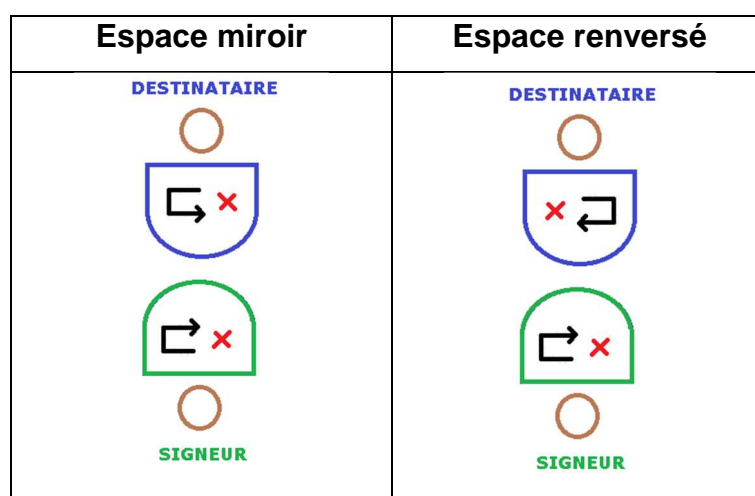
Cette idée de pouvoir voir ce qui est exprimé nous amène tout naturellement à la notion de perspective et de cadres de référence que les langues visuo-spatiales partagent avec les langues audio-orales.

L'espace de signation est structuré différemment selon la perspective que le signeur adopte lorsqu'il décrit un environnement. La perspective peut être égocentrique (focalisation interne); le signeur évolue alors dans l'environnement qu'il décrit (ou perçoit) selon son ressenti. La perspective peut aussi être allocentrique (focalisation « 0 »); il s'agit d'une perspective neutre et statique où l'environnement et les relations spatiales des objets sont décrits selon des repères fixes (Arik, 2010 : 18 ; Emmorey, 2002 : 91). Lorsque les signeurs sélectionnent l'une ou l'autre perspective, ils

adoptent également un cadre de référence pour localiser les éléments les uns par rapport aux autres. Celui-ci peut être intrinsèque (figure + fond, par exemple : le lampadaire est *devant* l'épicerie), relatif (point de vue + figure + fond, par exemple : le lampadaire est *à droite* de l'épicerie) ou absolu (direction et points cardinaux ou repères géographiques, par exemple : le lampadaire est *à l'ouest* de l'épicerie) (Arik, 2010 : 17 ; Emmorey, 2002 : 96). Une particularité qui semble propre aux langues des signes est de pouvoir employer simultanément un cadre de référence intrinsèque et un cadre de référence relatif (Emmorey, 2002 : 98).

Lorsqu'un signeur fait une description spatiale, il peut adopter le point de vue de son destinataire (espace miroir) ou encore le sien (espace renversé).

### Illustration 1-3 : Espace miroir et espace renversé

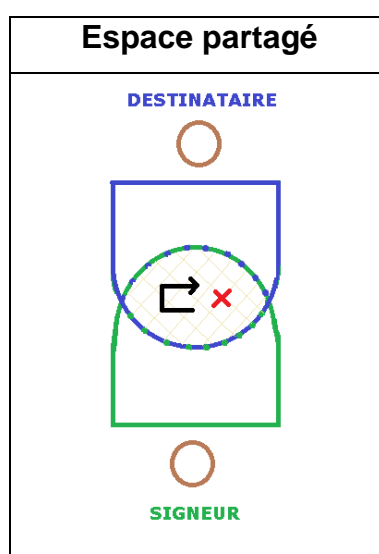


Inspiré de Emmorey (2002)

Lorsqu'un signeur adopte son propre point de vue, le destinataire qui se trouve en face de lui est alors obligé de transposer l'espace de signation, en effectuant une rotation mentale de 180°, afin de pouvoir correctement comprendre la description. Une opération mentale a également lieu pour les langues audio-orales (comme en français, par exemple, où le destinataire doit comprendre les termes « gauche » et « droite », en fonction du point de vue de son locuteur) ; cependant, comme le souligne Emmorey (2002 : 99), la différence fondamentale en ASL est que l'encodage de la description se fait spatialement plutôt que lexicalement.

Une autre spécificité peut être remarquée lorsque le milieu environnant est vu conjointement par le signeur et le destinataire. Contrairement au français où le locuteur a tendance à adopter le point de vue de l'allocutaire (« à ta droite », « devant toi ») lorsqu'ils partagent tous les deux le même espace physique, en ASL, les signeurs vont avoir recours à ce que Emmorey et Tversky (2001, cités dans Emmorey, 2002 : 100) ont appelé un « espace partagé » (« shared space »).

#### Illustration 1-4 : Espace partagé



Inspiré de Emmorey (2002)

Emmorey explique que cet espace partagé ne dépend ni de l'emplacement du signeur, ni de celui du destinataire. Peu importe où ils se trouvent, le signeur et le destinataire observent le même espace physique que celui que le signeur représente dans l'espace de signation, et ce, sans avoir à changer la directionnalité de ses signes. L'espace partagé permet au signeur de schématiser sa vision de la disposition des objets physiquement présents ou encore de schématiser une image mentale de l'emplacement d'objets absents.

L'utilisation de l'espace partagé est courant même quand l'objet de la communication ne se rapporte pas directement à l'espace ; le signeur pointe alors vers un

emplacement dans l'espace pour se référer à l'élément précédemment situé dans l'espace (Emmorey, 2002 : 101-103).

L'espace de signation sert donc aussi bien à communiquer des informations concrètes qu'abstraites ; dans ce dernier cas, le signeur associe les éléments conceptuels à des emplacements dans l'espace de signation et manipule la forme des signes pour indiquer une relation entre ces éléments : « signers associate conceptual elements with locations in signing space and manipulate the forms of signs to indicate relations between these elements » (Emmorey, 2002 : 113).

### Illustration 1-5 : Axe spatiotemporel (t)



Octolite Photography pour Gaëlle Vercollier © Tous droits réservés

Le temps est aussi un concept abstrait que les langues représentent souvent par une structure spatiale, généralement une ligne du temps imaginaire métaphorique.

Aux trois axes purement spatiaux (x, y, z) vient alors se rajouter un quatrième axe, un axe spatiotemporel (t) qui, en ASL, divise l'espace de signation. Le corps du signeur (ou parfois du destinataire) représente le plan du présent, l'espace devant lui, celui du futur, et l'espace derrière lui, celui du passé.

Une série de signes spécifiques sont alors articulés dans l'espace de signation, en relation avec une ligne du temps. Emmorey (2002 : 110-111) nous fait judicieusement remarquer que, contrairement à d'autres langues des signes, il n'est pas possible en ASL d'associer un référent à un emplacement sur la ligne du temps derrière le signeur. Elle ajoute plus loin qu'il y aurait aussi trois lignes du temps en ASL :

- une ligne du temps déictique, pour exprimer un temps en relation au contexte communicatif immédiat (ex : la semaine prochaine) ;
- une ligne du temps séquence (« sequence time line »), pour permettre au signeur d'établir la chronologie des événements à partir d'un point de référence déjà établi dans le discours (ex : la semaine d'après) ;
- une ligne du temps anaphorique, pour comparer ou détacher des périodes de temps reliées au sujet du discours qui n'ont pas forcément rapport avec le moment de l'énonciation (exemples : année 2000 ; avant l'année 2000 ; après l'année 2000).

Comme nous pouvons le voir, en langues des signes, l'espace de signation est un médium riche, complexe et multidimensionnel. Son utilisation permet de transmettre tout aussi bien des informations spatiales que non spatiales, ainsi que des structures concrètes et abstraites (Emmorey, 2002 : 73).

### 1.3 Autres particularités

De nombreuses langues parlées reposent sur une transmission purement orale<sup>2</sup> (comme, par exemple, certaines langues africaines et esquimo-aléoutes<sup>3</sup>) et sont dépourvues de formes écrites qui leur permettraient de conserver toute trace de production par une représentation graphique.

Notons que si les langues des signes n'ont pas non plus de formes écrites à proprement parler, elles sont tout de même dotées d'un système scriptural dans la mesure où elles font usage d'un alphabet qui va permettre au signeur de tracer successivement chacune des lettres d'un mot. La représentation graphique ne dépend alors plus d'un support matériel durable (papier, pierre, etc.) comme pour les langues écrites, mais d'un support éphémère, l'espace du signeur, où s'articule manuellement cet alphabet<sup>4</sup>. Cet alphabet manuel, l'alphabet dactylogique, est, en ASL, constitué de vingt-six signes inspirés de la graphie de l'alphabet latin (Schein & Stewart, 1995 : 96). L'alphabet dactylogique peut varier d'une langue des signes à une autre ; ainsi l'ASL et la langue des signes québécoise (LSQ) partagent le même alphabet dactylogique, qui se rapproche étroitement de celui de la langue des signes française (LSF), mais qui se distingue nettement de l'alphabet dactylogique britannique.










---

<sup>2</sup> D'après l'*Ethnologue* (<http://www.ethnologue.com>), seules 3 866 langues vivantes des 7 099 recensées auraient un système d'écriture.

<sup>3</sup> "Orthographies, when they do exist, are often not standardized and have a limited range of use. Many language communities have had the experience of having an outsider (a linguist or a missionary, for instance) propose an orthography, which is then used to produce a limited amount of materials like grammars and dictionaries for language preservation.../... The North American language communities are oral cultures. Insofar as the term 'literacy' refers to written forms, these are not literate communities" (McDonough & Whalen, 2008 : 423-424).

<sup>4</sup> Ajoutons ici que, avec l'utilisation des ordinateurs, les supports graphiques traditionnels (le papier) sont le plus souvent remplacés par des supports graphiques électroniques (vidéos, images, photos). Ceux-ci ont l'avantage de pouvoir conserver et transmettre une trace matérielle de la production langagière, peu importe la langue, qu'elle soit audio-orale ou visuo-spatiale.

Illustration 1-6 : Exemple de différents alphabets dactylogographiques

Alphabet américain	Alphabet français	Alphabet britannique
 <p>a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z</p>	 <p>A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z</p>	 <p>a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z</p>
Alphabet allemand	Alphabet portugais	Alphabet italien
 <p>A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Sch</p>	 <p>A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z</p>	 <p>A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X/Y Z</p>
Alphabet ukrainien	Alphabet chilien	Alphabet japonais
 <p>A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z</p>	 <p>A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z</p>	 <p>A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z</p>

Compilation des différents alphabets dactylogographiques : G. Vercollier, via Wikimedia Commons.

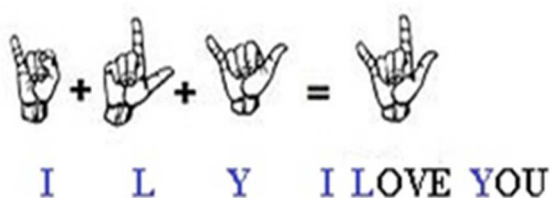
Alphabet américain : Darren Stone [Public domain] ; Alphabet français : LSF ([http://surdite.lsf.free.fr/alphabet\\_LSF.htm](http://surdite.lsf.free.fr/alphabet_LSF.htm)) [Public domain] ; Alphabet britannique : Coloringbuddymike [CC BY-SA 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0%0A>)] ; Alphabet allemand : Landesverband Bayern der Gehörlosen e. V. [CC BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0%0A>)] ; Alphabet portugais : Eu (Eu) [Public domain] ; Alphabet italien : Francesca Pizzaggia [CC BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en>)] ; Alphabet ukrainien : Igor Bondarenko (<https://flic.kr/p/qSDgaP>) [CC BY-SA 2.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0%0A>)] ; Alphabet chilien : Aucun auteur attribué [Public domain] ; Alphabet japonais : Dr. Koto [CC BY 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0%0A>)]



Selon la langue des signes adoptée, l'alphabet dactylogique s'effectue sur une seule main, comme pour l'ASL (main droite pour les droitiers et main gauche pour les gauchers), ou sur les deux mains, comme pour la BSL et la langue des signes turque (Türk İşaret Dili ou TİD). Ajoutons qu'en ASL, l'alphabet dactylogique s'articule de gauche à droite pour le signeur (peu importe qu'il soit gaucher ou droitier).

À l'instar des langues parlées qui ont rarement recours à l'épellation d'un mot lors d'une conversation, l'utilisation de l'alphabet dactylogique en langues des signes est peu fréquente et sert surtout pour les acronymes, les noms propres ou encore certains mots étrangers; c'est d'ailleurs par l'alphabet dactylogique que les langues des signes empruntent aux langues parlées<sup>5</sup>.

En ASL, le signe pour « télévision » repose sur l'acronyme anglais « T.V. » que le signeur produit avec le « t » et le « v » de l'alphabet dactylogique. D'autres signes sont aussi des dérivés de mots anglais. Ainsi, l'un des signes possibles pour le mot « travail » (« job ») a tout d'abord été produit par les signes « j », « o » et « b » et s'est transformé avec le temps pour devenir un signe lexicalisé à part entière (Emmorey, 2002 : 20 ; Valli & Lucas, 2000 : 66).



Dans les communautés entendant, le lexique emprunté aux langues parlées peut parfois réapparaître sous forme de signe. Il semblerait que ce soit le cas, par exemple, pour le signe dactylogique « I

love you » (une combinaison de trois lettres de l'alphabet dactylogique correspondant chacune à la première lettre de chaque mot anglais: « I », « L », « Y ») qui a été repris par Obama lors de sa campagne électorale (BBC, 2010).

---

<sup>5</sup> L'alphabet dactylogique peut, lui aussi, être considéré comme un emprunt puisqu'il est fondé sur la transcription écrite de la langue orale (« l'alphabet dactylogique dans le langage gestuel des sourds est bien lié à la rencontre du langage gestuel des sourds avec l'écriture » ; Virole, 2000 : 166).

### Illustration 1-7 : Exemple de signe dérivé

---



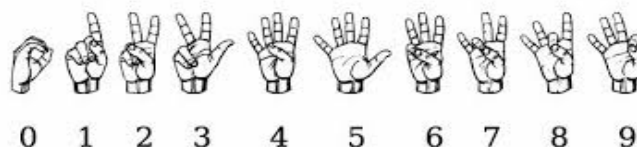
Octolite Photography pour Gaëlle Vercollier © Tous droits réservés

Une langue des signes peut aussi emprunter à une autre langue des signes. C'est le cas pour l'ASL qui, pour des raisons historiques, a emprunté une grande partie de son lexique à la LSF (ancienne) (Baker & Padden, 1978 ; Emmorey, 2002 : 3 ; Lane, 1984 ; Moore & Levitan, 2002 : 29, 39-40 ; Woodward, 1980 ) ; on pourrait compter environ soixante pour cent d'emprunts<sup>6</sup> : « The French influence is most evident in its vocabulary - some 60% of its signs are borrowed from FSL » (Moore & Levitan, 2002 : 51).

---

<sup>6</sup> Sur un échantillon de 872 mots d'ASL et de LSF (langue des signes française actuelle), les linguistes estiment que 58% des mots de ces deux langues sont apparentés (Lane, 1987 : 55)

La dactylogogie ne sert pas uniquement à représenter les lettres, mais aussi les chiffres.



Si les langues des signes n'ont pas de formes écrites unanimement reconnues, il est cependant parfois possible de transcrire certains signes par des mots écrits équivalents grâce à l'utilisation de gloses. Il existe aussi des dictionnaires de langues des signes où les signes sont illustrés par des dessins à partir desquels est expliquée, par écrit et avec précision, la progression du mouvement.

Il faut noter cependant que les signes ne sont pas figés une fois pour toutes dans la description qui en est faite. En effet, comme toute langue naturelle, l'ASL évolue. On y trouve non seulement des emprunts, mais aussi des néologismes et des variétés régionales. L'ASL n'est pas non plus dépourvue de tabous (les signes sont rarement produits sous la taille ; le nez est souvent lié à des signes argotiques, obscènes ou péjoratifs), de connotations (les doigts recroquevillés ont souvent des connotations négatives ; l'emplacement des signes près du cœur connote des émotions), d'idiosyncrasies (bras et mains de différentes tailles, plus ou moins de dextérité dans les doigts, l'endroit où le signeur a appris à signer, etc.). Si la langue peut fourcher, les doigts aussi (changement involontaire d'un des paramètres) et l'on peut avoir un signe sur le bout du doigt comme on peut avoir un mot sur le bout de la langue.

Dans la communication visuo-spatiale comme dans la communication audio-orale, il y a des tours de parole. Ainsi, le signeur qui souhaite garder son tour a les mains en l'air ; il les baisse, les bras le long du corps ou au niveau de la taille pour céder son tour, tout comme le locuteur qui, pour passer son tour, « présentera un ralentissement du débit, une chute de l'intensité articulatoire » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 166).

**Remarques conclusives**

Comme nous avons pu le voir dans ce chapitre, l'ASL est une langue à part entière dotée d'une phonologie, d'une morphologie et d'une syntaxe, comme toute langue naturelle. L'ASL est une langue riche qui, par sa modalité, présente aussi certaines particularités. Entre autres, nous avons pu apprécier l'espace de signation qui permet d'exprimer les relations spatiales et temporelles en renseignant sur l'emplacement, le mouvement, la manière et les caractéristiques des différents référents de façon à la fois séquentielle et simultanée.

## CHAPITRE 2 : PLURILINGUISME

### 2.1 Le plurilinguisme comme cadre conceptuel

Pour répondre à notre recherche, nous avons choisi le plurilinguisme comme cadre conceptuel car il nous semble être le plus opératoire. En effet, il correspond à une réalité linguistique qui, de nos jours, se généralise dans un contexte de mondialisation. Le plurilinguisme, reconnu officiellement par de nombreux linguistes et didacticiens renommés (tels que Beacco, Byram, Castellotti, Coste, De Pietro, Goullier et Moore, pour n'en citer que quelques-uns) comme un concept scientifique valable, s'associe harmonieusement à d'autres domaines et disciplines comme la neurolinguistique et la psycholinguistique. Favorisant une compétence dynamique et évolutive, il s'inscrit, de plus, dans un cadre souple et flexible où la langue est vue non pas comme un simple produit, mais comme un processus qui met au centre l'individu, « acteur social ». Tout en reconnaissant qu'il puisse exister, pour des raisons historiques, sociales, politiques et économiques, des rapports de forces entre les langues, le plurilinguisme suppose par principe que toutes les langues sont de valeur égale, qu'elles soient audio-orales ou visuo-spatiales. Cette position nous conforte dans la visée de notre étude.

Communiquer dans plusieurs langues revêt une importance accrue en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle où les échanges internationaux se multiplient. L'ère de la mondialisation et du numérique a permis et a facilité de nombreux rapprochements entre les diverses communautés linguistiques, que ce soit à des fins économiques, politiques, démographiques, voire culturelles. Il n'est alors pas surprenant de constater que, de nos jours, l'individu monolingue ne constitue plus la norme. Lüdi et Py (2003 : 1) affirment d'ailleurs que « plus de la moitié de l'humanité est plurilingue » et s'empressent d'ajouter : « le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité ». Les travaux de Grosjean (2012, 2014) vont dans le même sens puisqu'ils montrent que plus de la moitié de la population mondiale serait bilingue et ferait usage de deux langues ou plus dans la vie quotidienne. Pour Rastier (2007 : 1), la proportion de plurilingues est encore plus considérable : « le monolingue reste une exception,

car les deux tiers de l'humanité parlent plus d'une langue chaque jour – et souvent quatre ou cinq ».

À titre indicatif, on remarque que sur le continent européen, « un peu plus de la moitié des Européens (54%) sont capables de tenir une conversation dans au moins une langue étrangère, un quart (25%) sont en mesure de parler au moins deux langues étrangères et un sur dix peut converser dans au moins trois langues étrangères » (*Eurobaromètre sur les Européens et les langues*, 2012).

Outre les récentes avancées technologiques et l'expansion d'une mobilité transfrontalière, le constant flux d'immigration, s'il n'est pas nouveau, a lui aussi largement contribué à la diffusion des langues à travers le monde. Les frontières linguistiques ne correspondant plus systématiquement aux frontières géographiques des nations, de véritables sociétés cosmopolites ont vu le jour au sein d'un même pays.

C'est le cas, par exemple, du Canada, dont les deux langues officielles sont l'anglais et le français et qui, à lui seul, affiche sur son territoire presque autant de langues que pouvait en recenser le continent européen il y a encore quelques années (évaluées au nombre de 234 d'après *Ethnologue*, 2009). En effet, au Canada, « plus de 200 langues ont été déclarées lors du Recensement de la population de 2011 comme langue parlée à la maison ou comme langue maternelle » (Statistique Canada, 2012<sup>7</sup>). En ce qui concerne le recensement de 2016, on notera que « les langues tierces (autres que le français ou l'anglais) sont de plus en plus présentes au Canada. La proportion de la population ayant déclaré une langue tierce comme langue maternelle (seule ou en combinaison avec d'autres langues) est passée de 21,3 % en 2011 à 22,9 % en 2016 » (Statistique Canada, 2017).

Cette impressionnante diversité linguistique se retrouve principalement dans les grandes métropoles du pays. Ne serait-ce qu'à Toronto, où nos répondants ont pris

---

<sup>7</sup> Nous nous appuyons essentiellement sur Statistique Canada 2012 dont les données sont plus exhaustives que celles de Statistique Canada 2017.

part à notre étude, « plus de 150 langues sont parlées tous les jours et plus de 50 % des résidents sont nés à l'extérieur du Canada » (site gouvernemental de l'immigration en Ontario). Ces données ne sont pas surprenantes si l'on en croit Statistique Canada (2012) qui affirme que « près de 9 Canadiens sur 10 qui ont déclaré parler une langue immigrante le plus souvent à la maison vivaient dans une région métropolitaine de recensement (RMR) ». Toujours selon Statistique Canada (2012), à Toronto, où résiderait la plus grande population de personnes allophones (ne parlant ni l'anglais ni le français), « 1 790 000 personnes ont déclaré parler une langue immigrante le plus souvent à la maison, ce qui représente 32,2 % de l'ensemble de la population et la plus forte proportion de toutes les RMR. Parmi les personnes parlant une langue immigrante le plus souvent à la maison à Toronto, 35,4 % parlaient une des cinq langues suivantes : le cantonais (8,8 %), le pendjabi (8,0 %), le chinois n.d.a.<sup>8</sup> (7,0 %), l'ourdou (5,9 %) et le tamoul (5,7 %) »<sup>9</sup>.

Statistique Canada (2012) rapporte cependant une évolution dans les langues utilisées au foyer ces dernières années et indique que « les Canadiens semblent avoir été moins portés que lors des recensements antérieurs à déclarer une langue autre que le français ou l'anglais comme seule langue maternelle, et plus enclins à déclarer plus d'une langue maternelle et plus d'une langue d'usage à la maison ». On peut lire ailleurs dans le rapport que « dans de nombreux cas, les immigrants qui pouvaient parler plus d'une langue ont déclaré connaître le français ou l'anglais, en combinaison avec une langue non officielle » et que « des quelque 6,8 millions d'immigrants du Canada, 54,6 % pouvaient parler deux langues, tandis que 19,9 % connaissaient au moins trois langues ».

---

<sup>8</sup> n.d.a. = non déclaré ailleurs

<sup>9</sup> Statistique Canada 2017 confirme la variété des langues parlées à Toronto. En ce qui concerne les principales langues tierces parlées à la maison, on remarque de légères modifications : « le cantonais (10 %), le mandarin (9,2%), le pendjabi (7,3%), le tagalog (6,1%) et l'ourdou (6,0%) ».

Dans une telle mosaïque linguistique, il n'est alors pas surprenant d'entendre parler de bilinguisme, de multilinguisme et de plurilinguisme, les deux premiers concepts débouchant, comme nous pourrons le voir, sur le dernier.

## **2.2 Mise au point terminologique : bilinguisme, multilinguisme et plurilinguisme**

### **2.2.1 Bilinguisme / multilinguisme**

Si le bilinguisme se définit *stricto sensu* par le fait d'avoir deux langues (« bi- » = deux, « ling- » = langue), le multilinguisme, lui, se définit généralement par le fait d'en disposer de plusieurs ou de beaucoup. Ainsi, pour certains chercheurs (Aronin & Singleton, 2008 : 2 ; Wei & Moyer, 2008 : 4), le multilinguisme, par opposition au monolinguisme, intègre *de facto* le bilinguisme. Pour d'autres (De Groot, 2011 : 1 ; Kemp, 2009 : 18), au contraire, le domaine du multilinguisme se distingue du bilinguisme, et même s'en dissocie, dans la mesure où, pour eux, il est impératif qu'il y ait présence de trois langues *a minima* pour pouvoir parler de multilinguisme. Pour d'autres encore, dans un souci de réconciliation peut-être, ces deux perspectives du multilinguisme ne s'excluraient pas nécessairement et il suffirait de préciser de quel type de multilinguisme il est question ; certains d'entre eux proposent de parler d'une approche globale au multilinguisme (« holistic approach to multilingualism » ; Cenoz, 2013 : 10) lorsqu'il s'agit de regrouper les bilingues et les multilingues qui auraient un minimum de trois langues. Force est de constater que dans les nombreux travaux publiés, les chercheurs, qu'ils se revendiquent du domaine du bilinguisme ou de celui du multilinguisme, emploient bien souvent cette terminologie de façon interchangeable et que les sujets étudiés, qu'ils aient deux langues ou plus, sont eux aussi bien souvent confondus (Cenoz, 2013 : 7 ; Higby, Kim & Obler, 2013 : 68 ; Mackey, 2013 : 707). Les frontières entre bilinguisme et multilinguisme suscitent donc encore la controverse.

Comme notre recherche porte sur l'ensemble des différentes ressources linguistiques dont peut disposer un même individu, et que nous cherchons à voir si le fait de



posséder plus d'une langue peut constituer un avantage dans l'acquisition d'une langue visuo-spatiale, nous avons volontairement choisi de regrouper les termes de bilinguisme et de multilinguisme sous le terme de plurilinguisme en opposition au monolinguisme, et de ne distinguer les sujets bilingues (ayant deux langues) des sujets multilingues (ayant plus de deux langues) que si des distinctions les concernant respectivement avaient été explicitement définies et établies dans les lectures auxquelles nous faisons référence ou encore, si des résultats probants avaient pu souligner des différences marquantes entre les deux groupes de participants.

Dans le cadre conceptuel qui est le nôtre et par souci de clarté, nous préférons le terme de plurilinguisme à celui de multilinguisme global (« holistic »). En effet, comme nous l'avons vu, le terme de multilinguisme peut prêter à confusion et le terme de plurilinguisme permet de désigner distinctement et sans équivoque les sujets ayant à la fois deux langues ou plus.

### **2.2.2 Vers une définition du plurilinguisme**

Il est intéressant de constater que le terme « plurilinguism » reste absent des dictionnaires anglais de renom (tels que le *Oxford* et le *Collins*, en ligne) et qu'il est souvent traduit par « multilingualism ». Il n'est alors pas surprenant que le terme « plurilinguisme » soit encore peu usité dans les travaux publiés en anglais, en particulier sur le continent nord-américain<sup>10</sup>, même s'il est ancré dans la communauté scientifique francophone depuis déjà longtemps et qu'il est, de nos jours, largement répandu en Europe.

Cependant, en Europe, les différences entre « multilinguisme » et « plurilinguisme » n'ont pas toujours existé dans la communauté scientifique francophone et européenne

---

<sup>10</sup> Certains chercheurs canadiens ont cependant publié des travaux en français comportant le terme plurilinguisme ; on pense notamment à Danièle Moore et à Diane Dagenais (2004, 2008). La première a été une des pionnières dans le domaine du plurilinguisme et a participé grandement à l'élaboration du concept.

et il est intéressant de voir l'évolution du terme chez les linguistes. « Le sens du terme multilinguisme était identique à celui de plurilinguisme en 1976, mais a été différencié depuis » (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 3). En effet, à l'heure actuelle, le champ d'application du plurilinguisme se démarque nettement de celui du multilinguisme par son objet d'étude lui-même. Fort de 47 États membres, et figure préminente et influente dans le domaine des langues, le Conseil de l'Europe met d'ailleurs en exergue sur son site les distinctions fondamentales entre ces deux notions (Éducation et langues, Politiques linguistiques, en ligne, 2015) :

« - le « **multilinguisme** » renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée – quelle que soit sa taille – à plus d'une « variété de langues », c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. À l'intérieur d'une telle zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue ;

- le « **plurilinguisme** » se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme « langue maternelle » ou « première langue », ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues. »

Comme nous pouvons le voir, d'après le Conseil de l'Europe, le multilinguisme repose essentiellement sur l'aspect étatique ou territorial de langues coexistantes, alors que le plurilinguisme, lui, met en avant l'individu et les différentes langues dont celui-ci peut faire usage.

Ces deux définitions, qui se retrouvent malheureusement parfois inversées dans certaines publications, semblent adoptées par une majorité de chercheurs qui, de nos jours, prennent pour référence les travaux du Conseil de l'Europe.

C'est donc la définition du plurilinguisme proposée par le Conseil de l'Europe que nous retiendrons ici pour notre recherche, définition à laquelle il convient maintenant d'apporter quelques précisions fondamentales.

## 2.3 Plurilinguisme

Notre analyse du plurilinguisme s'appuiera donc essentiellement sur les travaux publiés par le Conseil de l'Europe, travaux qui sont le fruit de nombreuses années de recherche effectuées par un nombre important d'experts dans le domaine. Plus particulièrement, nous nous inspirerons du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* (Beacco & Byram, 2007) et du *Cadre européen commun de référence* (CECR, 2001). Ce dernier, qui existe en trente-neuf langues, semble d'autant plus pertinent pour notre étude qu'il a été favorablement reçu au Canada et qu'il s'est avéré être le cadre « qui convient le mieux au contexte canadien » (Vandergrift, 2006 : 8)<sup>11</sup>.

La définition du plurilinguisme, telle qu'elle est présentée en opposition au multilinguisme, s'avérerait incomplète pour notre travail si n'était pas mentionnée aussi la « compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECR, 2001 :11).

### 2.3.1 La notion de répertoire plurilingue

Le plurilinguisme, tel qu'il est défini par le Conseil de l'Europe et tel que nous l'entendons, se rapporte à la fois au *répertoire* « de langues utilisées par un individu » et à la *compétence* que peut avoir ce même individu lorsqu'il recourt à ce répertoire « composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et

---

<sup>11</sup> Commandité par la Direction générale des programmes d'appui aux langues officielles du ministère du Patrimoine canadien, Vandergrift a été amené à examiner plusieurs cadres et à faire plusieurs recommandations dans une perspective canadienne. En 2008, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, étant lui aussi convaincu de la légitimité du CECR dans le contexte canadien, a proposé qu'il soit exploité « en tant que cadre de référence pour les projets, programmes et initiatives liés aux langues secondes et additionnelles, tel que jugé approprié » (Conseil des ministres de l'éducation, 2010 : i). Pour sa part, le Commissariat aux services en français affiche sur son site que, entre 2011 et 2015, le CECR « a été mis en œuvre dans 60 conseils scolaires de langue anglaise en Ontario comme outil pour orienter les pratiques de planification, d'enseignement et d'évaluation du français langue seconde » (Commissariat aux services en français, 2015).

relatives aux cultures liées à ces langues » (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier, 2010 : 8).

D'après la définition du plurilinguisme que nous avons retenue, le répertoire plurilingue tient donc compte aussi bien des langues acquises dans la prime enfance que de celles acquises/apprises ultérieurement puisqu'il « englobe la variété de langue considérée comme « langue maternelle » ou « première langue », ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité » (Éducation et langues, Politiques linguistiques, en ligne, 2015).

### **2.3.1.1 Langue maternelle / langue première**

Avant d'aller plus loin, précisons la nuance qu'établissent Beacco et Byram dans la version intégrale finale du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* (2007 : 54, 127) au sujet de cette première langue (ou langue première) par rapport à la langue maternelle. En effet, la langue première est désignée comme étant « la ou les variété(s) linguistique(s) acquise(s) dans la première enfance, (jusqu'à deux ou trois ans environ) dans la/lesquelles la faculté humaine de langage s'investit pour la première fois dans une langue naturelle ». Ils ajoutent par la suite que « ce terme est préféré à celui de *langue maternelle*, souvent inexact, puisque cette variété n'est pas nécessairement transmise par la mère seule ». Pour cette raison, nous avons également préféré le terme de langue première (L1) à celui de langue maternelle pour notre travail.

### **2.3.1.2 Les langues autres que les L1 : les L2**

En opposition au terme de L1, nous avons opté pour le terme de langue seconde que Pierre Martinez définit comme « tout système acquis chronologiquement après la langue première » (cité dans Cuq & Gruca, 2011 : 95). Cette définition de la langue seconde, plus couramment utilisée dans la tradition anglo-saxonne, se rapproche de ce que le domaine de la didactique des langues (et plus particulièrement du français)

appelle « langue étrangère ». Dans ce domaine, et surtout depuis les années 90, une langue seconde se démarque d'une langue étrangère par « ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué » (Cuq, 1991 :139)<sup>12</sup>. Dans les deux cas, il convient d'admettre qu'il s'agit d'une langue qui n'est pas une langue première (L1); c'est dans cette acception générale que nous avons choisi le terme de langue seconde (L2), qui regroupera, par conséquent, toutes les langues acquises et apprises après la L1 (L2, L3, L4, etc.), quelles que soient leurs autres appellations possibles (*étrangères, vivantes, etc.*).

Ce terme générique semble particulièrement bien correspondre au champ du plurilinguisme. Outre un parallélisme terminologique évident entre L1 et L2, ce choix de lexie nous permet en effet de souligner plusieurs caractéristiques qui nous paraissent centrales à la notion de répertoire plurilingue telles que la pluralité, l'égalité, le dynamisme et la fonctionnalité des langues.

Dans le cadre de notre recherche, nous qualifierons donc la langue des signes acquise après la L1 comme une langue seconde. La langue des signes s'inscrit *de facto* dans la problématique du plurilinguisme.

### **2.3.1.3 Pluralité et égalité des langues**

Par définition, le répertoire plurilingue est pluriel. Pluriel par la diversité des individus qui en disposent et pluriel par la variété des langues qui le composent. Ainsi, ce répertoire présente une multitude de combinaisons langagières possibles, qui varient d'une personne à l'autre en fonction du parcours de chacune d'entre elles. Rappelons que, selon la définition retenue (*supra*, 2.2.2 page 39), ce répertoire plurilingue intègre

---

<sup>12</sup> Par exemple, on parlera de français langue seconde (FLS) au Canada où le français est reconnu à la fois comme langue officielle (statut juridique) et comme langue d'usage pour une importante communauté (statut social), mais on parlera de français langue étrangère (FLE) dans les pays où le français n'a pas de statut particulier (États-Unis, Norvège, Chine, etc.).

aussi bien la/les L1<sup>13</sup> que la/les L2 (« toute autre langue »), ainsi que leur « variété de langue » dont « le nombre peut être illimité ».

Par « variété de langue » il faut comprendre ici toute langue qui ne jouit pas forcément d'un statut national ou officiel et qui, pour cette raison, peut tout aussi bien se référer à une langue régionale, à une langue minoritaire, à une langue communautaire, à une langue des signes, etc. Le répertoire plurilingue ne se fonde donc pas sur un système hiérarchique de valeurs ou de représentations subjectives et sociales (importance, pertinence, utilité, esthétique, complexité), il permet de considérer plutôt chaque langue comme une langue à part entière et reconnaît la valeur intrinsèque de chacune d'entre elles, les mettant ainsi sur un plan d'égalité. C'est aussi la conception de Beacco et Byram (2007 : 26, 53, 128) qui, dans certains cas, vont même jusqu'à remplacer le mot « langue » par « variété linguistique » afin d'éviter tout jugement de valeur que le mot « langue » pourrait générer :

Le terme de variété linguistique a été utilisé dans le présent document comme terme générique neutre, chaque fois qu'il a paru utile d'éviter le mot langue lui-même, qui relève déjà d'un jugement de valeur. Toute évaluation d'une variété linguistique comme étant ou n'étant pas vraiment une langue du fait, par exemple, qu'elle serait plus ou moins en mesure d'exprimer les connaissances scientifiques contemporaines, relève de facteurs externes et non des potentialités intrinsèques à chaque variété linguistique. C'est dire que toutes les variétés linguistiques peuvent être équipées pour accomplir des fonctions pour lesquelles elles n'ont pas été sollicitées jusqu'alors (Beacco & Byram, 2007 : 26).<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Rappelons qu'un individu peut avoir plusieurs L1 (son père aura communiqué avec lui en Lx et sa mère en Ly, par exemple).

<sup>14</sup> Dans notre étude, « plurilinguisme » correspond à plusieurs langues dans l'acception traditionnelle du terme. Il ne s'agit donc pas des différentes variétés (registres) à l'intérieur d'une même langue.

Si le répertoire plurilingue établit clairement une hiérarchie chronologique dans l'acquisition d'une L1 et d'une L2, cette hiérarchie reste toutefois absente au sein de ses catégories respectives. En effet, contrairement à certaines études sur le bilinguisme et le multilinguisme, l'emphase ici n'est pas tant mise sur le type de langues dont il s'agit, l'ordre dans lequel ces langues sont acquises, ni même sur les périodes spécifiques dans lesquelles se font leur acquisition (en particulier en L2), que sur le caractère pluriel et égalitaire de ce répertoire plurilingue.

Ce choix est motivé par la nature même du répertoire plurilingue qui se veut, de plus, dynamique et fonctionnel.

#### **2.3.1.4 Dynamisme et fonctionnalité**

Comme nous l'avons vu, le répertoire plurilingue permet toutes sortes de combinaisons langagières possibles qui sont en constante interrelation. De plus, ce répertoire composite, qui varie d'un individu à l'autre, se modifie et se reconfigure en fonction du parcours de l'individu et de l'usage que celui-ci en fait, qui est lui-même variable avec le temps. En ce sens, le répertoire plurilingue est dynamique et évolutif.

Si le répertoire plurilingue reconnaît toutes les langues comme étant égales les unes aux autres et qu'il n'établit pas entre elles de hiérarchie à proprement parler, l'individu plurilingue, qui est au cœur même de ce répertoire, va lui, par contre, instaurer un système de classement en fonction de ses besoins langagiers que les langues de son répertoire peuvent ou pourront combler (besoins qui, eux non plus, ne sont pas fixes). Ainsi :

On parlera alors de *langue usuelle* (ou *principale*) pour celle qui est employée dans les situations de communication les plus nombreuses ou les plus importantes (activité professionnelle, vie sociale), qu'on opposera aux variétés d'usage plus sporadique ou limitées à un domaine (*langue familiale*, par exemple). On utilise aussi, dans cette acception, le terme de *langue dominante* pour désigner la variété linguistique dans laquelle un locuteur a la compétence

la plus élevée, en général ou dans certains secteurs de la communication (Beacco & Byram 2007 : 57).

Afin de répondre à différentes situations de communication, l'individu plurilingue puise donc de façon fonctionnelle dans son répertoire, répertoire éclectique qu'il maîtrise peu ou prou. Il convient alors, logiquement, de voir ce que l'on entend maintenant par maîtrise ou compétence plurilingue.

### **2.3.2 La notion de compétence plurilingue**

La notion de compétence plurilingue ne peut pas être étrangère à l'acquisition et à la maîtrise d'une langue visuo-spatiale considérée comme L2. Il nous incombe donc d'examiner les modalités de cette compétence plurilingue.

C'est en 1991 qu'émerge la notion de compétence plurilingue lorsque Daniel Coste énumère les objectifs de l'école face au plurilinguisme : « Donner le goût de l'apprentissage de plusieurs langues, illustrer la nécessité d'une compétence plurilingue et faire prendre conscience de ce qu'apporte cette compétence au développement individuel et aux relations interpersonnelles » (Coste, 1991 : 174). Depuis, le Cadre européen commun de référence (CECR), pour lequel les compétences de l'individu « reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre » (2001 : 16) a largement diffusé cette notion de compétence plurilingue à laquelle s'est progressivement intégrée une composante culturelle.

Cette relation dyadique entre langue et culture n'est pas nouvelle et le lien étroit qu'elle développe se retrouve dans les travaux de nombreux chercheurs. La vision d'Edgar Morin, par exemple, pour qui « la culture, qui est le propre de la société humaine, est organisée/organisatrice via le véhicule cognitif qu'est le langage, à partir du capital cognitif collectif des connaissances acquises, des savoir-faire appris, des expériences vécues, de la mémoire historique, des croyances mythiques d'une société » (Morin, 1991; cité dans Foucard, Lagoguey, Remy & Pierret, 2007 :4) semble particulièrement



bien s'accorder avec les travaux du CECR qui regroupe langue et culture sous une même compétence, la compétence plurilingue et pluriculturelle et qui, par ailleurs, définit cette dernière comme suit :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser (CECR, 2001 : 129).

Si nous sommes convaincue que toute langue présente une dimension culturelle inhérente, et si nous comprenons pourquoi le binôme langue-culture a été, de ce fait, regroupé sous une même compétence, dans notre travail, nous nous pencherons davantage sur l'aspect plurilingue que pluriculturel. Dans la mesure où l'individu plurilingue « possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues ... tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier... » (CECR, 2001 : 129), cette compétence peut être paradoxalement à la fois partielle et plurielle.

### **2.3.2.1 Une compétence partielle et déséquilibrée**

La notion de compétence plurilingue s'éloigne considérablement de la vision traditionnelle d'une compétence parfaite et équilibrée dans chacune des langues d'un individu. En effet, contrairement à cette compétence homogène et pondérée d'une langue à l'autre (que les travaux sur le bilinguisme et le multilinguisme ont longtemps prisee et qui a servi de référence pour toutes sortes de déclinaisons et d'appellations possibles<sup>15</sup>), la notion de compétence plurilingue telle qu'elle est définie aujourd'hui

---

<sup>15</sup> Par exemple, « dans son glossaire de la terminologie du bilinguisme, Mackey (1978) énumère dix-neuf types de bilinguisme : complémentaire, bilatéral, de transition, fonctionnel, horizontal,

admet volontiers une disparité et un déséquilibre dans la maîtrise d'une langue donnée par rapport à une autre, ce qui fait même la particularité du plurilinguisme.

Ainsi, certains qualificatifs (tels que « équilibré », « additif », « soustractif ») qui se retrouvent souvent associés au bilinguisme d'un individu, paraissent non pertinents avec le plurilinguisme et restent généralement volontairement absents des travaux dans ce domaine.

Castellotti et Moore, pour qui le plurilinguisme est « intrinsèquement dynamique, ouvert au déséquilibre, aux interalliages et à l'ambivalence », renforcent ce point de vue et, en insistant sur le fait que le plurilinguisme ne peut « – surtout pas – se réduire à une addition des compétences » (2011 : 243), discréditent la notion de « plurilinguisme additif » qu'elles disent avoir récemment retrouvée dans certaines études anglophones et que nous avons nous-mêmes rencontrée dans nos recherches (voir El Euch, 2011 : 72).

Le désir de qualifier ainsi la compétence plurilingue provient certainement d'un amalgame très souvent établi entre plurilingue et polyglotte. Comme nous le rappelle Beacco (2005 : 19), si le polyglotte est « un locuteur plurilingue particulièrement expert », le plurilingue, lui, est un individu capable « d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues ». En ce sens, la compétence plurilingue s'oppose radicalement au schéma binaire où la compétence recherchée dans une L2 donnée se fonde sur la compétence du locuteur natif (L1) de cette même langue.

Le niveau de maîtrise du plurilingue, contrairement à celui du polyglotte, peut s'avérer plus limité dans une langue que dans d'autres. L'individu plurilingue peut, en effet, présenter un « profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement) » (CECR, 2001 :105) et ne cibler ou ne solliciter que certains éléments distinctifs d'une langue donnée, octroyant de la

---

institutionnel, minimal, naturel, non réciproque, occasionnel, productif, progressif, réceptif, réciproque, régressif, résiduel, supplémentaire, unilatéral et vertical » (Coste, Moore, Zarate, 2009 :16).

sorte à celle-ci une capacité principalement fonctionnelle. Cette maîtrise limitée de la langue, que le CECR a introduite sous le nom de *compétence partielle*, peut concerner aussi bien des activités langagières précises (par exemple, des activités de production ou de compréhension, orales ou écrites), un domaine langagier particulier et des tâches spécifiques (par exemple, dans une gare, renseigner des touristes étrangers dans une langue donnée sur les horaires de train), que des contextes d'usages bien déterminés (CECR, 2001: 106<sup>16</sup>).

Cependant, comme le soulignent Coste, Moore et Zarate (2009 :11), « il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, d'une maîtrise très limitée d'une langue étrangère, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, est partie d'une compétence plurilingue *plurielle* qu'elle enrichit ».

### **2.3.2.2 Une compétence plurielle évolutive**

Deux autres observations importantes concernant la compétence plurilingue peuvent être ajoutées à partir de l'affirmation de Coste, Moore et Zarate (*supra*) et du guide du CECR :

1) La compétence plurilingue est évolutive. La maîtrise d'une langue peut être « imparfaite, à un moment donné », mais cette maîtrise limitée est loin d'être immuable. Comme pour le répertoire plurilingue sur lequel elle repose, la compétence plurilingue peut tout aussi bien progresser, « stagner, voire même se dégrader en cas de non utilisation » (Beacco et al., 2010 : 17). En effet, elle « correspond au vécu du locuteur, à ses expériences d'apprentissage, aux différentes variétés auxquelles il/elle a été exposé(e) etc. » (Hélot, 2006 : 11), et elle est ainsi amenée à varier selon la

---

<sup>16</sup> Ces contextes d'usages bien déterminés ne se limitent pas aux savoirs purement langagiers et peuvent relever de compétences plus générales. Ils peuvent ainsi, par exemple, porter sur la connaissance des particularités d'une communauté linguistique dont on maîtrise plus ou moins bien (voire pas du tout) la langue. (CECR, 2001 : 105, 106)

constante évolution et interaction des besoins, des trajectoires et des parcours (passés, présents et futurs) de chacun.

2) C'est à partir de la pluralité des diverses connaissances/compétences dans différentes langues que se construit la richesse de la compétence plurilingue. Cette compétence plurilingue est plurielle « en ce qu'elle rassemble et met en relation les composantes d'un répertoire qui peut être déséquilibré et comporter des (sous) compétences "partielles" » (Coste, 2001). Paradoxalement, malgré des compétences partielles, la compétence plurilingue est une compétence globale et intégrale. En effet, il s'agit bien d'une seule et même compétence plurilingue que constituent les compétences partielles et qui intègre ces dernières ; on a affaire à une compétence prise dans son ensemble dans la mesure où, rappelons-le, on considère « qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser » (CECR, 2001 : 129). Cette compétence plurilingue, qui n'est alors pas une simple addition de compétences monolingues, est bien un ensemble de différents types de compétences acquises qui sont complémentaires.

### **2.3.2.3 Une compétence complexe et unitaire qui favorise la transversalité**

Coste (2001) accorde également une valeur « unitaire » à la compétence plurilingue « en ce qu'elle permet justement, par des capacités transversales, de gérer en synchronie et en diachronie ledit répertoire, en le faisant évoluer et en établissant des rapports entre ses différentes composantes ».

En effet, la compétence plurilingue qui, rappelons-le, est une seule et même compétence (on ne parle pas de plusieurs compétences plurilingues, mais bien d'une compétence plurilingue unique qui évolue tout au long de la vie) est une compétence complexe et unitaire dans la mesure où elle fait appel à un ensemble de compétences variées - aussi bien des compétences communicatives langagières (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques) que des compétences générales (savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre) - qui, en interagissant les unes avec

d'autres ou les unes par rapport à d'autres, vont être amenées à s'enrichir mutuellement, renforçant en retour la compétence plurilingue.

L'individu plurilingue - qui a déjà au moins deux langues à son actif - va donc pouvoir, grâce à son expérience et à ses connaissances antérieures, mobiliser et solliciter, à différents degrés, et plus ou moins en synergie, un ensemble de ressources qui vont lui permettre d'enrichir sa compétence plurilingue. En établissant des passerelles linguistiques entre les différentes langues, à la fois entre celles qui appartiennent déjà à son répertoire et entre celles qui se présentent nouvellement à lui, notre plurilingue est, par exemple, en mesure d'observer, de comparer, de distinguer et d'analyser différentes langues (différences, similarités, discriminations visuelles ou auditives, nature arbitraire du signe, contrastes, analogies, fonctionnement du code linguistique). De plus, l'accès à différentes langues va aider le plurilingue « à synthétiser les concepts et à les distinguer les uns des autres » (Commission européenne, 2009 : 8), lui permettant ainsi de voir quelles sont les propriétés qui relèvent des langues en général ou d'une langue donnée en particulier. L'individu plurilingue enrichit alors toutes sortes d'aptitudes et de savoirs (à la fois déclaratifs et procéduraux). En étant capable de « voir la langue comme un objet d'étude, de réflexion, d'observation » (Perdereau-Bilski, 2005 : 155), l'individu plurilingue bénéficie alors aussi d'une véritable prise de conscience linguistique et cognitive, qu'il pourra, comme nous le verrons plus loin, mettre à profit dans les diverses langues auxquelles il aura accès.

Les différentes ressources auxquelles fait appel le plurilingue sont également sollicitées dans ses échanges langagiers.

Par le fait même d'avoir accès à « plus d'un cadre linguistique de base » et donc d'être sensibilisé à différents liens possibles entre signifiants et signifiés, l'individu plurilingue est amené à exercer une certaine adaptabilité et flexibilité face à la différence et à l'altérité. Ce faisant, il affine « ses capacités à entrer en relation avec l'autre et le nouveau » (CECR, 2001 : 106) ; il développe un savoir-être propice à la communication interpersonnelle et interculturelle. Cette « interactivité des pratiques langagières plurilingues signifie une constante négociation, plus ou moins explicite, et

dans tous les cas un ajustement au discours de l'autre, à son rôle. La complémentarité et l'asymétrie des répertoires peuvent aussi conduire à des stratégies communicatives plus sociales, plus collaboratives » (Gajo, 2003 : 51). En effet, la pratique de plusieurs systèmes linguistiques permettrait à l'individu plurilingue de voir le monde sous une autre perspective. Capable ainsi de déceler les causes d'incompréhension, il semble plus à même de servir de médiateur. Il développe des attitudes favorables qui privilégient la tolérance et le respect des différentes langues, de leurs utilisateurs et de la diversité culturelle et à encourager ainsi l'intercompréhension.

De plus :

Une telle perspective implique un regard sur les pratiques langagières en tant qu'activités langagières conjointement construites dans l'interaction qui devraient permettre des ajustements, des rapprochements, des comparaisons ainsi que des rectifications des sens préalablement attribués aux référents par chacun des interlocuteurs en fonction de son répertoire plurilingue (Stratilaki, 2004 : 233).

Somme toute, les multiples ressources mobilisées par l'individu plurilingue font appel à des compétences diverses mais interdépendantes dont l'orientation peut être « à la fois linguistique et cognitive (compréhension du fonctionnement des langues), sociolinguistique (légitimation de la diversité des langues avec une reconnaissance des langues associées à la migration), psychologique (par la décentration par rapport à la langue première) » (Perdereau-Bilski, 2005 : 156).

Les travaux de Kiyitsioglou-Vlachou (2012) vont dans le même sens et montrent que l'individu plurilingue mobilise de nombreuses compétences qui, ne se développant pas de façon isolée, peuvent être qualifiées de compétences transversales. Dans une terminologie très proche de celle de Perdereau-Bilski, l'auteure explique que ces compétences « relèvent à la fois de l'affectif, du social et du cognitif, une combinatoire de l'aspect socio-affectif et cognitif », mais elle souligne aussi l'importance de ces compétences transversales dans la mesure où elles « permettent et suscitent la transférabilité des ressources acquises » (Kiyitsioglou-Vlachou, 2012 : 52-53).

### 2.3.3 Transversalité et transfert

Dans le cadre de notre étude, il est essentiel de voir comment, grâce à la transversalité, certains transferts linguistiques peuvent s'opérer d'une langue à l'autre chez l'individu plurilingue et quels sont ces principaux transferts inter-linguistiques. Il est important de voir si ces transferts linguistiques qui s'opèrent entre langues d'une même modalité peuvent également avoir lieu entre une langue audio-orale et une langue visuo-spatiale.

#### 2.3.3.1 Comment s'opèrent les transferts?

Pour Kiyitsioglou-Vlachou, la « transférabilité des ressources acquises n'est pas mobilisée dans des situations bien circonscrites et limitées mais, au contraire, elle est appliquée dans un grand nombre de contextes, y compris les nouveaux » (Kiyitsioglou-Vlachou, 2012 : 55). Crutzen, par contre, semble accorder une portée plus restreinte au contexte (« un contexte donné à un autre ») dans lequel peut s'appliquer le « processus de *transfert* d'une compétence acquise » (Crutzen, 2005: 9). Les deux chercheuses, cependant, semblent s'accorder, comme de nombreux linguistes, sur le fait que ce transfert s'opère par analogie. En effet, Kiyitsioglou-Vlachou indique que « la transférabilité des ressources consiste à repérer dans de nouvelles situations des traits communs et des analogies avec des situations connues ou de « la même famille » afin de mobiliser et d'adopter des comportements efficaces et familiers » ; Crutzen souligne l'importance d'« être capable de discerner des similitudes et des différences, prendre en compte ce qui est commun d'une situation à une autre tout en mettant en évidence les différences significatives ». Quant à Candelier et de Pietro (2008 :154), ils mettent en avant « la faculté de prendre *appui* sur des aptitudes acquises à propos d'une langue ou culture particulière (ou certains aspects d'une langue ou culture particulière) pour accéder plus facilement à une autre (ou certains aspects d'une autre) ». Ce serait donc grâce à l'« explicitation des savoir-faire transversaux et du processus cognitif sous-jacent à la construction des savoirs » (Springer, 2003 : 7) que s'opéreraient les transferts inter-linguistiques.

### 2.3.3.2 L'évolution de la notion de transfert

L'appréciation d'une L2, qui a beaucoup évolué en un demi-siècle, n'a pas toujours bénéficié des représentations positives qu'on lui attribue volontiers de nos jours (Lüdi, 1998 ; Tabouret-Keller, 2011 : 192) ; il en va de même pour le terme de transfert qui lui est rattaché et qui, comme le font remarquer Sharwood Smith et Truscott (2014 : 195), a longtemps été sujet à des connotations négatives et peut prêter à confusion. En effet, le terme de *transfert*, tel qu'il est défini dans les dictionnaires non spécialisés, implique un déplacement à sens unique qui appauvrit le point de départ au profit du point d'arrivée. Le déplacement de ressources - ce transfert - se fait au détriment de la source d'origine puisque, une fois qu'il est effectué, les ressources transférées sont définitivement détachées du point de départ.<sup>17</sup>

When a child reared during his early years in a particular culture learns to speak the language common with that culture, and then enters a school where instruction is in a different language and the practices and ways of thinking of a different culture predominate, one has a good example of this negative transfer (Torrance et al., 1970 : 72, cités dans Thompson, 2011: 180).

C'est cette vision du transfert<sup>18</sup> qui a longtemps façonné l'image d'une L2 : une L2 qui empêchait toute maîtrise possible de la L1, qui était « la cause de retards langagiers » (Ghimenton, 2014 : 13) et qui, pour des raisons de surcharge cognitive entre autres, ne pouvait jamais elle-même être totalement maîtrisée.

Nous savons de nos jours qu'une L2 est, au contraire, un atout considérable, ne serait-ce que sur le plan purement cognitif, et ce, dans une très large mesure, puisqu'elle

---

<sup>17</sup> Nous pouvons illustrer cette vision du transfert en faisant une analogie avec le domaine informatique : le transfert des données d'un dossier source à un dossier cible se ferait sous forme de « couper-coller » en quelque sorte (plutôt que sous forme de « copier-coller »).

<sup>18</sup> De nos jours, cette soustraction de ressources du point d'origine, illustrée par la citation de Torrance et al., relève clairement du domaine du semilinguisme ou de l'attrition. L'attrition d'une langue se manifeste souvent dans des contextes d'immigration (voir, par exemple, l'étude sur les Coréens qui ne présentent plus aucune trace de leur L1 après avoir été adoptés par des familles françaises ; Pallier, Dehaene, Poline, LeBihan, Argenti, Dupoux & Mehler, 2003).



pourrait même retarder de quatre années environ la dégénérescence cognitive (Bialystok, Craik & Freedman, 2007).

En ce qui concerne le domaine langagier, une L2 n'est pas moins capitale car, contrairement aux idées qui se sont longtemps imposées, son acquisition n'entraînerait pas nécessairement un simple « semilinguisme » mais pourrait servir, au contraire, d'élément facilitateur à un « hyperlinguisme » (Block, 2007; cité dans Cenoz, 2013 : 11), à condition toutefois, comme le souligne Cummins (1979 : 229), que l'individu maîtrise déjà une première langue. La notion de transfert s'est peu à peu élargie au fil des années puisqu'on lui octroie, de nos jours, des propriétés, non plus uniquement négatives, mais également positives<sup>19</sup>.

Cummins (2005 : 2-3) montre bien, dans son hypothèse d'interdépendance (« The Interdependence Hypothesis »), que les langues, bien que très différentes par leurs aspects de surface (« surface aspects »), partagent un fond cognitif et académique commun qui se développe par influence mutuelle.

Ainsi, malgré une terminologie qui, à notre avis, reste quelque peu maladroite pour les raisons évoquées plus haut, on parle aussi bien de « transfert négatif » (erreurs ou interférences<sup>20</sup>) que de « transfert positif » (congruence des éléments linguistiques).

### **2.3.3.3 Transfert(s) et acquisition de plusieurs L2**

Cette notion de transfert, qui se limitait autrefois au bilinguisme (une L1 et une L2) s'est, de plus, complexifiée avec le développement rapide du multilinguisme<sup>21</sup> composé de plusieurs langues secondes (L2, L3, L4, Lx). En effet, on peut se

---

<sup>19</sup> Pour reprendre notre analogie avec le domaine informatique, le terme de transfert, tel qu'il est clairement défini aujourd'hui dans le domaine de l'acquisition des langues, implique non pas un « couper-coller » de certaines données, mais bien un « copier-coller » de ces données, qu'elles soient positives ou non.

<sup>20</sup> Weinreich (1953 :1) définit l'interférence comme étant une « déviation » des ressources qui ne correspond ni à la langue source, ni à la langue cible.

<sup>21</sup> Multilinguisme dans le sens que nous lui avons donné (*supra*, 2.2.1 page 37), à savoir : un minimum de trois langues

demander de quelle façon ces différentes langues secondes sont amenées à interagir et dans quelle mesure chacune d'entre elles peut être source ou cible de transfert pour une autre langue. N'ayant réellement pris leur essor qu'au cours des trente dernières années, les recherches dans ce domaine demeurent relativement récentes (Borg, 2013 : 11; Trévisiol & Rast, 2010) et s'appuient encore essentiellement sur les travaux effectués sur le bilinguisme<sup>22</sup>. Cependant, même si de nombreuses similarités ont pu être constatées dans les processus d'acquisition d'une première langue seconde et d'une nouvelle langue seconde (Murphy, 2003 : 18), plusieurs chercheurs ont pu faire ressortir certaines particularités qui sont propres à l'acquisition d'une langue seconde additionnelle (*infra*, 2.3.3.6 page 58), ce qui, à leurs yeux, justifierait un champ d'étude qui lui soit entièrement consacré.

#### **2.3.3.4 Transfert(s) et langue(s) source(s) de transfert(s)**

Pour déterminer quelles particularités relevaient de l'acquisition d'une nouvelle langue seconde (L2 $n$ ), les chercheurs se sont tout d'abord intéressés à savoir quelle(s) langue(s) pouvai(en)t être source(s) de transfert dans une L2 $n$  et plusieurs perspectives ont été proposées. Rothman et Cabrelli Amaro (2010 : 189, 193) identifient les trois principales<sup>23</sup>:

1) *L'hypothèse du transfert de la L1* (« L1 transfer hypothesis ») qui stipule que la L1 est fondamentale à toute acquisition langagière à l'âge adulte ;

---

<sup>22</sup> Bilinguisme dans le sens que nous lui avons donné (*supra*, 2.2.1 page 37), à savoir : deux langues

<sup>23</sup> Rothman et Cabrelli Amaro (2010 : 189) :

“(1) the first language (L1) transfer hypothesis (an L1 effect for all adult acquisition), (2) the second language (L2) transfer hypothesis, where the L2 blocks L1 transfer (often referred to in the recent literature as the 'L2 status factor'; Williams and Hammarberg, 1998), and (3) the Cumulative Enhancement Model (Flynn *et al.*, 2004), which proposes selective transfer from all previous linguistic knowledge.”  
 “According to the model, language acquisition is cumulative, meaning any prior language can either enhance subsequent language acquisition or remain neutral (i.e. it either helps or does not affect subsequent acquisition at all)”. (Rothman & Cabrelli Amaro, 2010 : 193)

2) *L'hypothèse du transfert de la L2* (« L2 transfer hypothesis ») qui stipule que seule la L2 peut être source de transfert et qu'elle empêche tout transfert de la L1 ;

3) *Le modèle d'amélioration cumulative* (« Cumulative Enhancement Model ») qui stipule que le transfert peut s'opérer à partir de toutes les langues acquises précédemment sans jamais être négatif.

Cependant, chacune de ces positions se trouve justifiée par les résultats des différentes études. Par exemple, en faveur de *l'hypothèse du transfert de la L1*, Hermas (2014) montre que, dans l'acquisition du paramètre du sujet nul, la L1 (arabe), plutôt que la L2 (français), est source de transfert morphosyntaxique pour la L2 $n$  (anglais) en début d'acquisition. En analysant le transfert lexical et le transfert syntaxique, Ortega (2008 :139-140) montre aussi l'influence que la L1 (espagnol) peut avoir, non seulement sur la L2 (anglais), mais aussi sur la L2 $n$  (catalan). Ses résultats indiquent que le transfert syntaxique s'opère uniquement à partir de la L1, mais que le transfert du lexique peut provenir également d'une autre langue que la L1 (rejoignant ainsi le modèle d'amélioration cumulative). Falk et Bardel (2011), en comparant dans la L2 $n$  (allemand) deux groupes miroirs de participants (anglais L1 et français L2 et, inversement, français L1 et anglais L2) sur le placement qu'ils font des pronoms objets dans les propositions principales et subordonnées, montrent, au contraire, que le transfert syntaxique, qui peut être à la fois positif et négatif, s'opère à partir de la L2. *L'hypothèse du facteur de statut L2* en syntaxe avait déjà été privilégiée par Bardel et Falk en 2007 lorsqu'ils avaient examiné la négation dans les productions orales. D'autres, comme Rothman et Cabrelli Amaro (2010), qui ont étudié le paramètre du sujet nul dans une L2 $n$ , ont aussi mis en avant cette hypothèse pour le transfert syntaxique. S'ils rejettent en bloc *l'hypothèse du transfert de la L1*, ils n'excluent pas tout à fait *le modèle d'amélioration cumulative* qu'ils souhaiteraient voir préciser et envisagent même une version modifiée de ce modèle pour plus de cohérence avec leurs résultats (Rothman & Cabrelli Amaro, 2010 : 213).

Les résultats varient donc considérablement d'une étude à l'autre. Selon la visée de l'étude, selon les langues et les sujets examinés, les domaines linguistiques exploités, les contextes linguistiques explorés et la méthodologie utilisée, ils divergent,

convergent et parfois même se recoupent. Force est alors de constater qu'aucune approche ne peut être complètement écartée ni complètement adoptée et il n'est alors pas surprenant que la définition du transfert proposée par Odlin soit souvent celle qui est citée dans le domaine car, comme le fait remarquer Murphy (2003 : 3), « elle est assez large pour intégrer plusieurs points de vue différents ». Odlin, pour qui le « transfert est l'influence résultant des similarités et des différences entre la langue cible et toutes les autres langues qui ont déjà (et peut être de façon imparfaite) été acquises » (1989 : 27, notre traduction) soulève, d'une part, la dichotomie du terme (« peut être de façon imparfaite ») et, d'autre part, met bien en valeur la pluralité des langues (« toutes langues ») qui peuvent servir à la fois de source et de cible de transfert.

### 2.3.3.5 Transfert(s) d'une modalité à l'autre

En effet, si le transfert d'une L1 s'opère dans une L2, de nombreuses études ont pu également témoigner, en retour, des effets d'une L2 sur une L1, que ce soit « au niveau de la phonologie, de la morphosyntaxe, du lexique, de la sémantique, de la pragmatique, de la rhétorique et des représentations conceptuelles ». (Pavlenko, 2000 : 175) Cette influence d'une L2 sur la L1 pourrait, de plus, s'étendre à la gestualité « co-verbale » (que l'on qualifie de «  $\omega$ -communicationnelle » dans une langue des signes ; *supra*, 1.1.3 page 9). En effet, si « les comportements gestuels d'une langue parlée L1 peuvent influencer une langue des signes L2<sup>24</sup> » (Brentari, Nadolske & Wolford, 2012 :411), dans leur étude portant sur l'effet de l'ASL sur la gestualité co-verbale, Casey, Emmorey et Larrabee (2012) montrent aussi que, au bout d'un an, la gestualité co-verbale chez les apprenants de l'ASL en tant que L2 s'intensifie de façon considérable (taux et variétés de gestes et de formes de la main). Un transfert réciproque entre une langue audio-orale et une langue visuo-spatiale est

---

<sup>24</sup> Pour Brentari, Nadolske et Wolford, cette influence de la gestualité sur une langue des signes serait analogue aux « caractéristiques prosodiques d'une langue parlée L1 (qui) influencent une langue parlée L2 » (2012 : 411).

donc possible ; reste à savoir s'il ne se limite pas à une simple gestualité communicationnelle.

### 2.3.3.6 Transfert(s) et interactions plurielles

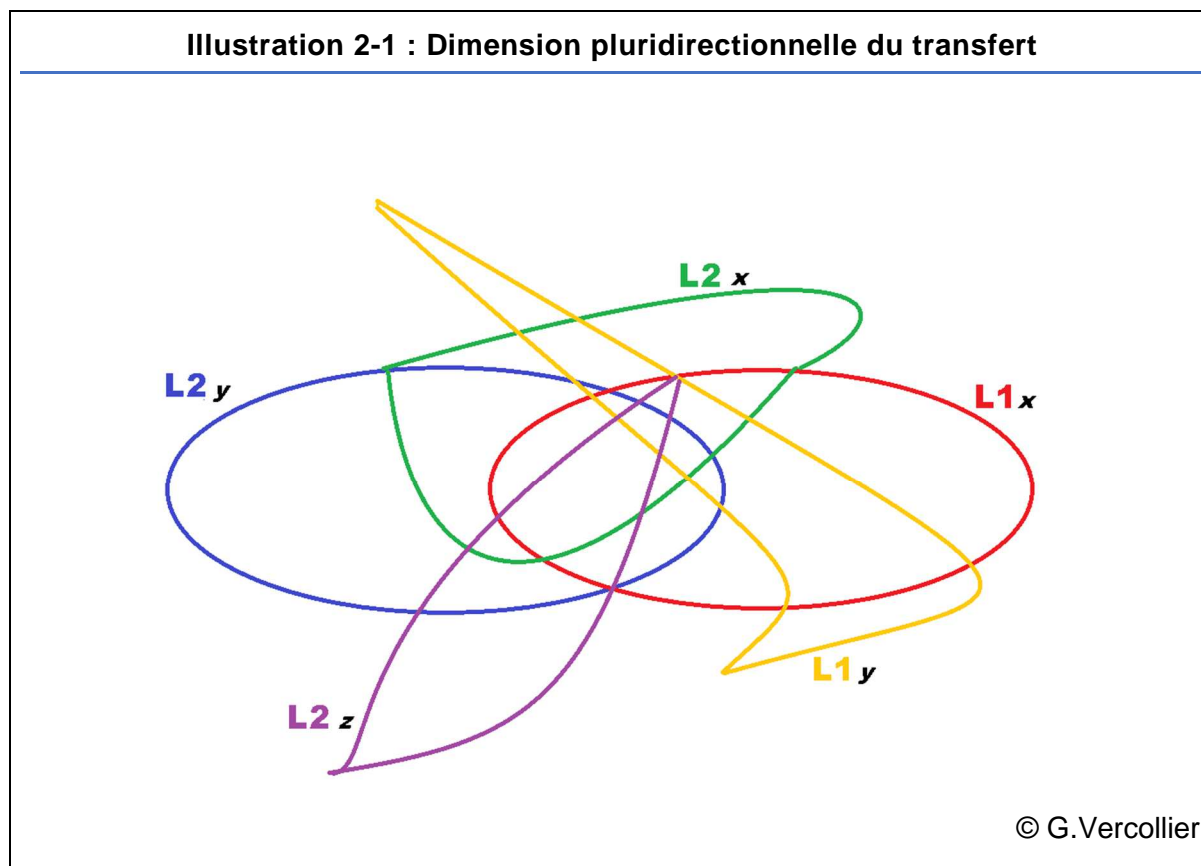
Cette vision des langues qui s'influencent mutuellement rejoint bien le concept de « multi-compétence » de Cook (2003), concept qui s'oppose radicalement à une vision où les langues sont compartimentalisées et cloisonnées dans des systèmes séparés, et qui, au contraire, envisage les différentes langues du plurilingue comme étant connectées sous un même et unique système.

Pour Cook, le plurilingue se distingue principalement du monolingue par le fait que le plurilingue peut déjà se servir de son expérience et de ses ressources acquises dans sa L2 (conscience linguistique et cognitive, contrôle exécutif, etc.) pour accroître ses compétences à la fois dans sa/ses L1 et dans ses autres L2. Les études qui ont pu témoigner des effets d'une L2 sur une L1 montrent que le plurilingue est amené à reconfigurer en permanence, consciemment ou non, son système linguistique et conceptuel (Cook, 2003 ; Jiang, 2008 ; Kellerman, 1995 ; Pavlenko, 2000). Ce système, en se complexifiant, n'est alors plus tout à fait le même que celui d'un monolingue, et Cook (*supra*) indique qu'il est alors normal que la compétence du plurilingue ne puisse être comparée à celle d'un monolingue dans une même langue donnée.

Dans la mesure où plusieurs transferts ont pu être identifiés comme opérant en sens inverse, cette première L2, qui sert à la fois de cible et de source de transfert pour une L1, devrait pouvoir aussi servir de source et de cible pour une L2<sub>n</sub> (qui pourrait, à son tour, servir de source, et ainsi de suite), facilitant ainsi l'interconnectivité entre les différentes langues, aussi bien en L1 qu'en L2 et le transfert pourrait donc être envisagé comme étant :

- un transfert qui peut s'opérer par réciprocity, de façon bidirectionnelle (L1 ↔ L2) et pluridirectionnelle (L1 ↔ L2<sub>x</sub> ↔ L2<sub>y</sub> ↔ L1)

- un transfert qui, une fois les ressources transférées, permet à celles-ci de se combiner et de se développer (au détriment parfois d'une autre langue).



Murphy (2003) souligne un phénomène intéressant qui se manifeste dans la production d'une  $L2n$ <sup>25</sup> : « durant la production d'une L3, l'apprenant de langue produit souvent de façon non intentionnelle des formes d'interlangue qui sont partiellement ou complètement des formes de la L2 » (Murphy, 2003 :1). De plus, dans la production d'une  $L2n$ , on peut observer « la formation d'hybrides lexicaux consistant en des morphèmes appartenant à deux langues mais qui n'existent ni dans la L2 ni dans la L3 » (Murphy, 2003 : 2) Dans les énoncés d'une  $L2n$ , l'on retrouve également plus d' « inventions lexicales », c'est à dire des formes d'interlangue très complexes

<sup>25</sup> Rappel : L2 = aussi L3, L4, L5, etc.  $L_n$  = nouvelle langue seconde

« qui pourraient partager les caractéristiques lexicales, morphologiques et phonologiques de toutes les langues connues du locuteur » (Dewaele, 1998 : 476).

Malheureusement, encore peu d'études soulignent la façon dont les multiples langues interagissent entre elles et, comme l'indiquent de Bot et Jaensch (2015 : 141), « l'intérêt principal dans les études d'une L3 semble porter davantage sur l'impact d'une L1 et d'une L2 sur une L3 plutôt que sur l'impact mutuel d'une L3/L2/L1 ».

Si, dans ce domaine encore très récent, aucun modèle de transfert ne fait l'unanimité chez les chercheurs jusqu'à présent, ceux-ci s'accordent généralement sur les principaux facteurs qui déterminent les transferts ou, de façon plus générale, les *influences translinguistiques* (« cross-linguistic influences »<sup>26</sup>).

### **2.3.3.7 Facteurs favorables au(x) transfert(s)**

Parmi les facteurs qui sont les plus fréquemment cités, nous retrouvons la typologie et la psychotypologie qui nous semblent particulièrement pertinentes pour notre travail.

En effet, la proximité typologique est reconnue comme étant un facteur déterminant pour l'acquisition d'une L2 (Anderson, 1983 ; Bardel, 2006 :15 ; Gass, 1983 ; Jarvis & Odlin, 2000 ; Odlin, 1989 ; Selinker & Lakshmanan, 1993, cités dans Murphy, 2003 : 14), mais l'ASL, de par sa modalité visuo-spatiale, ne relève pas « de la typologie habituelle en langues indo-européennes, sino- tibétaines ou ouralo-altaïques, par exemple » (De Langhe, Guitteny, Portine, Retoré, 2004 : 1). L'on peut alors se demander si le fait d'avoir plusieurs langues dans une même modalité est un avantage

---

<sup>26</sup> Si les termes « transfert » et « influence translinguistique » sont couramment utilisés de façon interchangeable dans les travaux, certains chercheurs préfèrent utiliser le terme d'« influence translinguistique » de Sharwood Smith (1983), un terme plus général qui tient compte du « transfert » comme étant un élément parmi d'autres, mais qui réserve à celui-ci une valeur relevant de l'inconscient et de processus automatiques plus difficilement observables.

« Pour expliquer le concept d'influence translinguistique, Cenoz propose un continuum allant de stratégies interactionnelles, où se font des passages intentionnels dans les langues autres que la langue cible, aux *laps* de transfert qui sont des passages non volontaires et qui, de ce fait, sont automatiques » (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2002 : 7, dans *The Multilingual Lexicon*, notre traduction)

dans l'acquisition d'une L2n dont la modalité est différente et, dans notre cas, si nos plurilingues, dont les langues sont des langues audio-orales, seront plus avantagés que nos monolingues dans l'acquisition de l'ASL, une langue visuo-spatiale.

Pour Kellerman (1983), la perception que l'individu peut avoir de la proximité des langues, ce qu'il nomme la « psychotypologie », est tout aussi importante que la typologie car, pour lui, il ne suffit pas que les langues soient typologiquement proches pour que puisse s'opérer un transfert, encore faut-il qu'elles soient perçues comme telles (Ellis, 2008 ; Moghtadi, 2016 ; Ringbom, 1987 ; Ringbom & Jarvis, 2009). Ainsi, même si « tout ce qui semble transférable n'est pas transférable » (Kellerman, 1983 : 113), plus une structure est perçue comme étant similaire d'une langue à une autre, plus elle a tendance à être transférée (et inversement, plus elle semble présenter des différences, plus elle est évitée). Ce transfert n'est alors pas toujours positif comme, par exemple, dans le cas de mots qui semblent apparentés mais qui sont en fait de faux amis, ou encore dans un cas de (sur)généralisation d'éléments identifiés dans la L1 comme étant fréquents, simples, non marqués et réguliers, et qui peuvent donner lieu à des productions erronées dans la L2 (Murphy, 2003 : 5).

Dans l'acquisition d'une L2n, une tendance tout aussi intéressante a pu être observée. En début d'acquisition d'une L2n, l'individu aura tendance, consciemment ou non, à s'éloigner de sa L1 - même si celle-ci est typologiquement proche de sa L2n - et à chercher à regrouper ses L2 qui, de par leur statut de L2, présentent pour lui plus de similarités. Ce phénomène, que Cenoz (2001, citée dans Wang, 2013 : 110) appelle « Effet de la langue étrangère » (« Foreign Language Effect »), tendrait à expliquer pourquoi, en début d'acquisition d'une L2n, l'on retrouve plus d'éléments phonologiques provenant de la L2 que de la L1. Au fur et à mesure que la compétence en L2n augmente, ce phénomène s'estompe et la L1 semble avoir tout autant d'influence, voire plus. Si la L1 et la L2 de l'individu sont des langues audio-orales et que la Ln est une langue visuo-spatiale, on peut se demander toutefois si cet « effet de la langue étrangère » peut s'appliquer et si la L2 ne serait pas perçue comme étant plus similaire à la L1 qu'à la L2n.



Il se pourrait alors que, dans ce cas, avoir déjà une L2 ne présente pas un avantage dans l'acquisition d'une L2<sup>n</sup>, ce qui rejoindrait la position de De Bot et Jaensch (2015 : 141-142) qui affirment qu' « au niveau du traitement de la langue et de l'implication des différentes aires du cerveau, il ne semble pas y avoir lieu de présumer des mécanismes fondamentalement différents pour les L3 comparées aux L2 » ni « suffisamment de preuves que les mécanismes cognitifs diffèrent entre les multilingues et les bilingues ». Si, à l'heure actuelle, les différences qualitatives du processus d'acquisition entre monolingues, bilingues et multilingues ne sont pas concluantes, elles le sont davantage au niveau quantitatif (De Bot & Jaensch, 2015 : 141; Runqvist, Fitzpatrick, Strijkers & Costa, 2013 : 259). D'une part, comme nous l'avons vu, les influences translinguistiques chez les multilingues se font à partir de plusieurs langues plutôt que de deux, mais les multilingues sont aussi plus lents à accomplir certaines tâches que les bilingues (De Bot et Jaensch, 2015 : 141). Ceci n'est pas surprenant car, si certaines tâches qui sont « faciles à accomplir dans une ou deux langues deviennent des tâches exigeantes dans une troisième langue » (Mägiste, 1984 : 418, cité dans Murphy, 2003 : 11), c'est bien parce que le multilingue doit faire davantage appel à certaines fonctions exécutives (organisation, planification, flexibilité, jugement, inhibition). En effet, comme le montrent Marian, Blumenfeld, Mizrahi et Cordes (2013 : 82-83), en plus d'être amené à discerner et à supprimer l'information non pertinente dans la langue cible, le multilingue doit, de plus, discerner et supprimer les langues qui lui sont superflues dans la tâche à accomplir. À un moindre coût par rapport au multilingue, mais à un coût plus élevé que le monolingue, le bilingue est lui aussi amené à exercer ces fonctions (Green, 1998 : 74).

En contrepartie, rappelons-le, ces fonctions exécutives qui seraient plus développées chez le plurilingue (Cedden & Sağın Şimşek, 2014 ; Poarch & van Hell, 2012) représentent un réel atout puisqu'elles sont associées « à la faculté de résoudre des problèmes, à la possibilité de faire preuve d'une pensée abstraite, de formuler des hypothèses créatrices, à une plus grande facilité pour former des concepts, et de manière générale, à une plus grande souplesse mentale » (Commission européenne, 2009 : 7). Ces fonctions cognitives font partie intégrante de la compétence du plurilingue qui se distingue aussi du monolingue dans la mesure où il peut puiser dans

plusieurs langues qui constituent un répertoire plus riche et plus varié et qu'il possède déjà une expérience de l'apprentissage d'une langue.

Dans le domaine de l'acquisition, « les recherches qui se concentrent spécifiquement sur la comparaison entre les monolingues, les bilingues, et les trilingues sont peu ou pas accessibles » (De Bot et Jaensch, 2015 : 141). Notre recherche devrait pouvoir apporter une contribution à ce domaine.

Dans la suite de notre travail, il sera donc intéressant de voir, tout d'abord, quels éléments linguistiques (alphabet dactylogique, lexique, structures grammaticales, classificateurs) nos répondants qui apprennent l'ASL auront privilégiés durant leur acquisition selon qu'ils sont monolingues ou plurilingues. Nous examinerons ensuite si, dans notre groupe de plurilingues (bilingues/ multilingues), certaines différences émergent quant aux éléments linguistiques qu'ils auront privilégiés. Il nous faudra aussi vérifier si certains de nos quatre éléments linguistiques peuvent être corrélés à des L1 particulières et, dans le cas des plurilingues, également à des L2. Enfin, nous verrons si les éléments linguistiques choisis par les répondants diffèrent selon le niveau des cours (débutant, intermédiaire, avancé) auxquels ils participent.

\* \* \*

### **Remarques conclusives :**

Dans ce chapitre, nous avons donc pu définir ce qu'est le plurilinguisme par rapport au monolinguisme, mais aussi par rapport au bilinguisme et au multilinguisme, notions très souvent confondues. Nous avons aussi défini la compétence plurilingue comme pouvant être partielle et déséquilibrée, mais aussi plurielle et évolutive. Le plurilinguisme ouvre sur d'autres langues grâce à un répertoire opérationnel plus ou moins riche. Sa visée n'étant pas coercitive (puisque'il ne vise pas la connaissance maîtrise parfaite d'une langue), le plurilinguisme pourrait susciter chez l'individu une certaine adaptabilité et flexibilité face à la différence et à l'altérité.

De plus, par sa nature, le plurilinguisme pourrait permettre à l'individu d'établir plus facilement des liens entre les différentes langues de son répertoire langagier. La

question est de savoir si, selon la perception des apprenants, le fait d'être plurilingue offre des avantages dans l'acquisition d'une langue seconde, plus particulièrement d'une langue visuo-spatiale, puisque le transfert d'une langue à l'autre dans le processus d'acquisition ne se fait plus uniquement entre la langue première (L1) et la langue seconde mais entre les différentes langues.

## CHAPITRE 3 : PERCEPTION

*« Toute notre connaissance a ses origines dans nos perceptions »*  
Léonard de Vinci

### 3.1 La perception, un concept pertinent pour analyser l'acquisition des apprenants

Afin de savoir si un plurilinguisme en langues audio-orales pouvait avoir un impact sur l'acquisition d'une langue visuo-spatiale, il nous fallait adopter une démarche qui nous fournisse des éléments de comparaison entre des sujets monolingues et des sujets plurilingues. Nous aurions pu, bien sûr, comparer les résultats académiques de ces deux groupes mais, si intéressante que cette démarche eût pu être, elle ne correspondait pas au travail qui est le nôtre, ne pouvant rendre compte ni de la complexité du plurilinguisme ni des processus cognitifs sous-jacents à l'acquisition de l'ASL. Plus qu'une compilation de notes, ce sont les « acteurs sociaux » eux-mêmes que nous voulons mettre en avant, nous penchant aussi bien sur leurs différences que sur leurs similarités, et privilégiant non pas leurs performances académiques, mais bien leurs connaissances en ASL. Nous avons donc choisi, par le biais d'un questionnaire, d'aborder l'acquisition de l'ASL sous l'angle de la perception de l'apprenant afin de savoir si l'apprenant plurilingue se situait différemment de son homologue monolingue dans son acquisition de l'ASL.

Pour bien asseoir notre démarche méthodologique, il nous paraît important de préciser ce qu'implique le concept de perception car, comme nous allons le voir, il est central à tout apprentissage et à toute acquisition et mérite, de ce fait, qu'on lui consacre un chapitre entier.

Le terme de perception apparaît dans des domaines très variés. Dans le cadre d'un objet d'étude déterminé, de nombreuses recherches, qu'elles soient de nature qualitative ou quantitative, s'appuient sur la perception de participants.

Si intéressantes que ces recherches puissent être, bon nombre d'entre elles, parfois d'envergure nationale et même internationale, omettent bien souvent, comme le fait remarquer Josée Authier (2010 : 34), de définir ce qu'est la perception. Au mieux, elles se contentent, pour la plupart, de la décrire de façon approximative et sommaire, ou de lui attribuer un synonyme simpliste (opinion, point de vue, appréciation, sentiment, vision, optique, etc.), la reléguant ainsi, de façon plus ou moins habile, à l'arrière-plan, alors que, paradoxalement, elle occupe une place privilégiée et se retrouve même dans le titre de l'étude en question !

Le domaine de l'acquisition des langues ne fait malheureusement pas exception or, comme nous allons le voir, la perception est pourtant centrale à toute acquisition.

Sans avoir la prétention de passer en revue l'historique de la perception et de répondre aux questions qui font encore débat à son sujet dans des domaines très variés (tâche qui dépasserait considérablement le cadre de notre étude), nous avons cependant décidé de lui consacrer un chapitre car la perception est l'un des concepts pivots de notre étude.

Grâce aux travaux en sciences cognitives, notamment en psychologie, nous allons définir ce concept, afin de comprendre ce que recouvre la perception et de lui restituer sa place en tant qu'objet d'étude à part entière dans l'acquisition des langues.

Il n'est pas surprenant que l'étude de la perception soit appréhendée par un certain nombre de chercheurs : la perception est un concept complexe et multidimensionnel dont même le terme en soi est polysémique. Ne serait-ce que dans le domaine de la psychologie, la perception peut avoir trait au physiologique, au cognitif et au social et, selon la sous-discipline et l'approche envisagée, certains aspects sont privilégiés, d'autres, à l'inverse, systématiquement écartés. Définir la perception n'est donc pas une tâche aisée.

À la lumière de nos nombreuses lectures et des différentes définitions de la perception qu'elles nous ont présentées, nous nous proposons, dans le cadre de notre recherche, de définir la perception comme suit.

La perception désigne :

1) l'ensemble des **processus** de traitement de l'information que l'individu<sup>27</sup> extrait du monde, par le biais d'informations sensorielles (proprioceptives et extéroceptives) en conjonction avec des connaissances antérieures, pour se représenter ce monde et fonctionner en accord avec lui ;

2) une **représentation**<sup>28</sup> adaptée du monde - monde interne et monde externe - qu'un individu se forge, à partir de connaissances qu'il a précédemment acquises en relation avec les processus de traitement de l'information.

La perception - subjective par essence - peut donc désigner à la fois les processus et leur produit. Notons que si un processus est, par définition, dynamique et évolutif, une représentation peut l'être aussi, dans la mesure où elle est en constante interaction avec des connaissances et des processus de traitement de l'information, eux-mêmes en perpétuelle fluctuation.

C'est sur les représentations des apprenants (plutôt que sur les processus) que repose notre cadre méthodologique. Deux raisons principales ont motivé notre choix :

1) À l'heure actuelle, observer les processus de traitement de l'information demeure impraticable sans le recours aux techniques en imagerie cérébrale. Si ces techniques, de plus en plus perfectionnées, permettent de traduire plusieurs états mentaux en termes physiques, « de nombreuses synthèses restent encore à faire » car, jusqu'à présent, « les multiples niveaux d'organisation n'ont pas encore pu être tous reliés les uns aux autres » (Levitte, 2010 : 15). De plus, malgré les avancées considérables en

---

<sup>27</sup> Étant donné notre sujet de recherche, nous avons préféré le terme *individu* plutôt que celui d'*organisme vivant* très répandu dans les définitions de la perception.

<sup>28</sup> Par *représentation*, nous entendons ici « une forme de traduction de la pensée par des relations de correspondances : concepts, images, règles, etc. ou la traduction par des signes d'une réalité physique ou conceptuelle » (Espinoza & Faye, 2006 : 3). Les représentations sont des « connaissances implicites ou explicites. Ce sont des traces mnésiques de nos expériences antérieures, incarnées dans les structures nerveuses où elles sont localisables » (Masmoudi & Naceur, 2010 : 363 -371)

neurosciences cognitives, les récentes techniques en imagerie cérébrale, qui restent encore peu accessibles, ne permettent d'intervenir que sur un petit échantillon de sujets (Button et al., 2013 : 374), en fonction de tâches bien précises et dans un environnement restreint (laboratoire) qui reflète rarement le contexte réel d'acquisition d'une L2.

2) L'étude des représentations revêt un intérêt particulier, notamment dans le domaine de l'acquisition d'une L2. En effet, les représentations ont l'avantage de pouvoir être recueillies auprès d'apprenants à profils divers, dans des contextes (éducatifs/professionnels/personnels) et dans des programmes/niveaux différents et ce, à plus ou moins grande échelle, selon un choix d'outils méthodologiques variés (questionnaires, entrevues, journaux de bord). Elles permettent ainsi un éventail et un recoupement d'informations très riches liées à l'acquisition.

De plus, comme l'indique Losee (1997 : 259), « la valeur de l'output d'un processus informe sur le processus et sur son input » (notre traduction<sup>29</sup>). L'étude des représentations nous renseigne donc indirectement sur leurs processus sous-jacents, en ayant - de surcroît - le mérite de tenir compte de la complexité inhérente à chaque individu, complexité régie par une multitude de facteurs (physiologiques, psychologiques, socioculturels) susceptibles d'influencer sa perception, laquelle s'inscrit au sein même des représentations.

Pour de nombreux chercheurs, comme Bonnet (1981 : 105), la « finalité de la fonction perceptive est fondamentalement cognitive » dans la mesure où, rappelons-le, elle sert à élaborer « une représentation pertinente de notre environnement qui nous permette un comportement adapté » (Bonnet, 1981 : 106). Que l'on s'intéresse alors à la perception en tant que processus ou en tant que représentation, on ne peut expliciter la perception sans rendre compte des différents processus de traitement de l'information qui la sous-tendent et dont les niveaux relèvent à la fois du sensoriel

---

<sup>29</sup> "The value of the output of a process is informative about the process and its input" (Losee, 1997 : 259).

(sensation), du perceptif à proprement parler (perception)<sup>30</sup>, et du cognitif (cognition) (Bertrand & Garnier, 2005 : 71 ; Dortier, 2007).

Pour tenir compte au mieux de ces différents éléments, nous aborderons d'abord la perception sous trois grands axes : la sélection, l'organisation, et l'interprétation (Alexandre-Bailly, Bourgeois, Gruère, Raulet-Croset, Roland-Lévy, & Tran, 2013) puis, nous nous pencherons sur les facteurs qui peuvent influencer la perception et dont certains sont, comme nous pourrions le voir, fondamentaux pour la perception qu'ont les apprenants de leur acquisition de l'ASL en tant que L2.

Avant d'aller plus loin, précisons que deux modèles principaux se sont imposés dans l'étude des processus de la perception : un modèle dit ascendant (du bas vers le haut) et un modèle dit descendant (du haut vers le bas) (*infra*, Illustration 3-1 page 70).

L'emphase du modèle ascendant porte sur les caractéristiques de l'information qui provient de nos sens plutôt que de nos concepts et de nos connaissances, le « bas » se référant aux stimuli et à la sensation. À partir de parcelles d'informations sensorielles provenant de l'environnement, le sujet percevant combine celles-ci pour former un percept puis, éventuellement, un concept.

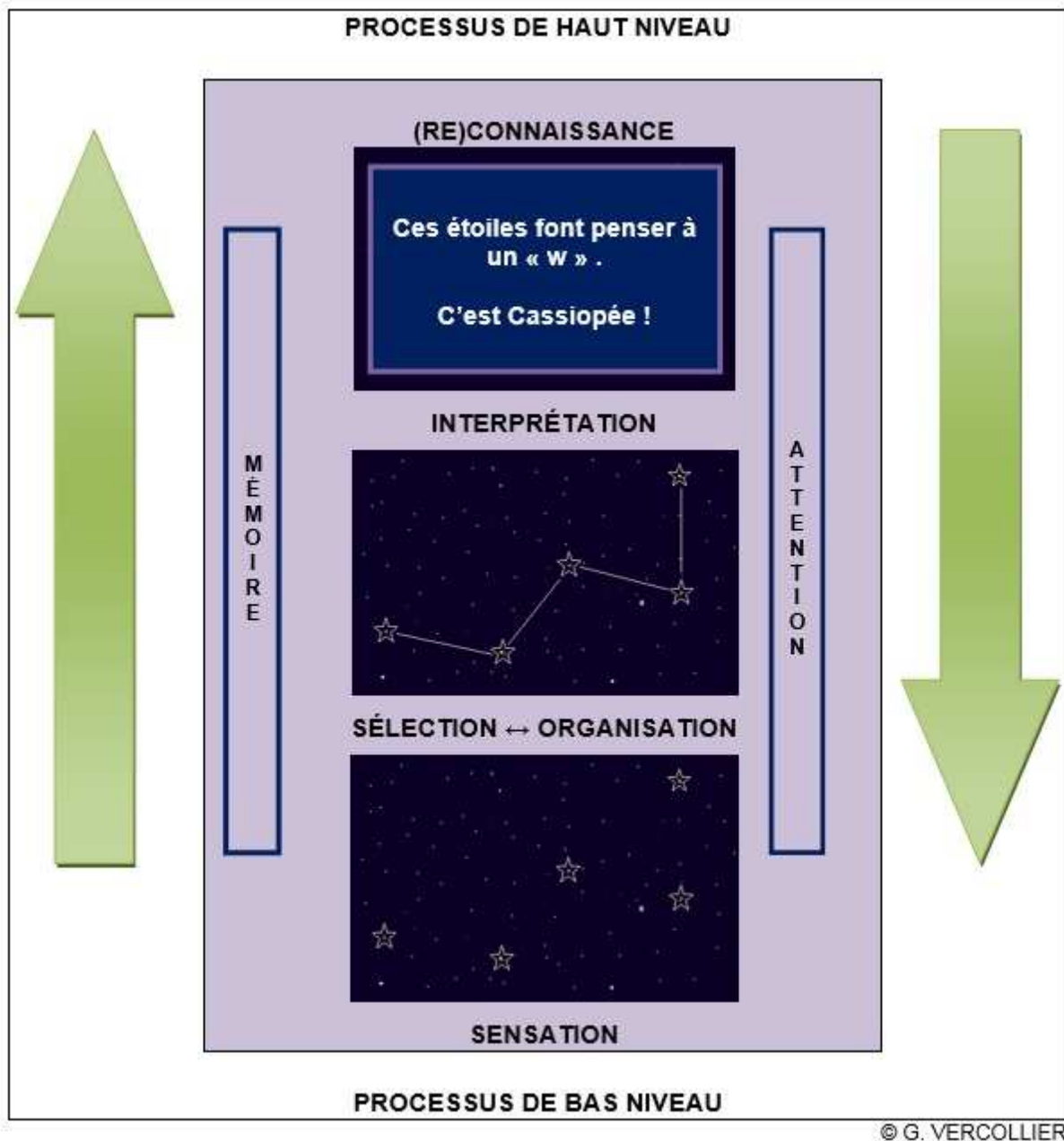
En ce qui concerne le modèle descendant, l'emphase porte au contraire sur les mécanismes cognitifs qui sont des mécanismes de « haut » niveau<sup>31</sup>. Ce sont alors les concepts et les connaissances du sujet percevant qui, en conjonction avec la mémoire et l'attention, vont guider la sélection et la combinaison d'informations dans la reconnaissance de schémas, dans la construction de sens et dans l'interprétation (Bertrand & Garnier, 2005 ; Galotti, 2014 ; King, 2013 ; Passer & Smith, 2009 ; Zimbardo, Johnson & McCann, 2012 ; Wortman, Loftus & Weaver, 1997).

---

<sup>30</sup> D'où la confusion parfois entre la perception comme ensemble de processus de traitement de l'information et la perception comme un seul de ces processus.

<sup>31</sup> Qui se situent d'ailleurs dans le cortex, en « haut » du cerveau (Zimbardo, Johnson & McCann, 2012 :113)



Illustration 3-1 : Processus de traitement de l'information <sup>32</sup>

<sup>32</sup> Dans un modèle quelque peu similaire, Bertrand et Garnier (2005 : 95) présentent les processus de traitement de l'information à partir de la Grande Ourse. Nous avons, nous aussi, décidé d'illustrer ces processus à partir d'une constellation, mais notre choix s'est posé volontairement sur Cassiopée qui, par sa correspondance avec la lettre « w » de l'alphabet (présente dans de nombreuses langues dont l'ASL) offre une analogie intéressante avec la langue.

Ces deux modèles qui, de prime abord semblent contradictoires, sont en fait complémentaires et, aujourd'hui, les chercheurs s'accordent pour dire que les processus de traitement de l'information fonctionnent non pas de façon séquentielle ou hiérarchique, mais davantage de façon conjointe, permettant ainsi une certaine flexibilité d'intégration d'informations provenant de différents niveaux (Bertrand & Garnier, 2005 : 94), où la sensation et la perception forment un système de traitement de l'information unifié<sup>33</sup> (King, 2013 : 79 ; Sandor, 2010 : 157).

### 3.2 Sensation et perception

Il est intéressant de noter que les deux termes, sensation et perception, sont présentés parfois comme synonymes et que, lorsque l'on a affaire à un modèle de type ascendant, la distinction - quand il y en a une - devient alors extrêmement subtile. Pour les fervents de ce modèle, - où la sensation est à la base même de la perception - ce sont les sens<sup>34</sup> qui permettent de recevoir, sous forme d'énergie, les stimuli de notre environnement (interne et externe), et qui, par le système nerveux, retransmettent ensuite cette énergie au cerveau sous forme de message neural pour interprétation. La sensation pourrait donc être définie comme un « processus par lequel la stimulation d'un récepteur sensoriel produit des influx nerveux que le cerveau interprète sous forme de son, d'image visuelle, d'odeur, de goût, de douleur ou d'une autre image sensorielle »<sup>35</sup> (Zimbardo, Johnson & McCann, 2012 : 88 ; notre traduction). Si ce genre de définitions abondent dans les travaux sur la perception, elles n'explicitent cependant nullement ce qui relève de la sensation et ce qui relève de la perception. Afin de mieux cerner la différence entre ces deux concepts, il est

---

<sup>33</sup> "sensation and perception as a unified information-processing system" (King, 2013 : 79)

<sup>34</sup> Comprendre ici le mot *sens* comme se rapportant aux facultés sensorielles (dont les cinq modalités principales sont la vue, l'ouïe, le goût, l'odorat et le toucher) et non pas comme se rapportant à la signification (même s'il est possible que les stimuli nous proviennent également des significations que nous accordons à notre environnement, voire à nos pensées)

<sup>35</sup> "The process by which stimulation of a sensory receptor produces neural impulses that the brain interprets as a sound, a visual image, an odor, a taste, a pain, or other sensory image".

utile d'apporter une clarification et de préciser, en d'autres termes, qu'une fois que les récepteurs sensoriels ont détecté et saisi les stimuli de l'environnement et qu'ils ont modulé ces stimuli sous forme d'influx nerveux (processus de transduction) pour les acheminer au cerveau, le processus de sensation passe le relais à la perception. (Passer & Smith, 2009 : 127 ; Wortman, Loftus & Weaver, 1997 : en ligne). La sensation permet de détecter et d'encoder l'information sensorielle, mais c'est par la perception que le cerveau, après avoir sélectionné les informations à traiter, donne sens<sup>36</sup> à la sensation (King, 2013 : 78).

Notons que les récepteurs sensoriels ne permettent pas toujours de détecter les stimuli qui se présentent à eux. Certaines facultés sensorielles peuvent être affaiblies ou absentes, bien sûr, mais même lorsqu'elles sont en parfait état, elles n'échappent pas à ce qu'on appelle le seuil absolu. Le seuil absolu est la quantité minimale d'énergie requise d'un stimulus pour que celui-ci puisse être détecté. Ce n'est, en effet, que lorsque l'énergie d'un stimulus dépasse le seuil absolu que sa présence peut être détectée (King, 2013). King ajoute que « dans des conditions optimales, nos sens ont des seuils absolus très bas et nous pouvons être remarquablement bons à détecter de petites quantités d'énergie de stimulus »<sup>37</sup> (notre traduction).

À la quantité d'énergie requise pour détecter un stimulus s'ajoute également le degré de différence requise d'un stimulus pour pouvoir distinguer un stimulus d'un autre ; c'est ce que l'on appelle le seuil de discrimination.

Comme le suggèrent Wortman, Loftus & Weaver (1997 : en ligne), la sensation peut donc être « affectée à la fois par la qualité ou par le type de sensation que le stimulus engendre et par la quantité ou le montant de stimulation »<sup>38</sup> (notre traduction). Elle

---

<sup>36</sup> Comprendre ici le mot *sens* comme se rapportant à la *signification* : « The brain gives meaning to sensation through perception » (King, 2013 : 78).

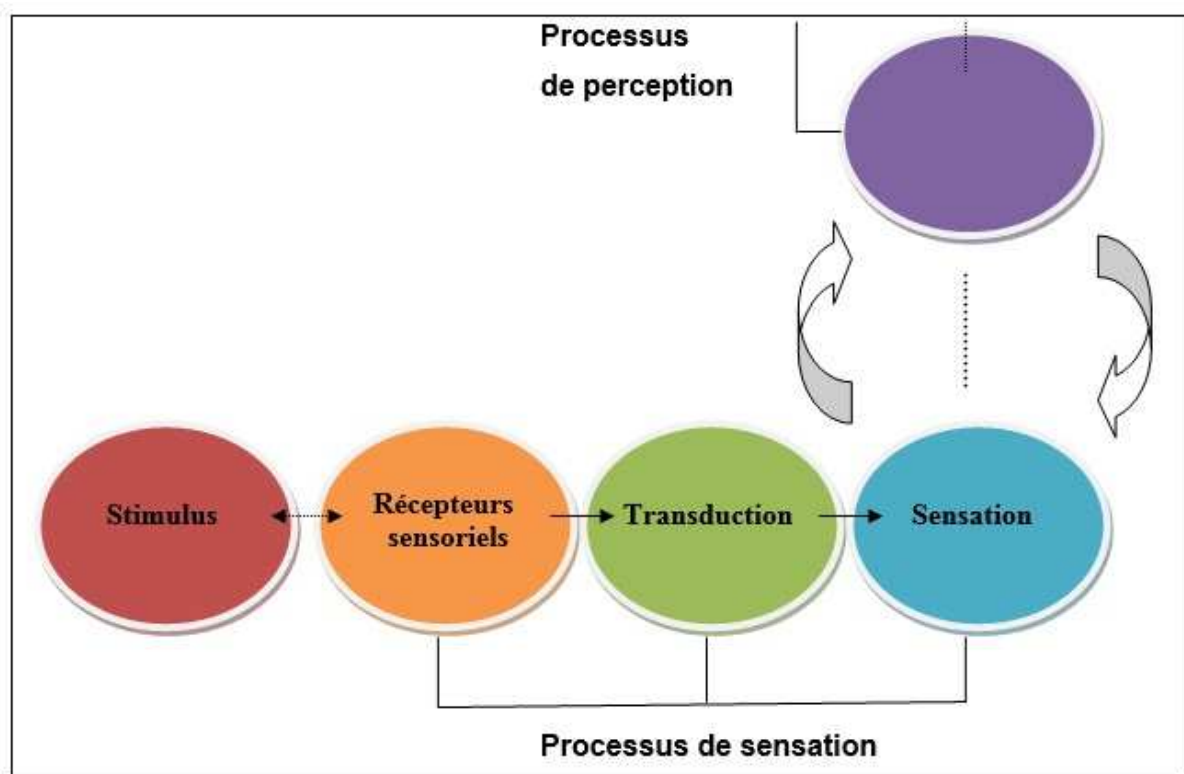
<sup>37</sup> "Under ideal circumstances, our senses have very low absolute thresholds, so we can be remarkably good at detecting small amounts of stimulus energy" (King, 2013)

<sup>38</sup> "The organism's response is called a sensation and can be affected by both the *quality*, or kind, of sensation it produces and the *quantity*, or amount, of stimulation" (Wortman, Loftus & Weaver III, 1999)

peut également l'être par les sens qui la génèrent et qui, par conséquent, vont également agir sur la perception.

En effet, bien qu'en partie universels (tout individu possède au moins un sens), les sens sont essentiellement personnels. Ainsi, peu importe le sens dont il est question, chaque individu est pourvu de récepteurs sensoriels qui lui sont propres ; ces derniers ne captent ni ne sélectionnent nécessairement les mêmes stimuli, en même temps ou de la même façon que pourraient le faire ceux de quelqu'un d'autre. Il s'agit alors de voir maintenant comment s'opère le processus de sélection dans le cadre de la perception.

**Illustration 3-2 : Sensation et perception**



© G. VERCOLIER

### 3.3 Perception et sélection

Dans un univers qui nous expose chaque jour à une immense quantité de stimuli, nous sommes donc amenés, plus ou moins consciemment, à procéder à une sélection de l'information, notre cerveau n'ayant pas la capacité de pouvoir assimiler tous ces

stimuli ni de les traiter en même temps. De plus, d'après Sparrow, professeur en psychologie cognitive à l'université de Lille 3, des 400 milliards environ de bits d'informations que le cerveau traiterait par seconde, « seuls 2 000 de ces bits de données parviendraient à la conscience » (Sparrow, 2013 : 17).

Si, comme nous l'avons vu, les stimuli peuvent être d'ordre purement sensoriel, on pourrait également avancer qu'ils peuvent être de nature cognitive (ne dit-on pas d'ailleurs qu'une pensée ou qu'une idée est stimulante ?). Quel que soit le stimulus en question, « pour que la perception puisse avoir lieu, un stimulus doit d'abord capter l'attention » (St-Yves, 1982 : 35). Pour ce qui est du domaine sensoriel, le cinéaste Morton Heilig (1955, cité dans Boden, 2006 :1082), qui se spécialisait dans les techniques de perception, a proposé une échelle intéressante, classant les sens en fonction de l'attention que ceux-ci captaient : la vue (70%), l'ouïe (20%), l'odorat (5%), le toucher (4%) et le goût (1%). Bien qu'expérimentale, l'étude de Heilig n'est pas anodine pour un travail comme le nôtre qui porte sur l'acquisition d'une langue visuelle, puisque la vue serait le sens qui accaparerait le plus l'attention et qui, à elle seule, totaliserait un plus grand pourcentage que les autres sens réunis.

### **3.3.1 Sélection et attention : attention exogène et attention endogène**

Depuis le début des années quatre-vingt, en particulier avec les travaux de Posner (1980), les chercheurs distinguent deux formes d'attention : l'attention dite exogène et l'attention dite endogène, que l'on retrouve également, bien souvent, respectivement, sous le nom d'attention « ascendante » et d'attention « descendante » (par exemple, chez Koch, 2006 : 392), comme les modèles de perception du même nom. Cette constatation n'est pas surprenante car, bien que distincts des processus de la perception, les processus d'attention sont en continuelle interaction avec eux.

L'attention exogène « dépend de mécanismes automatiques qui sont déclenchés le plus souvent par l'apparition soudaine d'un stimulus » (Lechevalier, Eustache, Viader, 2008 : 266). Elle est brève, rapide, et souvent indépendante de la volonté du sujet. Il peut s'agir, par exemple, de la lumière vive d'un éclair qui fait une soudaine apparition

dans le ciel, ou encore, tout simplement, de la sonnerie d'un coup de téléphone inattendu.

Contrairement à l'attention exogène, l'attention endogène est active, subjective et volitionnelle ; c'est le sujet lui-même qui, délibérément, va orienter son attention sur un endroit, un événement ou une information particulière.

Une métaphore couramment utilisée pour illustrer l'attention est celle du faisceau lumineux ou du projecteur (« spotlight »). Ce faisceau lumineux qui se déplace au fil du temps (Cavanagh & Vanrullen, 2007 : 64) nous oriente vers les éléments qu'il éclaire. La sélection, cependant, n'est pas juste le simple fait d'être attentif à certaines informations « mises en lumière », elle implique également le fait d'en ignorer certaines autres et de les occulter. En effet, la « notion de sélection sous-entend qu'on se prépare à traiter une information plutôt qu'une autre » (Siéoff, 1998 : 129) et c'est grâce à « un traitement différentiel de sources simultanées d'information » (Gagné, 1999 : 123, cité dans Vianin, 2009 : 79) que l'attention sélective va nous permettre, par exemple, de nous focaliser sur une conversation, ou de discerner notre prénom, dans le brouhaha d'une foule lors d'une réception (effet « cocktail party »).

Ce « traitement différentiel de sources simultanées d'information » est d'autant plus difficile pour un apprenant d'une langue des signes L2 qu'il doit s'habituer à ce que ces sources d'informations passent par un seul et même canal, le canal visuel. Il doit pouvoir, en plus, discerner, parmi une pléthore de stimuli visuels et un débit souvent rapide, celles qui sont porteuses d'information linguistique ou non.

De nombreux facteurs nous poussent à remarquer certains éléments et à les maintenir dans notre « foyer attentionnel » (Lechevalier, Eustache, Viader, 2008 : 266) au détriment de nombreux autres. Ainsi, les stimuli qui sont saillants, nouveaux, ou qui sortent de l'ordinaire (King, 2013 : 84), même « par la différenciation d'une simple caractéristique élémentaire (comme un certain type de couleur ou de mouvement) par rapport aux caractéristiques en présence » (Lechevalier, Eustache, Viader, 2008 : 266), vont accaparer notre attention. L'on remarquera davantage, par exemple, une couleur vive ou criarde, un son bruyant, voire perçant, une personne particulièrement petite ou, au contraire, singulièrement grande.

En ASL, les signes accompagnés d'expressions faciales appuyées, d'amplitudes démesurées, de mouvements excessifs et de rythmes exagérés sont ceux qui auront le plus tendance à accaparer notre attention.

Cependant, notons aussi que lorsque notre attention est entièrement accaparée il est alors très difficile de discerner les objets autres que ceux déjà sélectionnés, même s'ils présentent des caractéristiques qui habituellement permettraient de les maintenir dans notre foyer attentionnel. En effet, une fois mobilisée, l'attention sélective présente le risque de conduire à la cécité d'inattention (*inattentional blindness*) qui fait complètement abstraction de nouveaux éléments extérieurs. Rappelons la célèbre étude de Simons et Chabris (1999) où les participants devaient compter, dans une courte séquence, le nombre de passes que se faisaient des joueurs de basket-ball. L'attention des participants était tellement accaparée par la tâche qui leur incombait qu'ils étaient incapables de remarquer, dans cette même séquence, un nouvel élément, pourtant insolite et bien visible<sup>39</sup>.

Les stimuli répétitifs peuvent également retenir notre attention, que ce soit, par exemple, le tic-tac incessant d'une horloge, le bruit d'un robinet qui goutte, ou encore une personne que nous sommes amenés à croiser fréquemment et que nous distinguerons parmi tant d'autres dans une salle bondée.

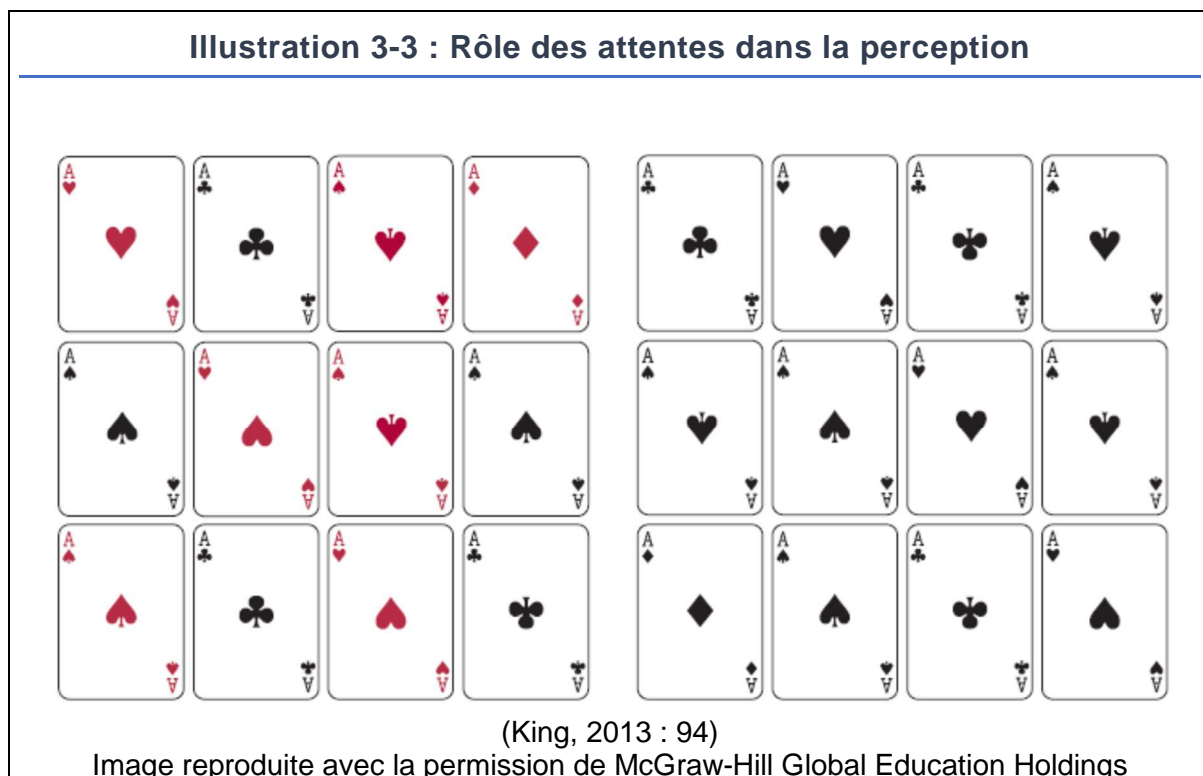
Notons que l'inverse s'avère aussi. Au bout d'un certain laps de temps, les stimuli répétitifs intègrent notre quotidien et finissent par passer complètement inaperçus.

La sélection d'un stimulus ne dépend cependant pas uniquement des propriétés intrinsèques du stimulus en question, elle est aussi régie par les connaissances antérieures du sujet qui vont, elles-mêmes, influencer la prédisposition et les attentes du sujet (« perceptual set ») et l'amener à sélectionner certaines informations plutôt que d'autres.

---

<sup>39</sup> Une vidéo de l'expérience de Simon et Chabris (1999) sur l'attention sélective est disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo>

Imaginons que notre ami nous dise « Regarde le gros nuage ! », nous allons alors sans doute diriger notre attention au-dessus de notre ligne de mire plutôt qu'au sol car notre connaissance du concept de nuage nous indique que les nuages sont bel et bien dans le ciel, et c'est donc là que nous nous attendons à les voir.



Un autre exemple qui illustre bien aussi le rôle des attentes dans la sélection de l'information se rapporte à une expérience où l'on présente à des sujets deux ensembles de cartes à jouer (*supra*, Illustration 3-3) : le premier composé à la fois d'as rouges et d'as noirs et le deuxième composé uniquement d'as noirs. On demande alors aux sujets de compter très rapidement le nombre d'as de pique dans chaque ensemble.

Si bon nombre de sujets sont capables d'identifier le nombre exact d'as de pique de l'ensemble monochrome, ils sont rarement capables d'identifier tous les as de pique de l'ensemble bicolore. En effet, contrairement à toute attente, certains as de pique de l'ensemble bicolore ne sont pas en noir, mais en rouge (King, 2013 : 94). Cette expérience est intéressante car elle nous montre que la sélection de l'information peut



être incomplète et biaisée, selon les critères que nous nous sommes fixés au départ et sur lesquels nous nous appuyons pour effectuer nos choix.

Les motivations influent également sur le processus de sélection de l'information (Lechevalier, Eustache, Viader, 2008 : 226) et sont d'autant plus marquées qu'elles sont chargées d'émotions fortes. Le désir d'arriver à l'heure à un rendez-vous, par exemple, nous poussera certainement à être attentif au temps qui s'écoule et à regarder fréquemment notre montre ou les horloges sur notre trajet (et ce, encore plus, si nous sommes anxieux à l'idée d'arriver en retard). Cependant, dans un même contexte donné, les motivations peuvent grandement varier d'un individu à l'autre. En fonction des connaissances et de l'expérience de chacun, les motivations vont servir à déterminer quelle information doit être sélectionnée ou non. Sur la scène d'un grave accident de la route, par exemple, un médecin qui cherche à sauver des blessés sera plus enclin à porter son attention à leurs signes vitaux qu'un avocat qui, en vue d'une procédure judiciaire, se focalisera peut-être davantage sur les dégâts encourus ou, encore, qu'un policier dont l'attention sera accaparée par le rétablissement de la fluidité de la circulation ou par les témoignages à inscrire dans son rapport.

Si, comme nous l'avons vu, la sélection de l'information peut s'effectuer à partir d'un vaste nombre de stimuli, ajoutons que cette sélection, guidée à la fois par des facteurs physiologiques et psychologiques, est sujette à certaines contraintes mnésiques.

En effet, lorsque l'individu procède à la sélection de l'information, il dépend non seulement de sa mémoire à long terme dans laquelle sont emmagasinées les connaissances antérieures qu'il va solliciter, mais aussi « du contenu de sa mémoire de travail » (Lechevalier, Eustache, Viader, 2008 : 226), une mémoire immédiate et dont l'empan est plus restreint<sup>40</sup>, mais qui est décisive pour l'organisation et le traitement de l'information acheminée dans la mémoire à long terme.

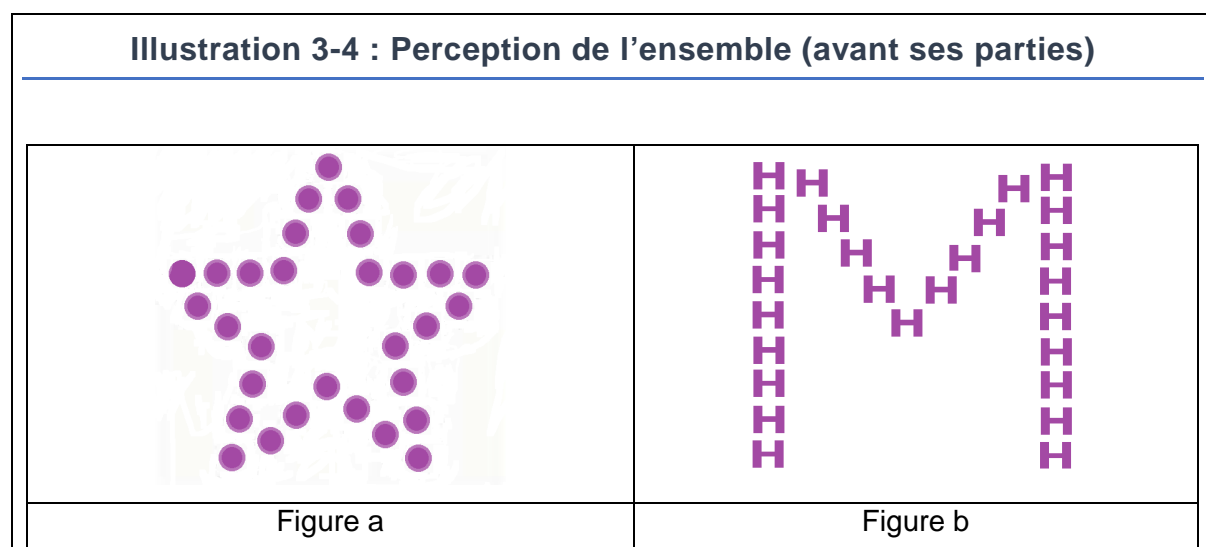
---

<sup>40</sup> D'après Miller (1956), la mémoire de travail aurait, en moyenne, une capacité de rétention de 5 à 9 items (7 +/- 2 unités d'informations).

### 3.4 Perception et organisation

Certains mécanismes cognitifs bien établis nous permettent d'organiser les informations que nous percevons et de les classer en différentes catégories pour les rendre cohérentes. Plusieurs principes inspirés des travaux des psychologues de la Gestalt du début du 20<sup>ème</sup> siècle (Wertheimer, 1912, Köhler, 1929 et Koffka, 1930) continuent à faire figure d'autorité aujourd'hui dans le domaine de la perception. Nous les avons nous-mêmes privilégiés pour notre recherche car ils présentent l'avantage de tenir compte non seulement des propriétés intrinsèques des stimuli, mais également de la dimension cognitive de l'individu, dimension nécessaire à toute acquisition d'une langue seconde. L'individu n'est alors pas relégué au simple rang d'objet subissant mais il est aussi bel et bien agent de sa perception. Pour les Gestaltistes, d'ailleurs, « il existe un parallèle entre des formes physiologiques et psychologiques présentant une structure commune » (Bertrand & Garnier, 2005 : 34).

Les tenants de la théorie de la Gestalt s'accordent pour dire que la perception « passe d'abord par une vue d'ensemble, et non par la somme des détails » (Dortier, 2008 : 44). Par exemple, dans l'illustration ci-dessous, nous percevons d'abord l'étoile avant les cercles (figure a), et le grand « m » avant les petits « h » qui la composent (figure b).



Lorsque nous écoutons de la musique, ce n'est pas tant les notes détachées que nous entendons que l'ensemble mélodieux qu'elles constituent.

Les langues des signes ne font pas exception. Ainsi, comme nous l'explique Le Corre (2001 : 34), « la langue des signes crée des images. Elle a besoin de formes pour représenter l'abstrait comme le concret. Le référent étant d'abord un modèle visuel, sa reconnaissance doit obligatoirement passer par la forme ».

Ainsi, « dans l'acte de perception nous ne faisons pas que juxtaposer une foule de détails, mais percevons des formes (*Gestalt*) globales qui rassemblent les éléments entre eux » (von Erhenfels, 1890 ; cité dans Dortier, 2008 : 44) et qui sont structurées selon certaines lois cognitives :

1) nous regroupons en une seule unité les éléments qui sont proches les uns des autres dans l'espace (loi de proximité).

2) nous regroupons les éléments qui se ressemblent et qui partagent plusieurs points communs (loi de similarité).

3) nous regroupons les éléments qui sont situés dans le prolongement les uns des autres (loi de continuité).

4) nous regroupons les éléments dont la trajectoire est la même lorsqu'ils sont en mouvement (loi de destin commun).

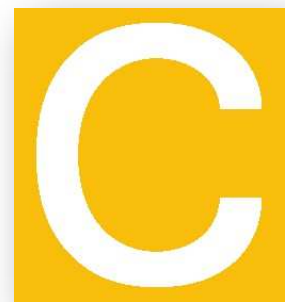
5) nous ajoutons à une forme non complète des éléments pour en combler les vides et en faire une entité (loi de clôture/fermeture).

6) nous regroupons les éléments qui nous sont les plus familiers et les plus significatifs (loi de familiarité).

Ces lois de regroupement, qui sont loin d'être exhaustives, s'opèrent de façon concomitante. Il arrive parfois qu'elles puissent présenter des divergences ; c'est alors la forme la plus simple, stable et symétrique qui aura préséance (la loi de la bonne forme).

Ces lois de regroupement dépendent d'un autre processus d'organisation, celui de la « ségrégation figure-fond ». Comme son nom l'indique, ce processus consiste à détacher la figure du fond, soit le premier plan de l'arrière-plan, de sorte à faire ressortir les informations qui sont pour nous les plus significatives (figure) de celles qui le sont moins (fond). D'après les Gestaltistes, « notre cerveau aurait en effet une tendance à structurer les informations de telle façon que ce qui est plus petit, plus régulier, ou encore, et surtout, tout ce qui a une signification pour nous, soit perçu comme une *figure*. Celle-ci se projetterait alors en avant d'un *fond*, perçu comme moins bien structuré et moins précis » (Godefroid, 2008 : 298).

C'est ce processus de ségrégation figure-fond qui nous permet, par exemple, de discerner la lettre « c » sur l'image ci-contre ou encore, le buste de Voltaire dans le célèbre tableau « Marché d'esclaves (avec apparition du buste invisible de Voltaire)<sup>41</sup> » de Salvador Dalí (1940), mais aussi de faire abstraction des conversations en « fond » sonore autour de nous lorsque nous prenons part à une discussion ou à une autre activité.



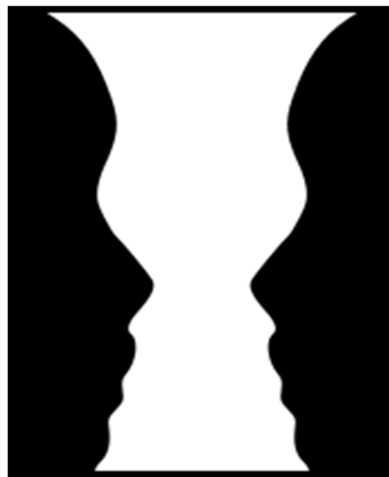
Plusieurs critères permettent de distinguer la figure et le fond. Godefroid (2008, *supra*) ajoute que « la figure paraît toujours plus proche et elle présente des caractéristiques d'objet, alors que le fond est plutôt perçu en tant que substance, relativement homogène, sans contour précis, et semblant se situer derrière la figure ». Cependant, la figure et le fond ne sont pas nécessairement immuables, comme c'est le cas d'un « fond » sonore, par exemple, qui peut devenir « figure » lors d'une conversation. De plus, la figure et le fond peuvent même parfois être interchangeables. Ainsi, dans la

---

<sup>41</sup> Pour des raisons de droits d'auteur, nous n'avons pas pu reproduire le tableau « Marché d'esclaves (avec apparition du buste invisible de Voltaire) » de Salvador Dalí (1940). La reproduction de ce tableau est cependant accessible en ligne sur le site de la Fondation Dalí (Num.cat 490) : <https://www.salvador-dali.org/fr/oeuvre/catalogue-raisonne/1940-1951/490/marche-d-esclaves-avec-apparition-du-buste-invisible-de-voltaire>.

célèbre illustration de Rubin, la figure présentée peut être soit celle d'un vase (en blanc sur fond noir) soit celle de deux visages de profil (en noir sur fond blanc).

**Illustration 3-5 : Figure et fond**



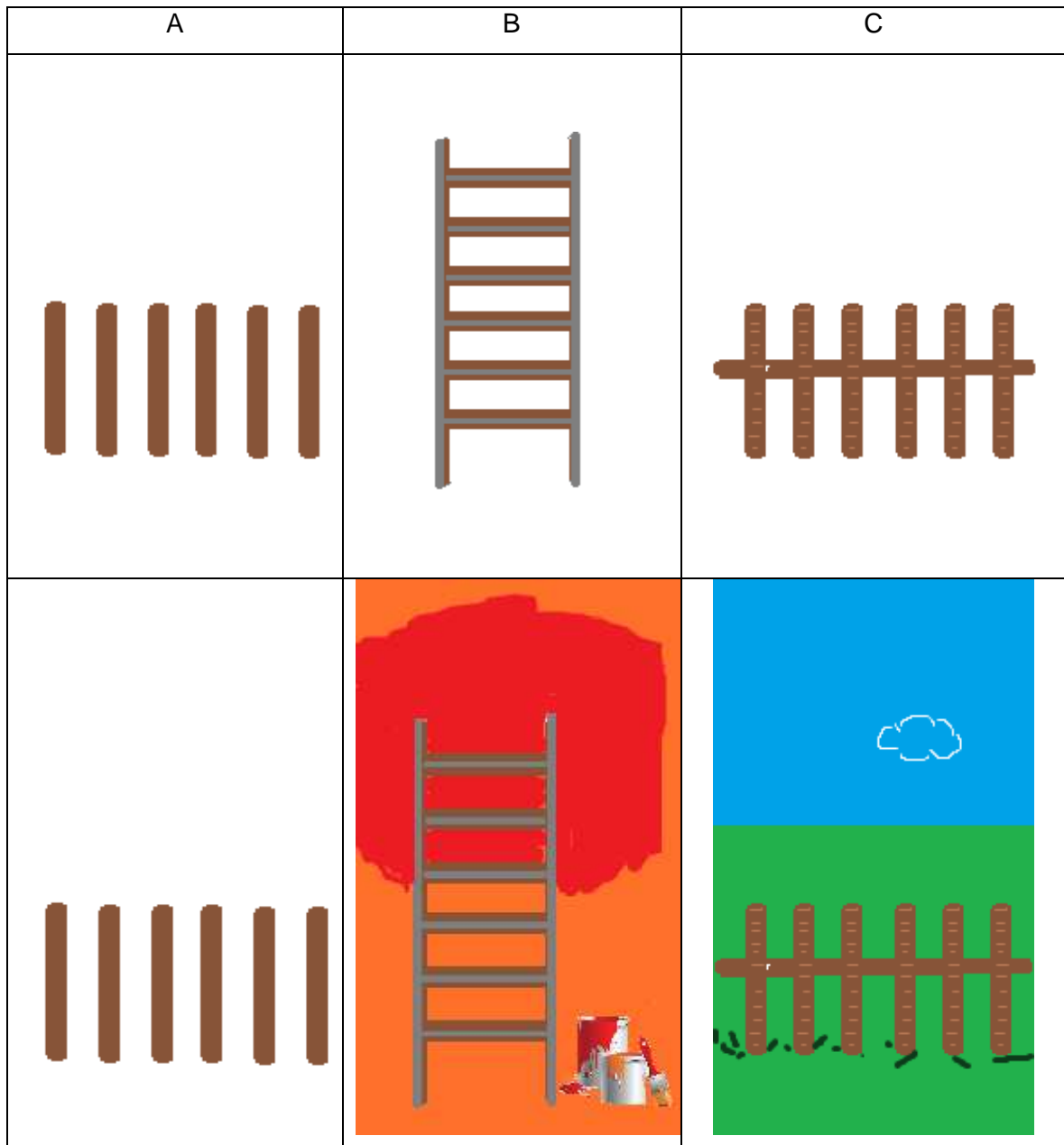
Bryan Derksen, 2007

CC-BY-SA-3.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>), via Wikimedia Commons  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cup\\_or\\_faces\\_paradox.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cup_or_faces_paradox.svg)

Cependant, pour pouvoir séparer la figure du fond de façon à discerner ce qui est pour nous significatif de ce qui l'est moins, encore faut-il avoir les connaissances préalables pour donner sens à notre perception. Un individu pour qui le concept de profil serait complètement étranger serait alors - du moins dans un premier temps - limité à voir uniquement le vase dans l'illustration ci-dessus, et vice-versa pour l'individu ignorant tout de la représentation d'un vase.

L'organisation de la perception s'opère donc à la fois à partir de percepts mais aussi de concepts. Des éléments perçus peuvent être organisés de façon cohérente sans détenir nécessairement pour nous une signification particulière (éléments regroupés par loi de proximité, de similarité ou encore de continuité), mais nos connaissances et nos représentations mentales déjà en mémoire nous permettent d'interpréter ces éléments et de les organiser sous forme de catégories conceptuelles.

### Illustration 3-6 : Rôle des informations contextuelles



© G. VERCOLLIER

Grâce à nos connaissances et à nos représentations mentales déjà en mémoire, les bâtonnets qui, dans la colonne « A », n'avaient pas de signification à proprement parler, prennent désormais sens dans les colonnes « B » et « C ».

Prenons l'exemple des « bâtonnets » que l'on retrouve dans chaque colonne de l'illustration ci-dessus. Le nombre, la taille ainsi que la distance qui les sépare sont de valeur égale d'une colonne à l'autre. Cependant, si les bâtonnets de la colonne

« A » n'ont pas de signification à proprement parler, nos connaissances des informations contextuelles données dans les colonnes « B » et « C » (ajout de couleurs, de formes, d'objets) vont permettre de leur donner sens (une échelle dans la colonne B, et une barrière dans la colonne C) et de les rattacher à des concepts (rénovation, travail, plaisir, nature, etc.) existants et « pré-'disposés' ».

Ajoutons que plus un individu possède de connaissances, plus il dispose d'un large éventail de catégories pour organiser sa perception. Ainsi, un canapé évoquera certainement d'avantage de catégories (forme, utilisation, époque, matériel utilisé, techniques de fabrication, motifs décoratifs, etc.) à un ébéniste qu'à un utilisateur non avisé pour qui un canapé « gondole Louis XV » et un canapé « Ikéa » pourraient très bien figurer dans une seule et même catégorie. Il en est de même pour un apprenant de L2 avisé pour qui la phonologie, la morphologie et la syntaxe, par exemple, correspondraient à différentes catégories significatives qui ne se réduiraient pas uniquement à celles de sa L1.

Nous l'avons vu, les catégories ne sont donc pas mutuellement exclusives ; certains éléments perçus peuvent appartenir à plusieurs catégories et être rattachés à différents concepts. Moeschler (2010 : 18) va même plus loin et explique que les concepts sont eux-mêmes « des catégories insérées dans des hiérarchies » (comme les hyponymes pour les hyperonymes) et qu'ils sont « multi-dimensionnels puisqu'ils peuvent appartenir à plusieurs hiérarchies. Le même objet peut être perçu comme relevant de plusieurs catégories à la fois ».

Organisation et interprétation sont donc également étroitement liées dans la perception.

### 3.5 Perception et interprétation

Interpréter, c'est comprendre<sup>42</sup>, donner sens<sup>43</sup> (*Le Petit Robert*, 1995 : 1199). L'interprétation ne peut cependant pas s'opérer sans une identification, une « reconnaissance » (ou « *reconnaissens* ») des éléments perçus - d'où l'importance de catégories déjà construites (Sander & Coisne, 2013 : 74). En effet, « le cerveau humain est dans l'impossibilité d'identifier des perceptions qui n'ont aucune correspondance avec les représentations mentales dont il dispose. On ne peut pas reconnaître une personne, un animal, une plante, un objet qu'on n'a jamais vu ou dont on n'a jamais lu une description. Lire ou entendre un mot inconnu ou dans une langue étrangère qu'on ignore ne fait venir à l'esprit aucune représentation mentale » (Quinton, 2016 : 3). C'est donc par déduction, par comparaison, par rapprochement et par analogie avec les connaissances que nous possédons déjà que nous allons pouvoir donner sens à nos perceptions. En d'autres termes, si l'information est déjà connue, elle va renforcer la représentation mentale déjà mémorisée ; si elle ressemble à d'autres informations déjà mémorisées, elle leur est comparée, s'y ajoute ou les modifie éventuellement ; si elle est nouvelle et intéressante, elle est mise en mémoire à long terme.

Le schéma que forment les éléments perçus renforce la représentation mentale mémorisée lorsqu'il correspond à celle-ci. Lorsque le modèle mis en mémoire diffère des représentations mentales préexistantes, il est alors confronté à celles-ci, puis comparé, pour éventuellement les modifier ou s'y ajouter (Quinton, 2016 : 4). C'est d'ailleurs ce qu'explique le professeur de psychologie à l'université Paris VIII, Emmanuel Sander, dans son entretien avec Sophie Coisne quand il souligne que « face à une expérience nouvelle, nous faisons des analogies entre ce que nous

---

<sup>42</sup> Remarquons que le verbe comprendre a plusieurs significations. Il peut signifier « appréhender par la connaissance ; être capable de faire correspondre à (qqch.) une idée claire » mais aussi « faire entrer dans un tout, une catégorie » (*Le Petit Robert*, 1995 : 425), d'où le lien étroit entre organisation et interprétation de la perception.

<sup>43</sup> Rappelons que le terme « sens » en français peut à la fois se rapporter au sensoriel et à la signification.



percevons dans l'instant et les concepts que nous possédons déjà. Ce mécanisme de recherche et de détection de ressemblances nous permet tout à la fois de comprendre une situation et d'enrichir nos concepts » (Sander & Coisne, 2013 : 74).

L'apprenant plurilingue aurait donc un net avantage sur son homologue monolingue dans l'apprentissage d'une nouvelle langue car, comme nous l'avons vu, il est en mesure d'effectuer davantage d'analogies entre cette nouvelle langue et les langues dont il dispose déjà. Son répertoire langagier est plus riche et constitue un véritable éventail de catégories dans lesquelles puiser. On peut toutefois se demander si un plurilinguisme en langues audio-orales constitue un réel atout lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue visuo-spatiale.

Comme le soulignent McKee et McKee, la première tâche qui incombe aux apprenants d'une langue seconde en modalité visuo-spatiale est de « visuellement s'atteler à l'information linguistique qui est codée sous une forme pour laquelle ils n'ont aucun « schéma » perceptuel et qui peut être physiquement et mentalement exigeante pour des apprenants d'ASL, même passés les premiers stades d'apprentissage » (McKee & McKee, 1992 : 131, notre traduction). Malgré ses nombreuses ressources, l'apprenant plurilingue n'a, au départ, lui non plus, pas encore l'usufruit de ce « schéma perceptuel » qui lui permettrait de coder visuellement l'information linguistique d'une langue des signes. En citant Hamilton (1986), McKee et McKee poursuivent en expliquant que - pour les paramètres phonologiques, par exemple - la discrimination visuelle, qui se fait de façon automatique chez les signeurs sourds, fera certainement l'objet d'un apprentissage nécessaire pour les apprenants entendants, surtout en début d'apprentissage. L'apprenant plurilingue ne serait donc pas exempt de cet apprentissage ; ses connaissances des autres langues (et dans d'autres langues), son expérience préalable dans l'acquisition d'une L2 et les représentations mentales rattachées à celles-ci auraient-elles tout de même un impact sur la perception que cet apprenant plurilingue se fait de son acquisition de l'ASL ?

Un facteur tout aussi décisif dans l'interprétation de la perception est celui des connaissances contextuelles. En effet, nos connaissances conceptuelles mais aussi contextuelles, ont un rôle primordial dans l'interprétation de nos perceptions

puisqu'elles vont permettre de situer l'objet de notre perception et de le faire correspondre à telle ou à telle autre représentation mentale mise en mémoire plutôt qu'à une autre. Nous l'avons vu avec l'exemple des « bâtonnets », qui, lorsque placés horizontalement, contre ce qui semble être un mur, à côté d'un pot de peinture, nous font penser à une échelle alors que, lorsque ces mêmes bâtonnets sont alignés verticalement, dans ce qui semble correspondre à une scène extérieure, et plus précisément dans un pâturage (verdure, ciel bleu, petit nuage), nous font penser à une clôture<sup>44</sup>. Le contexte intervient également énormément dans la lecture et dans la perception des lettres. C'est le contexte sémantique qui, par exemple, malgré une typographie identique de la lettre « A » et de la lettre « H », va nous permettre de discerner ces deux lettres, afin de pouvoir lire « The cat », dans l'exemple anglais ci-dessous (exemple 1a), exemple souvent cité dans les travaux sur la perception, ou encore de lire « Chère Caroline » dans notre exemple en français (exemple 1b) :

#### Exemple 1

a	TAE CAT
b	CHÈRE CAROLINE

Grâce à nos connaissances (conceptuelles ou contextuelles) et à certains principes d'organisation (lois de clôture/fermeture, de familiarité), la représentation mentale va permettre au cerveau de reconnaître, et ce dans diverses conditions, « une figure ou une forme qui n'apparaît pas nécessairement comme telle dans le réel » (Dubuc, document en ligne) et de pallier l'information qui pourrait être ambiguë (Exemple 1), partiellement occultée (Exemple 2), voire parfois même absente (Exemple 3).

---

<sup>44</sup> Précisons que *le mur*, *le pot de peinture*, *le pâturage*, *la verdure*, *le ciel bleu* et *le petit nuage* font eux-mêmes appel à des représentations mentales mises en mémoire et que c'est l'information contextuelle prise dans son ensemble et associée à ces représentations qui nous permet de donner sens à nos perceptions.

**Exemple 2**

<https://pixabay.com/fr/parapluie-jetable-d%C3%A9fait-l-automne-792563/>  
CC0 Public Domain - Libre pour usage commercial / Pas d'attribution requise

La représentation mentale que nous avons d'un parapluie nous permet de reconnaître cet objet sur l'image ci-dessus, même s'il est en partie occulté.

**Exemple 3**

a	<p style="text-align: center;"><b>Le                      du voisin a aboyé toute la nuit.</b></p>
b	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><a href="https://pixabay.com/fr/bouteille-coke-boire-1300161/">https://pixabay.com/fr/bouteille-coke-boire-1300161/</a> CC0 Creative Commons - Libre pour usage commercial / Pas d'attribution requise</p>

Nos connaissances nous permettent de retrouver l'information manquante, que ce soit (a) pour un mot qui manque dans une phrase ou (b) pour le nom d'une marque ne figurant pas sur l'étiquette, nos connaissances permettent de combler cette absence d'information.

Ces exemples illustrent bien le fait que la « représentation mentale est à la fois un modèle qu'on acquiert et un modèle qu'on projette » (Quinton, 2016 : 3).

Ces modèles qu'on acquiert et qu'on projette peuvent toutefois être limités, voire erronés, et les connaissances - qui nous permettent de donner sens à nos perceptions (par déduction, par comparaison, par rapprochement et par analogie) et d'enrichir nos représentations - peuvent parfois aussi en restreindre l'interprétation.

Prenons par exemple les images ambivalentes. Si elles permettent bien souvent un va-et-vient entre deux interprétations possibles (vase de Rubin), d'autres vont jusqu'à compromettre un retour en arrière sur l'interprétation d'origine, une fois que le deuxième sens de l'image a été saisi.

C'est le cas de l'image du trophée brésilien de La Coupe du Monde de la FIFA, Brésil 2014™, sous laquelle on découvre que l'illustration du trophée relève aussi d'une tout autre interprétation que celle d'un simple trophée de football aux couleurs brésiliennes.

### **Illustration 3-7 : Trophée de La Coupe du Monde de la FIFA, Brésil 2014™**

---



© FIFA - Image reproduite avec la permission de la FIFA

La juxtaposition des couleurs permet en effet de distinguer une tête (en vert) et une main (en jaune) ; on peut alors « apercevoir une personne qui recouvre son visage de ses mains, comme si elle était dépitée » ([www.atlantico.fr](http://www.atlantico.fr), juin 2014). Une fois que nous avons pris connaissance de ces informations, il ne nous est plus possible d'en faire abstraction, ni même de revenir à l'interprétation de départ. Une deuxième interprétation va donc se substituer à la première qui disparaît.

Ainsi, l'apport de connaissances engendre des interprétations différentes, dont certaines sont tenaces et parfois même impossibles à écarter.

Ces connaissances qui, le plus souvent, nous permettent d'enrichir nos représentations mentales et de les faire évoluer, peuvent donc être contraignantes lorsqu'elles nous imposent une interprétation.

Si, comme nous l'avons vu, certaines connaissances nouvelles nous empêchent un retour à une interprétation première (l'interprétation B remplace l'interprétation A), certaines connaissances préalables peuvent également figer une interprétation (l'interprétation A reste toujours l'interprétation A), au risque de nous induire en erreur. En effet, bien que, par ailleurs, très utiles pour pallier un manque d'information, les connaissances dont nous disposons nous amènent bien souvent à projeter une interprétation, parfois avant même d'avoir véritablement saisi de quoi relève la perception.

### Illustration 3-8 : Influence des connaissances sur l'interprétation

---



Ainsi, comme le fait remarquer Moeschler (2010 : 10) à propos d'une illustration similaire, ce n'est pas le Coca-Cola™ qui est mis en valeur mais le Coca-CoCa. Ce genre d'erreur est courant en lecture et en écriture.

Nous avons vu précédemment un autre exemple qui illustre les attentes que produisent nos connaissances et qui donnaient lieu parfois à des interprétations erronées (exemple des deux ensembles de cartes ; *supra*, 3.3 page 77). Cela nous amène à rappeler que si, pour des raisons de clarté, nous avons choisi de présenter la sélection, l'organisation et l'interprétation de la perception dans cet ordre, ces « trois phases de la perception peuvent se manifester en séquences différentes » (Alder &

Proctor II, 2010 : 91, notre traduction<sup>45</sup>), en conjonction avec de nombreux facteurs qui les influencent.

Peu importe l'ordre dans lequel s'opère la perception, celle-ci demeure - nous l'avons vu - centrale à toute acquisition, à tout apprentissage. En effet, elle est à la fois un ensemble des processus de traitement de l'information et une représentation forgée à partir de connaissances acquises en relation avec les processus de traitement de l'information.

Dans le cas de l'acquisition d'une langue, nous pouvons apprécier l'importance de la « mise en lumière » des informations à traiter, informations que l'enseignant aura méticuleusement sélectionnées au préalable pour ses apprenants afin d'assurer une progression optimale de leur acquisition. Dans l'acquisition d'une langue des signes, cette sélection s'avère d'autant plus complexe qu'elle se fonde essentiellement sur les stimuli visuels qui, rappelons-le, peuvent être de nature linguistique ou non. L'apprenant devra donc exercer doublement son attention endogène, premièrement pour pouvoir discerner toutes les différentes informations visuelles qui se présentent, deuxièmement, pour pouvoir discerner, plus précisément, celles qui relèvent du linguistique ou de l'extralinguistique et qui méritent d'être mises en mémoire. De plus, l'apprenant devra se limiter à un seul et même canal, le canal visuel, sans plus avoir recours au canal auditif dont il se sert habituellement en parallèle.

L'organisation des informations, quant à elle, n'est pas moins un défi pour l'apprenant d'une langue des signes dans la mesure où, surtout à ses débuts, il n'aura pas encore l'usufuit d'un « schéma » perceptuel dans lequel il pourrait coder visuellement l'information linguistique. L'apprenant monolingue et l'apprenant plurilingue, ne bénéficiant au départ, ni l'un ni l'autre, de ce « schéma » perceptuel susceptible de coder l'information linguistique visuelle, sembleraient être sur un pied d'égalité lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue des signes pour la première fois. On pourrait même

---

<sup>45</sup> "Although we talk about selection, organization, and interpretation separately, the three phases of perception can occur in differing sequences" (Alder & Proctor II, 2010 : 91).

aller jusqu'à se demander si, pour ces apprenants d'ASL L2, la modalité visuo-spatiale n'impliquerait pas un parcours qui s'apparenterait davantage à un parcours d'acquisition d'une L1 qu'à celui d'une L2 audio-orale pour laquelle les « schémas » perceptuels seraient déjà fonctionnels. Comme pour la sélection, l'organisation de l'information se fait aussi par les connaissances antérieures du sujet, connaissances conceptuelles mais aussi contextuelles. Les apprenants d'ASL L2 privilégieraient d'ailleurs un traitement de l'information descendant pour combler les lacunes d'un traitement de l'information ascendant<sup>46</sup> (Morford et Carlson, 2011 : 162). Grâce à la déduction, à la comparaison, au rapprochement et à l'analogie, l'apprenant devrait pouvoir, petit à petit, coder l'information linguistique visuelle et développer un « schéma » perceptuel adapté qui était, au départ, inexistant. Si nos apprenants d'ASL L2 ont tous au moins déjà une langue à leur actif et des connaissances antérieures leur permettant de créer des passerelles entre une langue audio-orale et une langue visuo-spatiale, nos apprenants plurilingues devraient se distinguer dans la mesure où ils pourront effectuer ces passerelles à partir de plusieurs langues et entre plusieurs langues. Leurs connaissances des autres langues (et dans d'autres langues), leur expérience préalable dans l'acquisition d'une L2 et les représentations mentales rattachées à celles-ci pourraient alors avoir un impact sur la perception que ces apprenants plurilingues ont de leur acquisition de l'ASL. C'est ce que nous tâcherons de voir à travers notre étude exploratoire, dans la deuxième partie de notre travail.

Avant de procéder à cette seconde étape de notre recherche et de clore notre chapitre sur la perception, il convient d'examiner l'influence qu'exercent sur elle certains facteurs.

---

<sup>46</sup> "... the use of top-down processing to improve somewhat weaker bottom-up processing abilities" (Morford et Carlson, 2011 : 162).



### 3.6 Facteurs influençant la perception

Les facteurs qui influencent la perception, appelés aussi parfois « filtres de perception », sont multiples et variés. Comme nous avons pu le voir, ils touchent aussi bien l'objet de la perception (nouveauté, mouvement, taille, similarité), le contexte dans lequel la perception prend place (espace / temps<sup>47</sup>), que le sujet percevant lui-même. La perception de l'individu est donc influencée par de nombreux facteurs qui lui sont à la fois externes et internes.

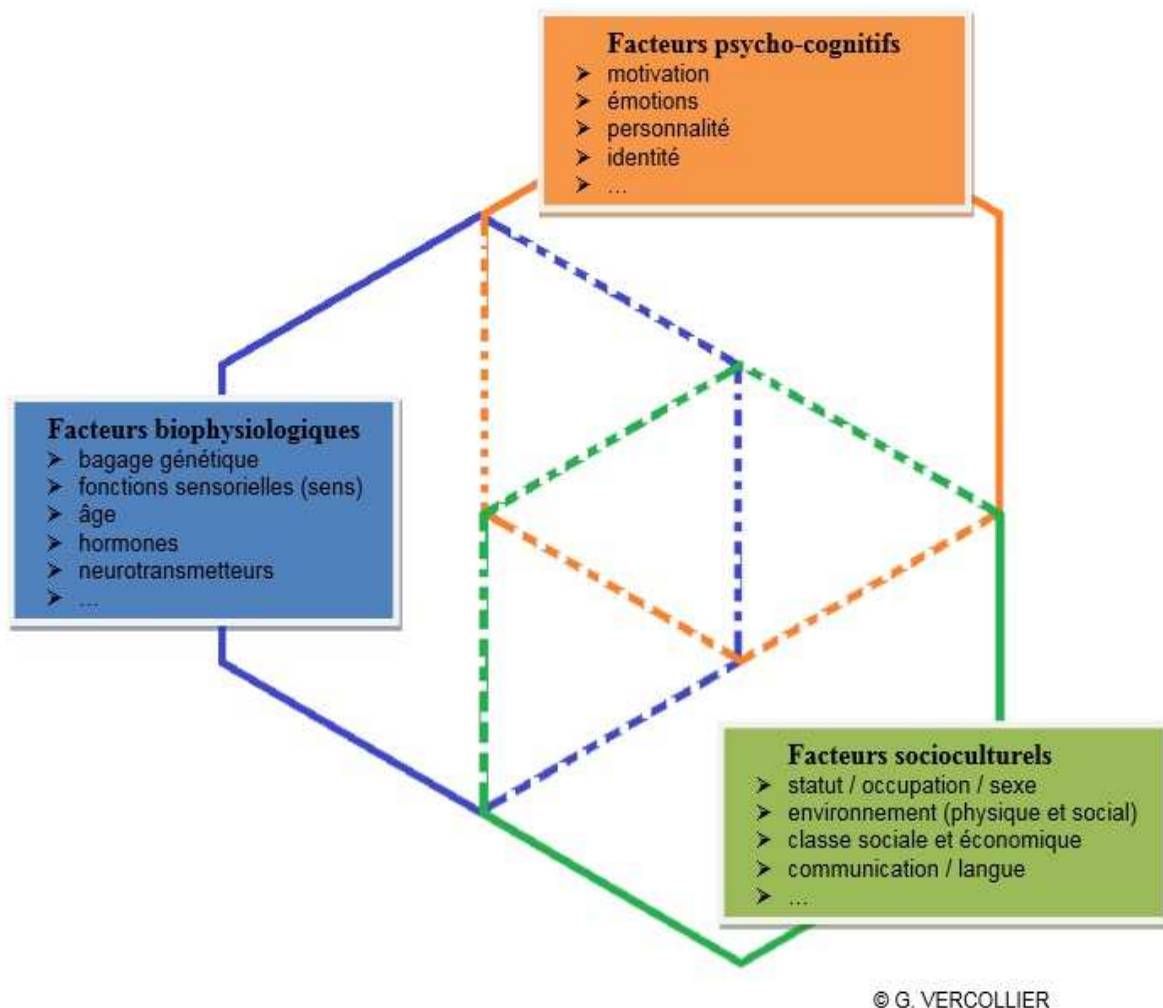
Bien sûr, il ne s'agit ici pas de dresser une liste exhaustive de tous ces facteurs susceptibles d'influencer les processus de perception, encore moins de les passer en revue et de s'attarder sur chacun d'eux, ce qui dépasserait considérablement le cadre de notre recherche. Nous avons plutôt choisi d'illustrer, grâce à un tableau et à des exemples minutieusement choisis, la façon dont certains d'entre eux, parfois eux-mêmes des processus, interagissent avec la perception.

Pour des raisons de clarté, nous avons intégré ces facteurs à trois grandes catégories (biophysique, psycho-cognitif et socioculturel) dans lesquelles l'individu constitue l'élément pivot. Soulignons que ces catégories ne sont ni absolues ni étanches. En effet, les différents facteurs qui y figurent peuvent être relatifs à d'autres facteurs, que ces derniers soient ou non de la même catégorie. Ces facteurs qui ne s'excluent pas, mais qui, au contraire, tendent à interagir entre eux et à s'influencer les uns les autres sont d'autant plus complexes qu'ils peuvent considérablement varier d'un individu à l'autre.

---

<sup>47</sup> On ne percevra pas une montagne de la même façon selon l'endroit où l'on se situe par rapport à elle (au pied, au sommet, à une dizaine de kilomètres, etc.) ou selon le moment de la journée (lever du jour, coucher du soleil, etc.) ou même de la saison (plein hiver, été, etc.).

Illustration 3-9 : Facteurs influençant la perception



Pour illustrer nos propos, il nous a semblé utile de sélectionner un facteur de chaque catégorie et de montrer l'influence que celui-ci pouvait avoir sur la perception en rapport avec d'autres facteurs, qu'ils soient ou non de la même catégorie.

### 3.6.1 L'âge, une bombe à retardement ?

Dans la catégorie de facteurs biophysiques, le facteur âge nous a paru particulièrement intéressant car c'est également un des facteurs qui prête le plus souvent à controverse dans l'acquisition d'une L2.

L'idée qu'après un certain âge (en l'occurrence, après la puberté pour une L2) les contraintes biologiques ne permettraient plus une acquisition optimale d'une langue est issue des travaux de Penfield et Roberts (1959), puis de Lenneberg (1967), et de leur hypothèse de « la période critique ». Transposée dans le domaine de l'apprentissage des langues, cette hypothèse, au départ orientée sur la L1, a été reprise par les chercheurs en acquisition des langues secondes, mais les résultats des études empiriques concernant cette période critique pour la L2 se contredisent et, de nos jours, cette hypothèse est loin de faire l'unanimité.

Il faut noter aussi que, si de très nombreuses recherches ont été consacrées à l'étude de l'âge critique dans l'acquisition d'une langue seconde parlée (audio-orale), très peu de chercheurs se sont penchés sur le cas de l'ASL en tant que L2. Newman, Bavelier, Corina, Jezzard et Neville (2002) ont certes montré que « le gyrus angulaire droit était actif lors du traitement de l'ASL chez les signeurs natifs (entendants bilingues ASL-anglais) mais ne l'était pas chez les signeurs ayant acquis l'ASL après la puberté (entendants anglophones natifs)<sup>48</sup> » (2002 : 76), mais « les expériences d'imagerie cérébrale impliquant les langues des signes ont abouti à des conclusions contradictoires concernant le rôle de l'hémisphère droit dans le traitement du langage visuo-spatial »<sup>49</sup> (Newman-Norlund, Frey, Petitto, 2006 : 1985), si bien qu'il faudrait mener davantage de recherches dans ce domaine pour arriver à des résultats probants.

Les adeptes de l' « hypothèse de la période critique » soulignent que, pour la L2, après l'adolescence, le cerveau humain n'est plus capable biologiquement d'avoir recours aux mêmes processus que ceux préalablement mobilisés pour la L1 (pour des raisons de latéralisation, de plasticité, voire même d'hormones, etc.) (Ortega, 2009 : 29) ce qui, de ce fait, entrave l'apprentissage d'une L2. Il n'est pas surprenant de retrouver

---

<sup>48</sup> "the RH angular gyrus is active during ASL processing only in native signers (hearing, ASL-English bilinguals) but not in those who acquired ASL after puberty (hearing, native English speakers)" (Newman et al., 2002 : 76).

<sup>49</sup> "brain imaging experiments involving sign language have reached conflicting conclusions regarding the role of the RH in visual-spatial language processing" (Newman-Norlund et al., 2006 : 1985).

les mêmes constats pour ce qui est de la perception puisqu'elle est au cœur même de tout apprentissage.

En effet, l'âge peut, tout d'abord, influencer l'acuité des sens et être responsable de leur dégénérescence, surtout lorsqu'il est avancé (perte de l'ouïe, de la vue<sup>50</sup>). Plusieurs études vont dans ce sens, que ce soit, par exemple, l'étude de Chan, Pianta, et McKendrick (2014), qui conclut que les adultes plus âgés sont moins aptes à discerner une différence temporelle entre un stimulus auditif et un stimulus visuel que leurs homologues plus jeunes (Chan et al., 2014 : 9 ; notre traduction<sup>51</sup>), ou encore celle de Lass et de ses collègues (2017), qui indique que la distinction visuelle figure-fond d'une image fixe s'altère chez les adultes plus âgés. Une perte de dextérité manuelle (Shinohara, Li, Kang, Zatsiorsky & Latash, 2003 : 259) et de coordination spatiale des mouvements des doigts et des poignets peut également être observée chez les moins jeunes (Contreras-Vidal, Teulings & Stelmach, 1998 : 25), ce qui pourrait avoir des effets délétères chez les personnes n'ayant pas recours à la parole ou étant tributaires d'une langue des signes pour communiquer.

La fabrication de certains neurotransmetteurs tend également à s'amenuiser avec l'âge. L'organisme va, par exemple, produire moins d'acétylcholine, qui est « le plus important médiateur excitateur du néocortex cérébral, c'est-à-dire de l'étage supérieur du cerveau, celui qui conditionne la pensée conceptuelle la plus élaborée » (Chapouthier, 2006 : 137). Ce neurotransmetteur est nécessaire au bon fonctionnement de la mémoire (Deschamps & Moulignier, 2005 : 511), que ce soit pour la rétention, pour le stockage, ou pour la récupération de l'information (site des Éditions Thierry Souccar, en ligne) et, de façon plus générale, de l'apprentissage

---

<sup>50</sup> Nous savons que la couleur bleue est moins facilement perçue par les personnes âgées (Schneck, Haegerstrom-Portnoy, Lott, & Brabyn, 2014 : 287). Les teintes bleues peuvent sembler « fades et 'délavées' » (Heiting, en ligne : <https://www.allaboutvision.com/over60/vision-changes.htm>).

<sup>51</sup> "Older adults are less able to discriminate a timing difference between an auditory and visual stimulus than their younger counterparts, and these age-related differences are greater for low frequency, than high frequency sounds".

puisqu'il influe également sur la motivation (Allain, Bentué-Ferrer & Lacomblez, 2004 : 170) et sur l'attention (Floris et al., 2001 : 2).

Affaiblissement des sens, perte de la motricité, ralentissement de la transmission des informations cérébrales : le bilan semble plutôt négatif en ce qui concerne le facteur âge. Doit-on pour autant penser que plus celui-ci est avancé, plus son influence est proportionnellement néfaste à la perception ? Ce facteur âge éliminerait-il alors tout espoir d'apprendre une L2 sur le tard ? Serions-nous condamnés à préserver du mieux possible les langues déjà en notre possession qui risqueraient de s'appauvrir avec le temps ?

Premièrement, comme l'indique Baltes (1991 : 839) du Max Planck Institute de Berlin, la distinction entre le vieillissement normal, optimal et pathologique est importante (notre traduction<sup>52</sup>). La vieillesse n'est pas nécessairement synonyme de sénilité ni de démence et l'importance de tenir compte des différences individuelles est de rigueur.

Les travaux adoptant une méthode semi-longitudinale d'observation des résultats des mêmes personnes recueillis à intervalle de temps régulier à partir de 50 ans font apparaître une forte hétérogénéité du profil d'évolution d'un individu à l'autre, les performances de certaines personnes se maintiennent au plus haut niveau jusqu'à la fin de leur vie alors que les performances d'autres individus déclinent, et même, dans certains cas, se dégradent gravement (Le Rouzo, 2008 : 33-34).<sup>53</sup>

Rappelons que sur le plan cognitif, avoir une L2 serait un atout considérable et ce, dans une très large mesure, puisque (comme nous l'avons vu précédemment dans notre chapitre sur le plurilinguisme ; *supra*, 2.3.3.2 page 54) la L2 pourrait retarder

---

<sup>52</sup> "The distinction between normal, optimal, and pathological ageing is important" (Baltes, 1991:839)

<sup>53</sup> Les résultats des études portant sur le vieillissement peuvent également considérablement varier selon le contexte de l'étude en question (laboratoire versus milieu naturel).

d'environ quatre années la dégénérescence cognitive (Bialystok, Craik & Freedman, 2007).

Soulignons également les avancées récentes dans le domaine des neurosciences. « Depuis quelques années, les neurobiologistes constatent que, même parvenu au stade adulte, le cerveau reste encore capable de fabriquer des neurones qui s'intègrent aux réseaux existants » (de Chevigny & Lledo, 2006 : 607). De « nombreuses études ont montré que le cerveau restait plastique tout au long de la vie grâce à la synaptogénèse (développement et modification des connexions) et la neurogénèse (création de neurones). Or, l'acquisition de compétences et l'apprentissage se font avec le renforcement des connexions et par l'élagage (*pruning*) de certaines autres » (Gaussel & Reverdy, 2013 : 10). « Dire que l'on ne peut plus apprendre certaines choses après un certain âge se révèle aujourd'hui un neuromythe » pour ces chercheuses.

Si l'on attribue souvent à l'âge des propriétés négatives, l'âge peut, en fait, s'avérer un facteur très positif dans la perception dans la mesure où il reflète une certaine expérience qui va agir sur les différents processus de la perception, en particulier sur la finesse de l'interprétation que le sujet se fait de l'objet perçu. C'est d'ailleurs la position que soutiennent Baltes et plusieurs de ses collègues (Baltes & Smith, 1990, 2008 ; Baltes, Smith & Staudinger, 1992 ; Baltes & Staudinger, 1993, 2000 ; Baltes, Glück & Kunzmann, 2002 ; Baltes & Kunzmann, 2003, 2004) en proposant d'analyser le vieillissement cognitif non plus uniquement sous un angle purement mécanique, mais également sous un angle pragmatique, par le biais de la « sagesse ». La « sagesse » telle que définie par Baltes et Staudinger est « une expertise sur les aspects pragmatiques de la vie qui permet une exceptionnelle clairvoyance, un jugement aiguisé et une capacité à fournir des conseils éclairés sur les aspects les plus incertains de la vie » (Baltes & Staudinger, 1993 : 76, traduction<sup>54</sup> proposée par Lemaire & Bherer, 2005 : 187). De plus, ce « système expert de connaissances »

---

<sup>54</sup> "We define wisdom as an expert knowledge system in the fundamental pragmatics of life permitting exceptional insight, judgment, and advice involving complex and uncertain matters of the human condition" (Baltes & Staudinger, 1993 : 76-77)

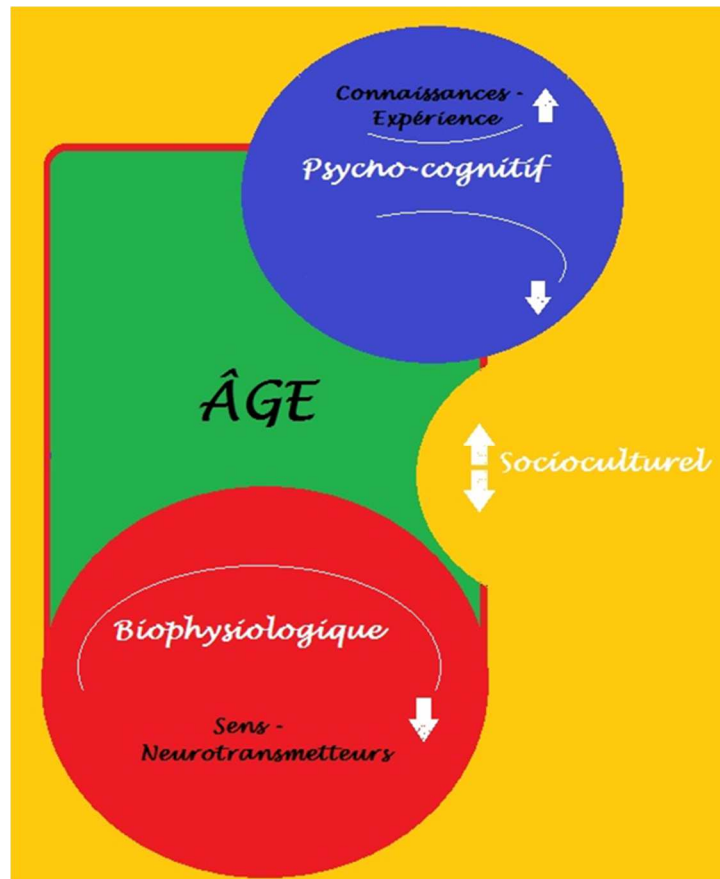
(factuelles, stratégiques, contextuelles, etc.) « implique une minutieuse coordination de la cognition, de la motivation et de l'émotion » (1993 : 76-77, notre traduction<sup>55</sup>). Notons que cette définition, qui s'est quelque peu affinée depuis les années quatre-vingt-dix<sup>56</sup> pour élever la sagesse non plus au rang de « système » de connaissances qui permet le jugement, mais au rang de connaissance et de jugement en soi (Gugerell & Riffert, 2011 : 227), montre bien la complexité et l'interdépendance que peut entretenir un même facteur au sein de la perception.

---

<sup>55</sup> Furthermore, the body of knowledge and skills called wisdom involves a fine-tuned coordination of cognition, motivation, and emotion" (Baltes & Staudinger, 1993 : 76-77)

<sup>56</sup> "On the most general level we have defined wisdom as expert knowledge and judgment about important, difficult and uncertain questions associated with the meaning and conduct of life." (Baltes & Kunzmann, 2003, p. 131).

Illustration 3-10 : Interdépendance du facteur âge



© G. VERCOLLIER

### 3.6.2 La motivation, un facteur multi et intra-dimensionnel

Parmi les nombreux facteurs psycho-cognitifs qui influencent la perception, nous avons choisi de revenir sur celui de la motivation. Comme nous avons pu le voir en début de chapitre (*supra*, 3.3.1 page 78), les motifs peuvent influencer grandement sur le processus de sélection de l'information (Lechevalier, Eustache, Viader, 2008 : 226), ce qui fait de la motivation un facteur non négligeable dans la perception.

On peut se demander ce qu'est la motivation, quelles en sont les causes et les conséquences et où elles se situent les unes par rapport aux autres.



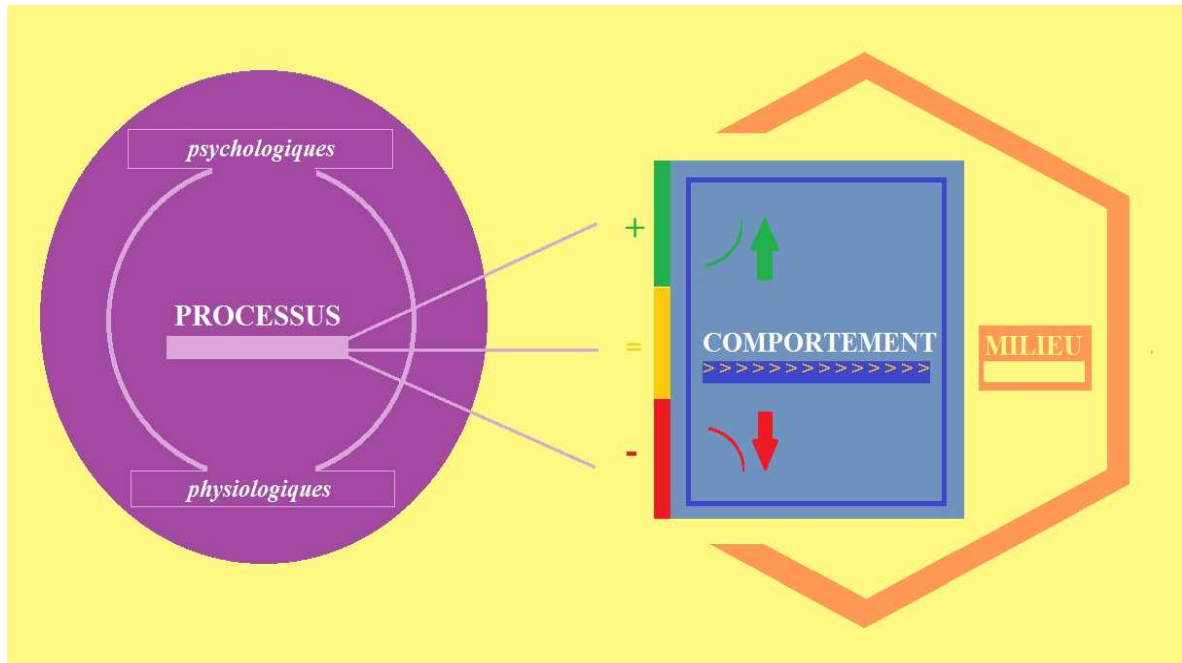
« La motivation est un concept largement débattu par la psychologie contemporaine avec des champs d'application variés » (Allain, Bentué-Ferrer & Lacomblez, 2004 : 167). Dans le domaine de l'apprentissage, par exemple, bon nombre de chercheurs cherchent à savoir si c'est la motivation qui garantit le succès de l'apprentissage ou si c'est le succès de l'apprentissage qui garantit la motivation. Malgré les nombreuses théories dans ce domaine (« Self-determination Theory » de Decy & Ryan [1985], « L2 Motivational Self system » de Dörnyei [2005], « Social Educational Model » de Gardner [1985] et « Attribution Theory » de Weiner [1986] pour n'en citer que quelques-unes), les différents chercheurs ne semblent pouvoir répondre précisément à la question (Dörnyei & Ushioda, 2011 ; Lightbown & Spada, 2006 : 62 ; Skehan, 1989 : 64). Ainsi, Dörnyei montre que la « motivation est bel et bien un facteur à multiples facettes plutôt qu'un facteur uniforme et qu'aucune théorie n'a jusqu'à présent réussi à la représenter dans son entière complexité » (1998 : 131, notre traduction<sup>57</sup>). Plus récemment encore, avec sa collègue Ushioda, cet expert affirme qu'il « semble y avoir peu de consensus sur sa portée de référence conceptuelle » (Dörnyei & Ushioda, 2011 : 3, notre traduction<sup>58</sup>). Le *Grand Dictionnaire de la Psychologie* illustre bien cette complexité lorsqu'il définit la motivation comme étant synonyme de « processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement » (2011 : 589) et qu'il explique, un peu plus loin, que le « concept de motivation doit, de ce fait, rendre compte des facteurs qui déclenchent, maintiennent ou font cesser un comportement, et des facteurs qui l'orientent ».

---

<sup>57</sup> "motivation is indeed a multifaceted rather than a uniform factor and no available theory has yet managed to represent it in its total complexity" (Dörnyei, 1998:131)

<sup>58</sup> "there seems little consensus on its conceptual range of reference"(Dörnyei & Ushioda, 2011 : 3)

### Illustration 3-11 : Motivation



© G. Vercollier

Isoler ce qui relève purement de la motivation paraît donc une gageure, mais quelques termes-clefs tels que *processus*, *comportement*, *valeur* et *milieu* méritent d'être relevés car ils peuvent s'inscrire dans une pragmatique intéressante. Pour plus de clarté, nous appellerons le terme *milieu*, *situation* selon la définition que lui confère Zask : « les moments au cours desquels l'interaction entre un vivant et un milieu s'effectue sous la forme d'une action réciproque » (2008 : 314).

Notons tout d'abord que, comme la perception, la motivation n'est pas statique. En effet, elle dépend de processus, à la fois physiologiques et psychologiques, qui eux-mêmes fluctuent et qui vont faire que la motivation augmente ou qu'elle fait défaut (démotivation ou apathie). Les recherches sur l'apathie (Allain, Bentué-Ferrer & Lacomblez, 2004 ; Derouesné, 2004), qui « reposent sur une conception énergétique quantitative de la motivation » (Derouesné, 2004 : en ligne, sous « Points clés »), tout en ayant le mérite d'offrir une perspective neurobiologique, sont d'ailleurs éclairantes

sur le concept. Du reste, la définition que donne Derouesné de l'apathie pourrait facilement être transposable à la motivation si on y supprimait les mots à connotation négative liés à l'apathie. Ainsi, ayant volontairement flouté de la citation d'origine<sup>59</sup> ces mots à connotation négative, nous pourrions proposer une définition adéquate de la motivation : « un type de comportement pouvant relever de différents mécanismes : biologiques (état de l'organisme,  $\rightleftharpoons$ ), cognitifs ( $\rightleftharpoons$  des capacités d'anticipation, des représentations des objectifs) et psychologiques (modifications des relations du patient avec son entourage,  $\rightleftharpoons$  récompense, maintien de l'image et de l'estime de soi) ». La motivation est donc inextricablement liée au comportement, au choix d'agir ou de ne pas agir. Cette force propulsive va agir de concert avec la perception dans la mesure où l'interprétation d'une situation donnée va orienter le choix d'action à adopter face à cette même situation. En effet, c'est en relation avec ses expériences passées et ses connaissances antérieures que le sujet va pouvoir juger « de la valeur appétitive ou aversive » (*Grand Dictionnaire de la Psychologie*, 2011) de la situation. Plus la situation sera perçue comme étant bénéfique, plus la motivation pour en être bénéficiaire sera grande et, inversement, moins la situation sera perçue comme étant bénéfique, moins la motivation pour en être bénéficiaire sera grande. On peut constater une continuelle interrelation, voire même une interdépendance, qui s'opère entre la motivation et la perception. Si la motivation influe sur le processus de sélection de l'information (perception), la perception, de par son processus d'interprétation, influe, elle aussi, sur la motivation. On remarquera aussi que la motivation s'opère parallèlement à un système de valeur et de récompense qui la nourrit ou non. L'objet de la récompense, qui pousse à adopter un comportement plutôt qu'un autre, peut prendre des formes très variées et ajoute une dimension qualitative à la motivation. Traditionnellement, depuis les travaux de Decy (1971) et, plus particulièrement, de Decy et Ryan (1985), on distingue la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque, dichotomie de la motivation que l'on retrouve déjà, à la

---

<sup>59</sup> « Un type de comportement pouvant relever de différents mécanismes : biologiques (état de l'organisme, lésions des régions cérébrales sous-tendant la motivation), cognitifs (perturbations des capacités d'anticipation, des représentations des objectifs) et psychologiques (modifications des relations du patient avec son entourage, absence de récompense, maintien de l'image et de l'estime de soi) » (Derouesné, 2004 : en ligne, sous « Points clés »).

fin des années cinquante, sous le nom de motivation instrumentale et de motivation intégrative dans les travaux de Gardner et Lambert (1959 : 267).

La motivation intrinsèque se caractérise par la satisfaction qu'engendre l'action elle-même, tandis que la motivation extrinsèque porte sur les conséquences extérieures qui découlent de l'action. (Delas et al., 2013, Paquet, Carbonneau & Vallerand, 2016 ; Sarrazin, Pelletier, Deci & Ryan, 2011). Pour la motivation intrinsèque, « l'engagement est spontané, nourri par l'intérêt, la curiosité, ou le défi que véhicule l'activité » (Sarrazin, Pelletier, Deci & Ryan, 2011 : 218) ; la récompense ne provient donc pas d'une source extérieure mais réside dans la sensation même de plaisir que procure l'action. Par opposition, la motivation extrinsèque « implique que l'individu entreprend une activité en fonction d'une conséquence qui lui est extérieure » (Paquet, Carbonneau & Vallerand, 2016 : 17). L'action est alors provoquée en fonction d'un but, elle est calculée, et la récompense est alors de nature instrumentale ; « ce n'est pas l'activité qui motive l'individu, mais la perspective d'une récompense ou la crainte d'une punition » (Sarrazin, Pelletier, Deci & Ryan, 2011 : 218).

Il nous paraît opportun de rappeler ici que les facteurs qui influencent la perception ne s'excluent pas mais tendent, au contraire, à s'influencer les uns les autres, et que les trois grandes catégories que nous avons choisies (biophysique, psycho-cognitive et socioculturelle) ne sont ni absolues ni étanches.

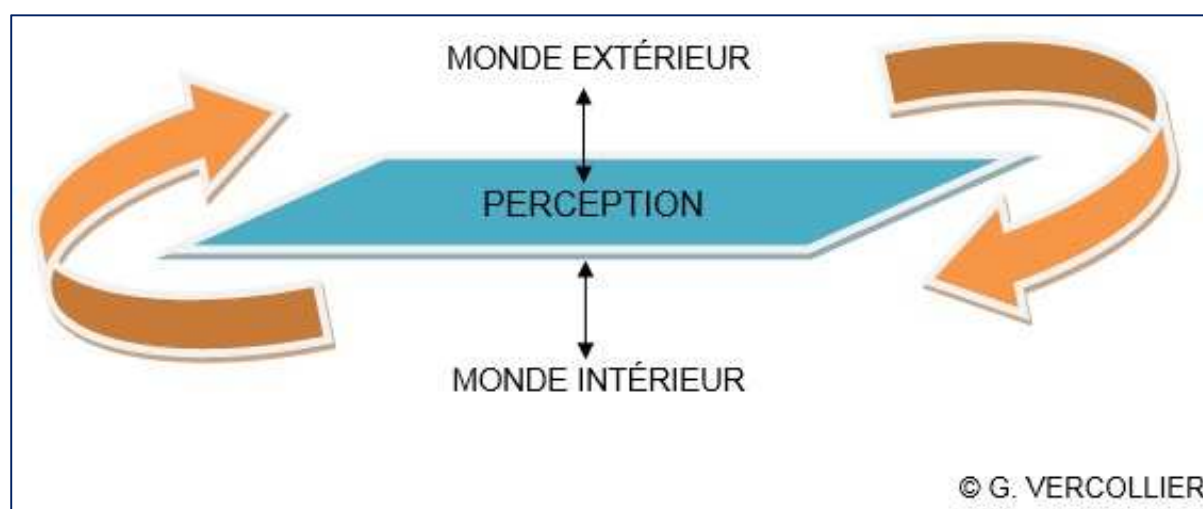
En effet, la motivation, l'un des facteurs psycho-cognitifs qui influencent la perception, illustre bien cette multi et intra-dimensionnalité, puisque ses nombreux mécanismes et processus (bio-psycho-cognitifs) œuvrent - et se chevauchent - avec ceux de la perception (*supra*), tout en interagissant sur les situations (« éléments du milieu »).

### **3.6.3 Une interface entre le monde intérieur et le monde extérieur**

Avant de poursuivre cette dimension sociale et de présenter notre facteur socioculturel, nous voulons profiter de la jonction psycho-sociale qui s'offre ici à nous

pour faire une remarque essentielle sur la perception. Comme nous avons pu le voir, la perception, par sa nature à la fois physiologique (sens) et cognitive (connaissances), est subjective et propre à chaque individu. Elle s'opère cependant toujours dans un contexte. Ainsi, dans le contexte social, l'individu va devoir confronter ses perceptions à celles des autres. Ce processus de « négociation » (Adler & Proctor II, 2011 : 92), bien qu'externe à la perception, lui est directement rattaché puisqu'il va amener l'individu à modifier ou à renforcer l'interprétation de ses représentations. En ce sens, on peut dire que la perception est une interface entre le monde intérieur et le monde extérieur de l'individu.

### Illustration 3-12 : Une interface monde intérieur / monde extérieur



Cette dynamique entre le monde intérieur et le monde extérieur va également agir sur la perception que l'individu a de lui-même et qu'il a des autres. « Le processus de perception d'autrui est régi par le même ensemble de règles que celui de la perception des objets et donc soumis aux mêmes aléas, avec toutefois une différence essentielle : la réciprocité. La qualité de leur transaction, de leur regard croisé, interfère dans le processus » (Alexandre-Bailly et al., 2013 : 30). Cette réciprocité peut aussi donner lieu à certains biais perceptuels qui nous induisent en erreur et

influencent nos interactions sociales, que ce soit, par exemple, « l'effet de halo<sup>60</sup>», qui consiste à déterminer l'appréciation (positive ou non) que l'on se fait d'une personne, d'un groupe ou d'une situation, à partir d'une première impression que l'on aura généralisée à son égard, ou « l'effet de faux consensus<sup>61</sup> » qui, pousse les gens à croire « la plupart du temps que leurs opinions, leurs caractéristiques ou leurs comportements sont très partagés par leurs pairs » (Verlhiac, 2000 : 142) ou, encore, « l'erreur fondamentale d'attribution<sup>62</sup> » qui permet de « se montrer sous son meilleur jour » et de « se juger de façon plus charitable que d'autres » en attribuant, de façon disproportionnée, sa réussite à des facteurs internes et personnels et ses échecs à des facteurs externes et conjoncturels (Adler & Proctor II, 2011 : 101).

Les facteurs sociaux sont donc loin d'être négligeables dans la perception. La perpétuelle dynamique qu'ils entretiennent avec elle, de façon conjointe et réciproque, se manifeste également entre les facteurs eux-mêmes, par le biais de la culture. D'ailleurs, d'après Alexandre-Bailly et ses collègues, « les représentations que se construisent les individus sur le monde qui les entoure ne peuvent se comprendre sans référence à la culture ou aux cultures dans lesquelles ils baignent » (2013 : 21). Ils expliquent que « le concept de culture a été développé en anthropologie et en sociologie pour rendre compte des systèmes de valeurs, de croyances, des éléments de modes de vie communs aux membres d'une société ou d'un groupe. Cette culture exprime une vision spécifique du monde, composée d'opinions et de valeurs qui permettent d'assurer une maîtrise cognitive de l'environnement en servant de référentiel pour les actes et les conduites à tenir en toutes circonstances » (Alexandre-Bailly et al., 2013 : 21). Le terme de culture peut donc être pris dans un sens plus

---

<sup>60</sup> Terme utilisé la première fois par Thorndike : Thorndike, E. (1920). The Constant Error in Psychological Ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.

<sup>61</sup> Terme utilisé la première fois par Ross, Green et House : Ross L., Greene D., House, P. (1977). The false consensus effect : An egocentric bias in perception and attribution processes, *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 279-301.

<sup>62</sup> Terme utilisé la première fois par Ross : Ross, L. (1977). The Intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Éd.), *Advances In Experimental Social Psychology*, 10, 173-220, New York, Academic Press.

large que celui de communautés ethniques ou de collectivités territoriales que nous lui conférons le plus souvent, puisqu'il recouvre une variété de groupes d'individus qui peuvent, par exemple, se définir tout aussi bien par leur genre que par leur classe économique, dans la mesure où ils partagent des éléments communs. Rappelons au passage l'étude intéressante de Bruner et Goodman (1947) sur l'influence du milieu économique sur la perception. Leurs travaux montrent que, lorsque l'on présente une pièce de monnaie à des enfants, ils ont tendance à en surestimer la valeur. Par contre, la surestimation varie considérablement selon le milieu économique de l'enfant : les enfants d'un milieu économique plus défavorisé perçoivent la pièce de monnaie comme valant plus de cinquante pour cent de sa valeur réelle, contre seulement vingt pour cent pour les enfants de milieux plus aisés. Cette étude a le mérite d'illustrer l'influence sociale qui s'exerce sur la perception, mais aussi l'interrelation que peuvent entretenir les différents facteurs entre eux (ici, le milieu économique et l'âge).

La culture (au sens large et telle que nous l'avons définie ci-dessus) joue non seulement un rôle déterminant dans la façon dont nous percevons le monde, mais aussi « dans notre capacité à comprendre le point de vue des autres. La recherche montre que les personnes élevées dans des cultures individualistes (qui valorisent l'indépendance) sont souvent moins aptes à adopter un autre point de vue que celles issues de cultures collectives (qui valorisent l'interdépendance) » (Adler & Proctor II, 2011 : 109, notre traduction<sup>63</sup>).

Ce sont d'ailleurs les mêmes constatations que, dans notre chapitre sur le plurilinguisme, nous avons pu faire au sujet des plurilingues : l'individu plurilingue est amené à exercer une certaine adaptabilité face à la différence et à l'altérité (*supra*, 2.3.2.3 page 50). Ce n'est donc pas un hasard si nous avons choisi le facteur langue comme facteur privilégié dans notre catégorie socioculturelle. Bien sûr, il ne s'agit pas ici de retracer les particularités du plurilinguisme, mais bien de faire quelques

---

<sup>63</sup> "Culture plays an important role in our ability to understand the perspectives of others. Research shows that people raised in individualist cultures (which value independence) are often less adept at perspective-taking than those from collectivist cultures (which value interdependence)" (Adler & Proctor II, 2011 :109).

observations sur la façon dont la langue peut influencer la perception, plus particulièrement en tant que facteur socioculturel.

### **3.6.4 La langue, vecteur de la perception**

On peut difficilement parler du rapport entre langue et perception sans mentionner la célèbre « hypothèse Sapir-Whorf », avancée par les auteurs du même nom et selon laquelle « les langues construisent le monde en même temps qu'elles le décrivent » (Soubrier, 2005 : 288). Sans prendre part au débat sur le relativisme linguistique qui continue d'animer ses partisans et ses opposants, nous pensons que cette affirmation appelle quelques remarques.

Avant tout, le langage est un outil de communication, communication avec les autres, mais aussi communication avec soi-même (monologue intérieur). Il y a une dynamique qui s'opère par le biais du langage entre le monde extérieur et notre monde intérieur. Le langage, que nous allons acquérir dès la naissance, va, bien sûr, dépendre des mécanismes et des processus internes propres à chaque individu, mais aussi du milieu linguistique dans lequel nous baignons. Dès l'âge de 6 mois, la discrimination de certains phonèmes ne s'opère plus naturellement et ne permet plus de distinguer spontanément les contrastes des langues autres que celles de l'environnement (De Boysson-Bardies, 1996 : 71-72 ; Kuhl, 2000 : 105). L'environnement langagier va donc permettre - mais surtout déterminer - l'accès à telle ou à telle autre langue, que ce soit une langue orale ou une langue des signes, et faciliter l'appartenance d'un individu à une ou plusieurs communautés linguistiques.

Comme tout groupe, une communauté linguistique et culturelle partage « un système de valeurs, de croyances, des éléments de modes de vie communs » (Alexandre-Bailly et al., 2013 : 21). La langue a un statut quelque peu particulier car, en plus d'être un des éléments partagés, elle est le principal vecteur de ces éléments, et si ces mêmes éléments se traduisent par la langue, ils se traduisent aussi à travers elle. La langue serait donc comme un miroir qui reflète une certaine vision du monde. Il suffit de voyager ou de mettre pied dans une classe de langue seconde pour se rendre



compte que les exemples ne manquent pas. Nous retiendrons, entre autres, celui de Aubin (1992) qui explique que si l'utilisation de la préposition « dans » est tout à fait acceptable en anglais pour indiquer un emplacement par rapport au soleil (« sitting *in* the sun »), mais qu'elle ne l'est pas en français (« s'asseoir *au* soleil »), c'est bien parce que la perception du soleil varie d'une langue à l'autre : en anglais, le soleil se rapporte tout aussi bien au soleil lui-même qu'à ses principales caractéristiques (rayons, chaleur, etc.), il est donc possible de s'asseoir *dans* la chaleur que procurent les rayons ; en français, le soleil se réfère à une entité, qui est non seulement lointaine, mais qui ne permet pas, non plus, de se trouver à l'intérieur, on ne peut donc que s'exposer *au* soleil et à ses rayons. « La traduction de *in* par « dans » ou par toute autre préposition ne saurait remplacer l'explication de la vision du monde transmise par la langue » (Aubin, 1992 : 34-35). La perception de la réalité, cette « vision du monde », que partage un groupe social (ici, une communauté linguistique) se traduit donc par la langue, elle aussi partagée par le groupe social, mais aussi à travers elle. Dès notre plus jeune âge, les langues modèleraient « notre façon de penser aux nombreux aspects du monde, dont l'espace et le temps » (Boroditsky, 2011 : 63, notre traduction<sup>64</sup>). Rappelons que l'une des particularités des langues des signes est d'exprimer visuellement le temps, ainsi que l'espace, par l'utilisation même de l'espace (*supra*, 1.2.4.3 page 20). Comme nous l'avons vu, en ASL le plan du présent est représenté par le corps du signeur (parfois du destinataire), le plan du futur par l'espace qui se trouve devant lui, et le plan du passé par l'espace situé derrière lui. Les représentations spatiotemporelles sont également présentes en langues audio-orales ; le découpage chronologique se fait alors généralement à partir d'une ligne du temps imaginaire métaphorique, dont l'orientation varie en fonction de la langue en question et de son système d'écriture (Hendricks & Boroditsky, 2015 : 429), si ce système d'écriture est présent : une ligne horizontale, gauche-droite (comme pour le français) ou droite-gauche (comme pour l'arabe), une ligne verticale, de haut en bas (comme pour le mandarin). Plus rarement, les représentations spatiotemporelles

---

<sup>64</sup> "...one's mother tongue does indeed mold the way one thinks about many aspects of the world, including space and time" (Boroditsky, 2011 : 63).

dans une langue peuvent s'exprimer sous d'autres formes, par exemple en fonction de points cardinaux, comme c'est le cas pour le Kuuk Thaayorre, la langue parlée par une tribu aborigène du village de Pompuraawan, en Australie (Boroditsky & Gaby, 2010 : 1637-1638 ; Carter & Seifert, 2018 : 301).

Une récente étude menée sur des bilingues hispano-suédois révèle que la perception du temps qui s'écoule varie en fonction de la langue utilisée : « les résultats indiquent que la forte inclinaison chez les humains à représenter le temps par des schémas spatiaux peut être modulée par les façons spécifiques dont ces schémas sont instanciés dans différentes langues » (Bylund & Athanasopoulos, 2017 : 5, notre traduction<sup>65</sup>). Les bilingues de cette étude devaient estimer une durée de temps qui s'était écoulée, en regardant à l'écran des lignes qui s'allongeaient ou bien des récipients qui se remplissaient. Lorsque les participants regardaient les récipients se remplir et que le mot espagnol pour la durée (« *duración* ») était exprimé, ils traduisaient la durée en termes de volume, sans se préoccuper des lignes qui apparaissaient à l'écran, alors que, même s'ils regardaient les récipients se remplir, il suffisait que le mot déclencheur soit en suédois (« *tid* ») pour que leur comportement soit influencé par ces lignes et que la durée se traduise, non plus en termes de volume, mais en termes de distance (site de l'Université de Lancaster, 2017).

Si, comme nous l'avons vu, la vision du monde partagée par une communauté influe sur la langue, la langue influe également sur la perception des autres cultures. Shai Danziger et Ward (2010) nous en apportent la démonstration par leur étude réalisée sur d'autres bilingues, cette fois, à partir de l'arabe et de l'hébreu. Lorsque leurs participants, des Arabes vivant en Israël, étaient interrogés en hébreu, ils avaient des attitudes plus favorables à l'égard des Juifs que lorsqu'ils étaient interrogés en arabe.

---

<sup>65</sup> "Specifically , the findings show that the strong inclination among humans to represent time through spatial schemas may be modulated by the specific ways these schemas are instantiated in different languages" (Bylund & Athanasopoulos, 2017 : 5).

Il existe donc « un rapport intime entre la langue et les formes de pensée d'une société » (Journet, 1999 : 38) ; la langue traduit une certaine perception du monde et influence aussi cette perception du monde.

Qu'il s'agisse d'une langue orale ou d'une langue des signes, la langue est d'autant plus intrinsèquement liée à la perception que, pouvant agir à la fois en tant qu'information sensorielle (*stimulus*) et information conceptuelle (*représentation*), elle fait aussi bien appel aux modèles ascendants qu'aux modèles descendants de la perception.

Il était donc légitime de voir dans quelle mesure le plurilinguisme pouvait avoir un impact sur la perception qu'ont les apprenants de leur acquisition de l'ASL L2. Tout comme nos apprenants monolingues, nos apprenants plurilingues apprennent une langue visuo-spatiale pour la première fois et n'ont au départ pas de « schéma » perceptuel leur permettant de coder l'information linguistique visuelle, les langues dont ils disposent dans leur répertoire langagier étant uniquement des langues audio-orales. Il s'agit de voir si la perception des plurilingues se distingue de celle des monolingues et si le fait d'avoir plusieurs langues audio-orales s'avère être un net avantage pour l'acquisition d'une langue visuo-spatiale. Les connaissances conceptuelles et contextuelles acquises en différentes langues et au sujet de différentes langues chez nos sujets plurilingues seraient-elles transposables à une langue comme l'ASL ? Leurs multiples connaissances favorisant la déduction, la comparaison, le rapprochement et l'analogie entre les langues ne faciliteraient-elles pas un traitement de l'information de haut niveau (descendant) plus marqué chez les apprenants plurilingues ? C'est ce que nous nous proposons de voir dans notre prochain chapitre.

\* \* \*

### **Remarques conclusives :**

Faire de la perception un synonyme d'opinion ou de point de vue n'est pas nécessairement faux mais c'est en donner une définition bien incomplète.

Une définition plus exhaustive permet de comprendre comment la perception est à la fois un processus et un produit (représentations) servant d'interface entre le monde intérieur et le monde extérieur du sujet. Elle repose sur deux modèles qui opèrent parallèlement, l'un ascendant (dit de « bas niveau »), l'autre descendant (dit de « haut niveau »).

La perception est donc un élément central pour comprendre comment se situent les apprenants dans l'acquisition d'une nouvelle langue et – plus précisément dans le cas de notre étude – d'une langue visuo-spatiale.

## DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE EMPIRIQUE

---

### CHAPITRE 4 : MÉTHODE ET MÉTHODOLOGIE

#### 4.1 Préambule

Dans notre précédent chapitre, nous avons pu voir comment s'opérait la perception. Nous avons ainsi pu remarquer la place centrale qu'elle occupait dans l'apprentissage et dans l'acquisition des connaissances, et le lien privilégié que la langue pouvait entretenir avec elle, tant sur le plan sensoriel que conceptuel.

Il nous reste maintenant à comprendre comment la perception des apprenants s'articule autour d'une L2 dont la modalité diffère de leur L1 ou des autres langues qu'ils peuvent avoir à leur répertoire. Les plurilingues auraient-ils une perception différente de leur acquisition de l'ASL que celle de leurs homologues monolingues qui apprennent l'ASL? D'après la perception des apprenants, a-t-on plus de facilité à acquérir une langue en modalité visuo-spatiale lorsque l'on est plurilingue, même s'il s'agit d'un plurilinguisme en langues audio-orales, ou est-ce que la modalité visuo-spatiale constitue une entité à part entière dans l'acquisition d'une L2, confrontant alors tout apprenant, qu'il soit monolingue ou plurilingue, à une même et nouvelle forme d'apprentissage, indépendante des langues précédemment acquises ?

#### 4.2 Études antérieures et justification d'une étude empirique

Très peu d'études sont consacrées à l'acquisition de l'ASL en tant que L2, encore moins à la perception que peuvent en avoir les apprenants. En ce qui concerne la perception, nous pouvons citer l'étude descriptive de Conrad (1991), qui repose sur des observations faites en salle de classe, ainsi que sur les perceptions de sept apprenants d'ASL, recueillies par entretiens. Notons aussi l'étude de McKee et McKee (1992), qui repose sur les difficultés liées à l'apprentissage de l'ASL telles qu'elles sont perçues par douze professeurs et soixante-douze apprenants d'ASL L2, dont les réponses ont été récoltées par le biais d'un questionnaire.

Les études de ces trois précurseurs du début des années 90 s'annonçaient comme un véritable tremplin de recherche pour les années à venir, mais très peu de travaux ont suivi. Il suffit de recenser les écrits pour se rendre compte que ce domaine reste de nos jours encore très peu exploré.

À notre connaissance, aucune étude n'a encore à ce jour examiné la perception qu'ont les apprenants entendants de l'acquisition de l'ASL en tant que L2 sous l'angle du plurilinguisme audio-oral. La contribution de notre recherche se doit donc d'être double : alimenter les recherches sur l'acquisition de l'ASL L2, en faisant le lien avec les recherches citées précédemment, et apporter un éclairage nouveau quant à l'impact du plurilinguisme audio-oral sur la perception d'une langue en modalité visuo-spatiale.

## **4.3 Méthode et méthodologie**

### **4.3.1 Les toutes premières étapes**

Nous avons commencé notre recherche par une étude de terrain effectuée en 2000-2001, après avoir répertorié les différents établissements et organismes qui offraient des cours d'ASL langue seconde à Toronto (école secondaire, collège, université, écoles pour Sourds qui dispensent aussi des cours d'ASL en tant que L2). Nous avons tout d'abord mené nos observations en salle de classe dans une école secondaire dans laquelle nous enseignions, qui offre des cours d'ASL L2 ainsi qu'un programme scolaire conçu pour une petite communauté d'élèves sourds. Ce sont ces observations et les discussions avec l'enseignant qui, au fil du temps, nous ont permis d'avancer dans notre réflexion, nous amenant à préciser notre sujet et à choisir la méthode que nous allions adopter par la suite. En ce sens, si le reste de notre étude exploratoire va, comme nous allons le voir, suivre une approche déductive, notre toute première démarche a été inductive.

### 4.3.2 Le choix de l'outil méthodologique

Afin de savoir si un plurilinguisme en langues audio-orales pouvait avoir un impact sur l'acquisition d'une langue visuo-spatiale, il nous fallait adopter une démarche qui nous fournisse des éléments de comparaison entre des sujets monolingues et des sujets plurilingues et qui mette en avant les différences ainsi que les similarités des processus cognitifs sous-jacents à l'acquisition de l'ASL de nos « acteurs sociaux ». Il était donc important de pouvoir sonder nos apprenants et de faire appel à eux directement.

Parmi la gamme d'outils méthodologiques qui s'offrait à nous, notre choix s'est tout naturellement porté sur le questionnaire. En effet, le questionnaire a l'avantage de pouvoir recenser un grand nombre de sujets, ce qui était souhaitable pour une étude exploratoire qui devait nous permettre de voir s'il existait des relations entre le plurilinguisme et la perception de l'acquisition de l'ASL L2 et si certaines tendances émergeaient. De plus, contrairement à d'autres outils méthodologiques, le questionnaire pouvait se donner en salle de classe, et donc dans le contexte réel d'apprentissage de nos apprenants. Le questionnaire permettait également de conserver une certaine neutralité entre la chercheuse et les répondants, avantage que permettent plus difficilement les entretiens structurés ou même semi-structurés, et il offrait, de surcroît, la possibilité aux répondants de s'exprimer librement, sans se sentir jugés ou évalués. De même, les journaux de bord tenus par les apprenants qui, de prime abord, pouvaient paraître intéressants, ont vite été écartés. Si, dans certains cas, ils ont le mérite de pouvoir constituer une véritable mine d'informations, les informations qu'ils contiennent tendent à reposer principalement sur l'affectivité, alors que - rappelons-le - c'est essentiellement la cognition qui nous intéresse dans notre étude. De plus, il est souvent difficile de vérifier l'authenticité, le contexte, la rigueur, et la ponctualité avec laquelle les apprenants rédigent leurs entrées dans ces journaux. Bien qu'intéressant et complémentaire dans certaines études, le recours à différents outils méthodologiques tels que ceux énumérés ci-dessus nous a paru peu pertinent, voire superflu, et risquait d'entraver notre recherche exploratoire pour les raisons que nous avons évoquées ; c'est donc sciemment que nous avons choisi de nous limiter à ce seul outil méthodologique : le questionnaire.

Si nous avons volontairement choisi une méthode unique - le questionnaire – pour la collecte de nos données, précisons que notre méthodologie est mixte<sup>66</sup> dans la mesure où les données sont à la fois quantitatives et qualitatives. Nous avons également opté pour une étude transversale, plutôt que pour une étude longitudinale, car cette première a l'avantage de rendre compte des différents niveaux d'apprentissage et devait nous permettre de savoir si la perception de nos répondants évoluait en fonction de leurs connaissances déjà acquises en ASL et si, lorsque le niveau d'étude en ASL L2 était plus élevé, les répondants avaient recours à plus d'outils cognitifs/métacognitifs mis à leur disposition.

### **4.3.3 L'élaboration du questionnaire**

Le questionnaire que nous avons élaboré pour les apprenants d'ASL L2<sup>67</sup> (ANNEXE A) est constitué de trois grandes parties, réparties sur un total de quatre pages : le profil du répondant (éléments biographiques et renseignements généraux), le cours (description du contexte et du milieu d'apprentissage), et l'acquisition de l'ASL L2 telle qu'elle est perçue par les apprenants. En plus de permettre une récolte de données riches en informations, le questionnaire, tel que nous l'avons conçu, a le mérite d'être en soi un véritable outil pédagogique et métacognitif, puisqu'il permet à l'apprenant de réfléchir à son propre apprentissage et de se situer dans la progression de son acquisition de l'ASL.

---

<sup>66</sup> Une méthodologie mixte dans le sens que lui confèrent Creswell et Garrett (2008 : 322), à savoir "an approach to inquiry in which the researcher links, in some way (e.g. merges, integrates, connects), both quantitative and qualitative data to provide a unified understanding of a research problem".

<sup>67</sup> Un questionnaire a également été élaboré pour une récolte d'informations auprès des professeurs d'ASL L2 mais, pour cette étude exploratoire, nous avons préféré nous pencher uniquement sur les données relatives aux apprenants, données qui étaient déjà nombreuses. Nous réservons donc les informations liées aux professeurs pour une future recherche.



En haut du questionnaire figure une petite note explicative concernant l'objet de ce questionnaire et remerciant les répondants qui, sur une base volontaire et anonyme, acceptent de le remplir.

Comme pour toute recherche qui implique des sujets humains (ou animaux), le processus de notre recherche et de notre collecte de données, ainsi que la nature de ces données, sont passés devant le comité d'éthique de l'université qui nous a officiellement donné son aval le 3 février 2014.

#### **4.3.3.1 Profil du répondant : éléments biographiques et renseignements généraux**

Outre les questions usuelles (âge, sexe), nous avons voulu savoir, dans la partie « profil du répondant », dans quelle mesure les répondants avaient l'usage de leurs capacités auditives et quel était leur statut d'étudiant (plein temps / temps partiel, année d'études, parcours académique). Nous avons aussi voulu savoir s'ils étaient droitiers ou gauchers et quelle était leur préférence manuelle lorsqu'ils écrivaient et qu'ils dactylografaient. Ce n'est pas tant pour chercher à comprendre si la préférence manuelle pouvait être liée à une dominance hémisphérique du cerveau que nous avons incorporé cette question, mais plutôt pour examiner si la préférence manuelle pouvait avoir des implications sur la compréhension en ASL. En effet, nous savons maintenant que « plus de 90 pour cent des gauchers traitent le langage d'une façon statistiquement indiscernable des droitiers. C'est seulement chez les sujets neuro-atypiques, qui traitent le langage dans l'hémisphère droit, que le lien entre langage et préférence manuelle est avéré. » (Pandelé, 2014 – en ligne), mais rappelons que la représentation visuelle de l'alphabet dactylographique est différente selon qu'on est le signeur ou le récepteur. De plus, lorsqu'un signeur adopte son propre point de vue, le destinataire situé en face de lui est obligé de transposer l'espace de signation, en effectuant une rotation mentale de 180°, afin de pouvoir correctement comprendre l'information transmise (*supra*, 1.2.4.3 page 24 et Illustration 1-3 page 24). La préférence manuelle pouvait donc avoir une implication dans la perception de la

compréhension de l'ASL et, par conséquent, une question à ce sujet paraissait pertinente.

Bien entendu, le plurilinguisme étant au cœur même de notre recherche, nous avons interrogé nos répondants sur leur(s) langue(s), première(s) et seconde(s). Nous nous sommes assurée de proposer différentes catégories relevant à la fois de la production et de la compréhension (orales et écrites), lorsque nous avons sondé nos répondants sur leurs différentes langues. Ceci permettait de refléter les *compétences partielles* (CECR, 2001) de nos plurilingues qui, rappelons-le, se distinguent des polyglottes dans la mesure où leur niveau de maîtrise, contrairement à celui des polyglottes, peut s'avérer plus limité dans une langue que dans d'autres et ne cibler ou ne solliciter que certains éléments distinctifs d'une langue donnée (*supra*, 2.3.2.1 page 48).

Nous avons cherché aussi à savoir si nos répondants avaient déjà été exposés à l'ASL et, si oui, pendant combien de temps et dans quel contexte. Finalement, nous leur avons demandé pourquoi ils avaient choisi le cours d'ASL dans lequel ils étaient inscrits, s'ils avaient été poussés par des motivations professionnelles, familiales ou purement personnelles, et quelles étaient leurs attentes concernant le cours.

#### **4.3.3.2 Cours : description du contexte et du milieu d'apprentissage**

Notre deuxième partie du questionnaire porte sur le cours d'ASL que suit le répondant. Tout d'abord, il est question du niveau du cours (débutant, intermédiaire, avancé), puis de l'établissement où le cours est donné : école secondaire, centre communautaire, collège, université, etc. Les autres questions portent sur la date de commencement du cours et sur sa durée, ainsi que sur l'utilisation (ou non) d'un manuel et sur les ressources utilisées. Finalement, la dernière question de cette partie demande à l'apprenant d'indiquer si d'autres matériels pédagogiques pourraient lui être utiles.

#### 4.3.3.3 Acquisition de l'ASL L2 telle qu'elle est perçue par les apprenants

Notre troisième partie repose sur la perception qu'ont les apprenants de leur acquisition en ASL. Rappelons que, pour les raisons que nous avons déjà évoquées dans notre troisième chapitre (*supra*, page 67), c'est sur les représentations des apprenants (plutôt que sur les processus) que repose notre étude même si, pour reprendre ce qu'écrit Losee (1997 : 259), « la valeur de l'output d'un processus informe sur le processus et sur son input » (notre traduction). L'étude des représentations nous renseigne ainsi indirectement sur les processus sous-jacents.

Nous avons vu que c'est par déduction, par comparaison, par rapprochement et par analogie avec les connaissances que nous possédons déjà que nous pouvons donner sens à nos perceptions (*supra*, 3.5 page 85). Une question dite « ouverte » sur les similarités et sur les différences entre l'ASL et une langue audio-orale s'imposait alors. Les représentations mentales dont disposent nos répondants leur permettent-elles d'effectuer des correspondances entre des langues de modalités différentes ? Grâce à leur répertoire linguistique et culturel plus riche et plus varié, nos plurilingues sont-ils plus en mesure d'observer, de comparer, de distinguer et d'analyser ces différentes langues (*supra*, 2.3.2.3 page 50) ?

Les deux questions qui suivent portent sur l'acquisition du répertoire linguistique et culturel de l'ASL. Ce sont des questions dites « fermées », dotées d'une échelle permettant d'exprimer différents degrés d'intensité. La première question cherche à savoir si les connaissances acquises en ASL permettent aux apprenants de communiquer (aisément, quelque peu ou pas du tout) en ASL, avec l'instructeur et les autres étudiants du cours, ainsi qu'avec des personnes sourdes. En permettant de réfléchir à l'utilisation des connaissances linguistiques à disposition en situation de communication, cette première question prépare à la seconde. En effet, notre seconde question porte directement sur différents types de connaissances linguistiques et culturelles acquises (dactylologie, structures grammaticales, lexique, classificateurs et aspects culturels), tant au niveau de la compréhension que de la production, en fonction d'une échelle ordinale progressive, allant de très pauvre (0) à excellent (5), avec la possibilité également de répondre « ne s'applique pas ». À la différence des deux catégories « alphabet dactylogique » et « classificateurs », qui

sont des éléments spécifiques à l'ASL et qui méritaient de figurer dans des catégories distinctes pour mieux être cernées, nous avons volontairement choisi des appellations larges pour nos catégories afin de ne pas influencer les réponses des répondants aux questions qui allaient suivre, tout en leur procurant un fil conducteur dans leur réflexion. Les questions dites « ouvertes » qui suivent sont des questions qui portent sur les concepts et les éléments les plus difficiles et les plus faciles à apprendre en ASL et les raisons qui rendent ces concepts et ces éléments plus faciles ou plus difficiles pour nos répondants. Les répondants peuvent alors s'inspirer des catégories précédemment présentées comme point de départ de leur réflexion, pour développer et préciser leurs réponses, voire même pour y ajouter des éléments auxquels nous n'aurions peut-être pas pensé.

Suite à ces questions sur les concepts et les éléments les plus difficiles et les plus faciles, nous avons cherché à savoir quelles stratégies nos sujets percevaient comme utiles pour favoriser leur apprentissage dans cette langue non verbale. Il convenait de savoir si les apprenants plurilingues, qui avaient déjà un minimum de deux langues à leur répertoire, avaient recours à davantage d'outils cognitifs et métacognitifs que leurs homologues monolingues et si les stratégies énoncées différaient d'un groupe à l'autre, ou si nos plurilingues et monolingues se trouvaient sur un pied d'égalité en termes de stratégies pour l'apprentissage d'une L2, lorsque celle-ci était en modalité visuo-spatiale.

Pour terminer, nous avons demandé à nos répondants quelle place avait l'anglais écrit dans la salle de classe et quelle était sa fréquence d'utilisation. Il était intéressant pour nous de voir dans quelle mesure on pouvait apprendre une L2 sans passer par un système d'écriture connu de tous les apprenants et par un système écrit qui permettait certaines correspondances avec la langue cible, même si, comme nous avons pu le voir dans notre premier chapitre, cette langue cible n'a pas de système

écrit à proprement parler et qu' « il n'existe aucune forme d'ASL sur papier parce que c'est une langue en 3D »<sup>68</sup> (Byrne cité dans Duff, 2017 : 2, notre traduction<sup>69</sup>)

À la fin de notre questionnaire, nous avons demandé à nos participants de mentionner toute autre question qu'ils jugeaient pertinente ou intéressante et de remplir la section destinée aux autres commentaires et suggestions.

#### 4.3.4 L'échantillonnage et la collecte d'informations

Une fois le questionnaire élaboré, nous avons pris contact avec les professeurs des établissements que nous avons répertoriés comme offrant des cours d'ASL pour entendants à Toronto, par courrier, par courriel, ou encore en nous déplaçant directement dans les différentes institutions. Nous leur avons ensuite laissé nos questionnaires pour que les apprenants d'ASL L2 qui le souhaitaient puissent les remplir en classe. Précisons que le nombre lié à notre échantillonnage n'était pas prédéfini, puisqu'il s'adressait à tous les apprenants d'ASL L2, sans exception. Nous avons récolté plus de deux cents questionnaires administrés dans des contextes et milieux très variés (universitaire, collégial, secondaire, communautaire, immersif), mais nous avons finalement choisi, pour plusieurs raisons (*infra*, 4.3.4.1 page 123), de ne conserver que les questionnaires administrés en milieu universitaire pour notre présente étude et de réserver les autres pour une future recherche. En effet, si la variété des milieux dans lesquels les questionnaires avaient été administrés présentait une certaine richesse, elle nous confrontait cependant à tout autant de nouvelles variables qui risquaient d'éclipser le but principal de notre recherche actuelle, à savoir,

---

<sup>68</sup> Remarquons qu'avec les imprimantes en 3D et les avancées en nouvelles technologies, il se pourrait très bien qu'à l'avenir un tel système puisse exister.

<sup>69</sup> "...there isn't any kind of form of ASL that's in print because it is a 3D language" (Duff, 2017 : 2)

l'impact du plurilinguisme sur la perception qu'ont les apprenants de leur acquisition de l'ASL L2.

#### **4.3.4.1 Milieu et contexte d'apprentissage**

Nous avons donc volontairement écarté le milieu d'apprentissage comme variable et seuls les questionnaires administrés en contexte universitaire en 2002-2003, dans une seule et même université, l'université York, ont été retenus pour cette étude. D'une part, ces questionnaires représentaient le nombre le plus significatif (138) de l'ensemble des questionnaires récoltés et permettaient alors l'analyse d'un corpus représentatif<sup>70</sup>. D'autre part, ces questionnaires assuraient une certaine homogénéité liée au milieu universitaire (âge, niveau d'étude, programme, manuel utilisé), permettant ainsi d'éliminer le maximum de variables indépendantes pour ne cibler que les variables dépendantes et cruciales à notre étude.

En effet, isoler le milieu universitaire présentait un certain nombre d'avantages non négligeables pour notre recherche.

Tout d'abord, le milieu universitaire garantissait :

- 1) Des professeurs diplômés, détenant un ou plusieurs diplômes universitaires, et présentant une compétence linguistique native en ASL. En plus d'être actifs dans la communauté sourde, les trois professeurs d'ASL de notre étude étaient tous les trois Sourds et avaient l'ASL comme L1.

---

<sup>70</sup> Le niveau de confiance de la taille de notre échantillon ainsi que le détail des effectifs (apprenants inscrits et questionnaires récoltés en 2002-2003 dans notre université) figurent dans l'ANNEXE C.

Certes, l'échantillonnage était fondé sur le volontariat mais, comme on peut le voir dans l'annexe, le nombre d'apprenants ayant répondu au questionnaire est largement représentatif puisque 138 apprenants sur 145 ont rempli le questionnaire.

- 2) Un lieu et un cadre bien définis. Les cours étaient donnés en salle de classe, à des heures régulières, à raison de deux cours de deux heures par semaine, étalés sur vingt-quatre semaines, pour un total de 96 heures par cours.
- 3) Un programme cohérent, avec des niveaux bien définis (débutant, intermédiaire, avancé)<sup>71</sup> et un suivi d'un niveau à l'autre, sanctionné par une note de passage. Ainsi, avant de s'inscrire à un cours du programme, les étudiants qui avaient déjà été exposés à l'ASL mais qui n'avaient pas suivi de cours d'ASL à l'université devaient passer un entretien avec le professeur pour savoir dans quel niveau ils seraient placés.
- 4) Une progression dans le cursus, guidée par le choix d'un même manuel décliné sur trois niveaux, le manuel, *Signing Naturally*, Niveau I, II et III (Smith, Lentz et Mikos, 1988).

Comme le précisent ses auteurs, et comme l'affiche la page couverture de l'édition de 1998 (édition qui, malgré des éditions plus récentes depuis sa parution en 1988, est celle préconisée pour les cours d'ASL par l'université dans laquelle nous avons effectué notre étude), ce manuel repose sur une approche notionnelle-fonctionnelle. Il est accompagné d'un document vidéo dépourvu d'audio. Ajoutons que tous les cours sont donnés dans la langue cible et que les apprenants sont dans l'obligation de ne pas utiliser leur voix en classe ; une partie de la note finale leur est d'ailleurs attribuée en fonction du respect de cette consigne (« *Voice-off rule observation* »).

---

<sup>71</sup> Ajoutons que les niveaux peuvent considérablement varier d'une institution à une autre et que se limiter au contexte universitaire assurait une plus grande validité à la partie transversale de notre étude.

De plus, au niveau des participants, le milieu universitaire garantissait :

- 1) Un certain socle commun de connaissances et un niveau d'études minimum, sanctionné par un diplôme d'études secondaires, obligatoire pour l'entrée dans toute université ontarienne.
- 2) Une maîtrise de la langue dans laquelle sont dispensés la majorité des cours de la Faculté<sup>72</sup> (en l'occurrence, ici, l'anglais). Avant de s'inscrire, tous les candidats doivent pouvoir satisfaire aux exigences linguistiques de l'université et démontrer leur compétence.<sup>73</sup>
- 3) Une tranche d'âge homogène chez ces étudiants, qui s'inscrivent bien souvent dans un programme d'études universitaires peu de temps après la fin de leurs études secondaires.
- 4) Une motivation commune chez les apprenants, à savoir la motivation d'obtenir un crédit universitaire, même si, à cette motivation instrumentale, peuvent s'ajouter d'autres formes de motivation plus intégratives (*supra*, 3.6.2 page 105).

Ajoutons qu'en choisissant de nous pencher uniquement sur le milieu universitaire pour cette étude, nous évincions également *de facto* plusieurs facteurs qui pouvaient influencer la perception (*supra*, 3.6 page 94), ce qui devait nous permettre d'effectuer une analyse plus précise quant à l'impact du plurilinguisme audio-oral sur la perception qu'ont les apprenants de leur acquisition de l'ASL en tant que L2.

---

<sup>72</sup> Certains cours de langue, comme les cours d'ASL font exception et se donnent entièrement dans la langue cible.

<sup>73</sup> "To gain admission, you must demonstrate language proficiency in your program's language of instruction" (<https://futurestudents.yorku.ca/requirements/language-tests>)



#### **4.3.4.2 Administration du questionnaire et collecte des informations en milieu universitaire**

Quelques précisions s'imposent quant à l'administration du questionnaire en milieu universitaire et à la collecte des informations.

Une fois le contact établi avec les professeurs d'ASL du Département de langues, de littérature et de linguistique de notre université, nous avons voulu nous assurer que les questionnaires que nous allions leur laisser pour leurs apprenants d'ASL L2 seraient remplis dans un laps de temps bien défini et dans des conditions identiques pour tous. Il nous a semblé pertinent d'administrer le questionnaire à la fin du premier semestre, c'est-à-dire à mi-chemin du parcours d'apprentissage : cela correspondait à la fin d'une unité dans le manuel et donc à la fin d'un cycle d'apprentissage. Suffisamment de contenu avait donc pu être présenté, tant aux étudiants de niveau débutant qu'à ceux de niveaux plus avancés, pour nous permettre de travailler sur un corpus ample et solide.

Selon leurs disponibilités et leurs obligations pédagogiques, nos trois professeurs ont distribué les questionnaires à la fin de la douzième semaine de cours ou au tout début de la treizième, ce qui représentait pour l'apprenant un total de 47 à 50 heures de cours. Ces professeurs ont accepté d'accorder quinze minutes à leurs apprenants pour qu'ils remplissent les questionnaires en classe, sur une base volontaire, avant de les ramasser et de nous les remettre au courant de la même semaine.

Rappelons que ces questionnaires s'adressaient à tous les apprenants qui suivaient des cours d'ASL L2 à l'université et qui souhaitaient remplir le questionnaire. Ne pas limiter le nombre de questionnaires à administrer permettait d'obtenir un échantillonnage le plus large possible et, de surcroît, garantissait une certaine objectivité dans la création de nos deux groupes, monolingues et plurilingues, puisqu'ils allaient se dessiner naturellement.

Nous avons ainsi récolté 138 questionnaires (monolingues et plurilingues confondus). Il nous restait alors à dépouiller et à analyser les réponses.

### **4.3.5 Dépouillement et analyse des données du questionnaire**

#### **4.3.5.1 Outils de dépouillement et d'analyse**

Avant de procéder au dépouillement des données, nous avons tout d'abord soigneusement classé nos questionnaires, par professeur, par niveau et par classe, et nous avons attribué à chacun de nos questionnaires un numéro, allant de 1 à 138, ce qui correspondait au nombre de répondants.

Dans un premier temps, nous avons procédé manuellement à l'identification des données de nos répondants, ce qui nous a permis d'avoir une vue d'ensemble et de bien nous imprégner des informations, mais nous nous sommes rapidement tournée vers un logiciel qui devait nous permettre, entre autres, de croiser différentes variables et de faire ressortir plus précisément les données significatives. Nous avons tout d'abord adopté le logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), un logiciel spécialisé en traitement statistique des données, que nous avons eu l'occasion d'expérimenter lors d'une autre étude et pour lequel nous avons suivi des ateliers de formation. Ce logiciel avait l'avantage d'être facilement accessible par l'université et était présenté comme le logiciel de choix pour les études quantitatives. Si, en effet, il pouvait s'avérer indispensable à certaines recherches, il ne correspondait pas tout à fait à la nôtre qui, rappelons-le, comportait un pan entier de données qualitatives. Après avoir consulté deux spécialistes en recherches statistiques à l'université et avoir examiné avec eux les données quantitatives déjà rentrées dans le logiciel SPSS, nous avons eu la confirmation que ce logiciel ne pourrait servir que pour une partie de nos données. À moins de manipuler nos données qualitatives pour les convertir toutes en données quantitatives - ce qui risquait de faire perdre des informations considérables - il faudrait faire appel à un autre logiciel pour traiter les données qualitatives. Après avoir examiné de près plusieurs logiciels, nous nous sommes arrêtée sur le logiciel français Modalisa. Ce logiciel, utilisé par de nombreuses écoles et universités, ainsi que par de multiples centres de recherches (La Sorbonne, Paris-Diderot, Paris-Descartes, HEC,

SciencesPo, l'Institut Pasteur, l'INRS, l'INSERM et le CNRS, pour n'en citer que quelques-uns<sup>74</sup>), a l'avantage :

- d'une part, d'être en français (tout en ayant la capacité de travailler sur des corpus en plusieurs autres langues), et donc dans la langue que nous avons privilégiée pour la rédaction de notre thèse,
- d'autre part, de combiner les données à la fois quantitatives et qualitatives sous un même logiciel, sans avoir à « dénaturer » les données qui auraient à être reformatées,
- et encore, d'être un véritable logiciel d'analyse de données, qui se spécialise dans la création et dans l'analyse d'enquêtes (questionnaires), plutôt qu'un logiciel orienté vers de pures statistiques.

Nous avons donc contacté l'équipe commerciale de Modalisa pour nous procurer une licence (« Licence éducation et recherche ») en bonne et due forme et pour accéder au logiciel dans les meilleurs délais. Nous avons fait part de notre acquisition à l'un des spécialistes du service en recherches statistiques de notre université que nous avons précédemment consulté et qui nous a vite confortée dans le sérieux de notre choix. Il nous a aidée à extraire les données que nous avons rentrées dans SPSS pour les afficher sous un fichier Excel, que nous avons pu facilement exporter par la suite et convertir avec Modalisa 8. Il nous restait maintenant à entrer les données qualitatives de notre recherche dans ce nouveau logiciel et à analyser l'ensemble de nos données.

Comme notre étude ne portait à présent que sur le milieu universitaire, certaines questions de notre enquête n'avaient plus lieu d'être et elles ont été éliminées de notre questionnaire pour que celui-ci n'incorpore que les variables pertinentes au contexte choisi. Nous avons alors regroupé les questions que nous avons conservées sous deux grandes parties : le profil des répondants et l'acquisition de l'ASL L2 telle qu'elle est perçue par les apprenants (ANNEXE B). C'est sous ces deux grandes parties que

---

<sup>74</sup> Une liste complète des références est disponible sur le site de Modalisa : <https://www.modalisa.com/societe/references.php>

nous présenterons nos résultats, après avoir expliqué comment se sont faits le dépouillement et l'analyse de nos données.

#### **4.3.5.2 Données se rapportant au profil des répondants**

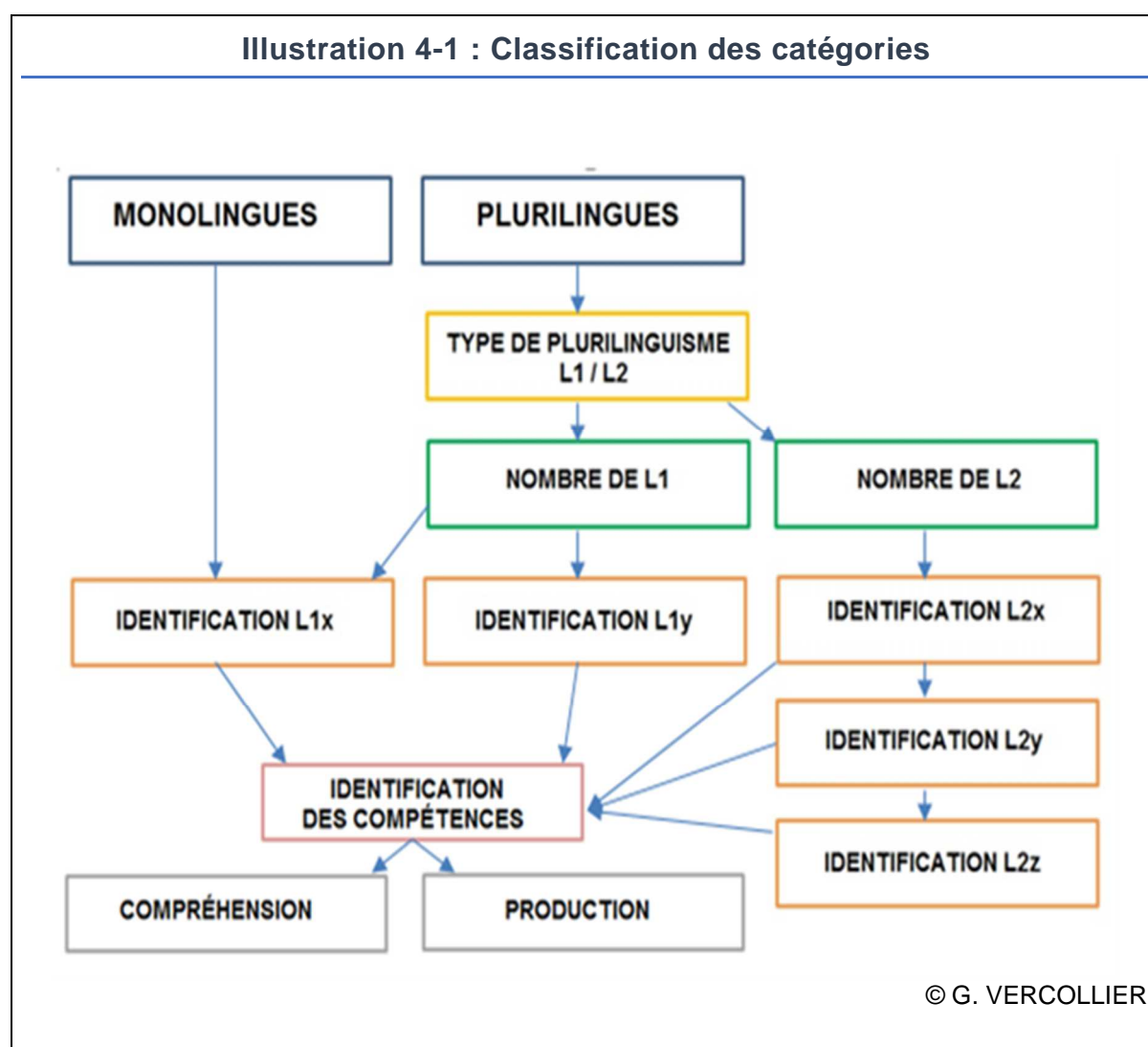
Nous avons choisi d'inclure une rubrique « profil des répondants » dans la partie « dépouillement et analyse des données ». Rappelons que notre échantillonnage était aléatoire dans la mesure où notre questionnaire s'adressait, non pas à un groupe limité, mais à tous les apprenants d'ASL L2 qui souhaitaient le remplir. S'il fallait, dans un premier temps, discerner les monolingues des plurilingues, il fallait aussi tenir compte du fait que le plurilinguisme intégrait d'autres variables (type de plurilinguisme, nombre de langues, répartition des plurilingues par niveau, etc.) qu'il était aussi nécessaire de cataloguer et d'examiner. Même s'il était largement réduit par le choix du contexte universitaire, le nombre de variables présenté dans la partie « profil du répondant » restait donc complexe et il mérite qu'on lui accorde une explication, même succincte, concernant la procédure adoptée dans le dépouillement de ses données.

Hormis les données qui concernaient l'âge et le nombre de langues de l'apprenant, les données se rapportant au profil des apprenants étaient de nature qualitative (sexe, préférence manuelle, année d'études, niveau d'ASL, section, professeur, L1 et L2). Nous les avons donc reformatées pour que l'ensemble de nos données soit exprimé sous forme numérique, en variables uniques et, dans le cas de la préférence manuelle, en variables multiples (ambidextrie éventuelle). Ainsi, les différentes variables qualitatives ont été codées grâce à l'attribution d'un chiffre, chacun correspondant à une modalité<sup>75</sup> déterminée. Par exemple, dans le cas des variables nominales se rapportant aux différentes langues que l'apprenant pouvait avoir à son répertoire, chaque chiffre correspondait à une langue spécifique (1= anglais, 2 = arabe, 3 = chinois, et ainsi de suite).

---

<sup>75</sup> Le terme « modalité » se réfère ici à une des valeurs attribuées à la variable qualitative.

Une fois codées, les différentes langues de l'apprenant ont ensuite été répertoriées sous différentes catégories et sous-catégories, selon qu'il s'agissait d'une langue première (L1) ou d'une langue seconde (L2) et selon le nombre de langues figurant dans chaque catégorie (L1x, L1y, L2x, L2y, etc.) ; les compétences de production et de compréhension mentionnées pour chacune d'elles ont aussi été prises en compte (Illustration 4-1, ci-dessous).



La réponse « Canada » ou « canadien » pour la L1 a été codée en tant que « anglais ». Une langue indiquée comme étant une L1 ne pouvait pas figurer comme L2. Une modalité « langue seconde nouvelle » (L2n) a été créée pour rendre compte de la langue d'apprentissage, l'ASL. Pour les apprenants qui avaient une (ou plusieurs) L1 différente de l'anglais, l'anglais leur a été attribué comme L2 par défaut (même si celle-

ci n'a pas été indiquée comme L2 par l'apprenant). En effet, comme nous l'avons vu précédemment, pour s'inscrire dans une université anglophone en Ontario, l'étudiant qui n'a pas l'anglais comme L1 doit donner à l'université un justificatif de ses compétences en anglais avant de pouvoir s'y inscrire ; il a donc forcément l'anglais comme L2.

#### **4.3.5.3 Dépouillement des données se rapportant à l'acquisition de l'ASL L2 telle que perçue par les apprenants**

Les données se rapportant à l'acquisition de l'ASL L2 telle que perçue par les apprenants étaient à la fois de nature quantitative et qualitative. Nous avons procédé en plusieurs étapes pour étudier ces données, en commençant par séparer celles qui relevaient des questions fermées de celles qui relevaient des questions ouvertes.

##### **4.3.5.3.1.1 Questions fermées**

Les questions fermées étaient moins nombreuses que celles ouvertes et se résumaient au nombre de trois. Comme pour la majorité des données relatives au profil des répondants, nous avons codé les données en variables uniques où chaque réponse était enregistrée sous un nombre en fonction de différentes modalités. Pour les deux premières questions, nous avons codé comme suit :

- 1) Y a-t-il des similarités entre votre langue première et l'ASL?  
1 = Oui ; 2 = Non
  
- 2) À ce stade, diriez-vous que vous pouvez communiquer efficacement (être capable de comprendre et de se faire comprendre) en ASL avec :
  - a) d'autres étudiants de la classe / l'instructeur
  - b) des Sourds
 1 = Non ; 2 = Oui ; 3 = Quelque peu efficacement

La troisième question demandait aux apprenants de situer leur acquisition sur une échelle allant de 0 (très pauvre) à 5 (excellent) en fonction des différentes

composantes proposées, à la fois en compréhension et en production (alphabet dactylogique, structures grammaticales, etc.). Le même ordre a été conservé pour la codification mais, le « 0 » exprimant une quantité nulle, il n'a pas pu être retenu comme chiffre pour la codification. Nous avons donc ajouté « +1 » à chaque chiffre de départ (1 = 0; 2 = 1; 3 = 2; 4 = 3, 5 = 4; 6 = 5) et avons codé la modalité « ne s'applique pas » avec le chiffre « 7 » pour cette question.

#### **4.3.5.3.1.2 Questions ouvertes**

Pour les données des questions ouvertes, nous avons recopié toutes les réponses textuelles de nos répondants dans le logiciel Modalisa.

Une fois toutes ces données rentrées, nous les avons codées en données numériques pour qu'elles puissent facilement être entrecroisées avec celles se rapportant au plurilinguisme.

Ainsi, les données qui se rapportaient aux questions portant sur les similarités et les différences entre l'ASL et une autre langue, sur les concepts et les éléments qui étaient les plus faciles et les plus difficiles à apprendre en ASL et, finalement, sur les stratégies pour apprendre efficacement cette langue visuo-spatiale ont été codées, question par question, en fonction de classifications que nous avons établies (voir tableaux ci-dessous).

Seules les données se rapportant aux raisons de la facilité ou de la difficulté de l'apprentissage de certains concepts et éléments en ASL ont été conservées telles quelles, sous forme de données textuelles, puisqu'elles apportaient des précisions, non pas directement sur le plurilinguisme, mais sur les réponses aux questions précédentes. Les regrouper sous différentes modalités aurait donc été réducteur et la richesse des réponses, plus variées les unes que les autres, risquait de se perdre alors qu'elle devait, au contraire, servir à illustrer et à expliciter nos propos dans l'interprétation des résultats.

#### **4.3.5.3.1.3 Nomenclatures et modalités**

Les classifications pour les questions se rapportant aux similarités/différences (entre l'ASL et une autre langue) et à la facilité/difficulté des concepts et des éléments (à apprendre en ASL) ont tout d'abord été établies par classement lexical, ce qui nous a permis de regrouper les réponses comportant les mêmes mots-clés (exemple : « dactylogie »), puis par classement thématique pour rassembler, sous une même modalité, les éléments semblables (exemple : « épellation » et « alphabet (dactylogique) »). Nous avons volontairement créé des rubriques séparées (et à dénomination parfois atypique) pour les données qui ne s'inséraient dans aucune autre rubrique afin de pouvoir représenter au mieux toutes les réponses formulées. Pour chaque question, le répondant pouvait fournir plusieurs réponses, les modalités des différentes rubriques (ci-dessous) ont donc été codées en variables multiples.

#### **4.3.5.3.1.3.1 Similarités avec la L1**

**Tableau 4-1 : Similarités avec la L1**

Mots / vocabulaire	Phrases / grammaire / syntaxe
Épellation / alphabet (dactylogique)	Divertissement
Gestuelle / gestualité	Contexte
Expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	Signes / certains mots dérivés de l'anglais
Historique	Traduction directe de l'anglais (même langue dans une autre modalité)
Écriture	Définit une culture dont la langue est partagée par ses membres
Signification des mots / représentation et iconicité des signes	Probablement (je ne pense à rien présentement)
	Réponse atypique / hors sujet / portant (également) sur une différence



#### 4.3.5.3.1.3.2 Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue

**Tableau 4-2 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue**

Modalité (canal de transmission/réception visuel plutôt qu'auditif)	Actions (deviner et faire deviner) / description / expressivité (émotions / sentiments / liberté d'expression)
Nombre / spécificité des expressions (corporelles, manuelles, faciales)	Perception / processus de pensée / de mémorisation
Complexité / difficulté / exigence (attention, concentration, mémorisation, pratique)	Implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens)
Facilité	Absence de systèmes de lecture / d'écriture (pour apprendre - prendre des notes)
Intérêt / praticité	Pas (tellement) de différences
Grammaire / vocabulaire / syntaxe	Réponse atypique / hors-sujet / portant (également) sur une similarité

#### 4.3.5.3.1.3.3 Concepts et éléments les plus difficiles en ASL

**Tableau 4-3 : Concepts et éléments les plus difficiles en ASL**

Vitesse / rapidité	Conceptualisation / mémorisation / attention
Mouvement	Compréhension / réception
Gestuelle / gestualité	Production / transmission
Expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	Classificateurs
Mots / signes / vocabulaire	Alphabet dactylogique
Grammaire / phrase / syntaxe	Configurations de la main
Coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)	Perspective
Traduction	Analogies / différences entre certains signes
	Réponse atypique / pas claire / hors-sujet

#### 4.3.5.3.1.3.4 Concepts et éléments les plus faciles en ASL

Tableau 4-4 : Concepts et éléments les plus faciles en ASL

Épellation / alphabet (dactylogique)	Aspect / contact visuel
Nombres	Concepts qui relèvent clairement de l'ASL
Mots / vocabulaire / signes (manuels, iconiques)	Signification des mots / représentation et iconicité des signes
Représentation et iconicité des signes	Culture / aspects culturels
Expressions non manuelles : corporelles, faciales, buccales, labiales	Production
Phrases / grammaire / syntaxe	Compréhension
Classificateurs	Mémorisation
Mouvement	Tous / plutôt facile
Concept du temps / heure	Aucun / pas facile du tout
	Réponse atypique / hors-sujet

#### 4.3.5.3.1.3.5 Stratégies

Pour la classification des données se rapportant à la question sur les stratégies, nous avons tenté de suivre les mêmes étapes que pour les données des questions listées précédemment, mais nous avons vite été confrontée à des réponses qui étaient plus variées les unes que les autres et qui, si elles affichaient parfois des ressemblances, pouvaient tout aussi bien reposer sur des procédures, des actions, des activités, des techniques, des observations, que sur de simples conseils promulgués par les répondants. Il nous fallait donc adopter une autre façon de procéder et nous tourner vers les travaux publiés dans le domaine pour disposer d'une grille d'interprétation qui pourrait tenir compte de la diversité de nos données.

Issu du domaine de la psychologie cognitive, le terme général de stratégie est accepté comme désignant la « coordination planifiée des moyens pour atteindre un but, les moyens étant en psychologie les connaissances, les opérations cognitives, les actions » (*Grand Dictionnaire de la Psychologie*, 2011 : 896).

Cependant, lorsque l'on examine de plus près différents travaux sur les stratégies, force est de constater que, depuis son expansion à d'autres domaines, notamment à celui de l'éducation, le terme de stratégie recouvre plusieurs acceptations possibles

et englobe toutes sortes de dénominations et de classifications imaginables. En effet, rien que pour les stratégies dites d'apprentissage, on remarque chez plusieurs chercheurs de ce champ d'étude (Cyr et Germain, 1998 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990 ; Oxford et Cohen, 1992 ; Rubin, 1987) des disparités notoires dans les taxonomies, et parfois même des confusions probantes en ce qui relève des stratégies (Ellis, 1994; Vandergrift, 1995). Encore aujourd'hui, certaines des différentes nomenclatures proposées amalgament - sous le terme de *stratégie* - activités, comportements et processus mentaux (Abdoltajedini, 2014 : 20, 24, 37) ou même, comme le souligne Bégin (2008, 53) « actions, techniques, procédures ». Pour ce dernier, « la confusion vient justement du fait que le terme *stratégie* est utilisé à la fois pour identifier l'ensemble et les éléments. Or, dans le dictionnaire, une stratégie est un ensemble », d'où l'importance pour lui « de considérer les stratégies comme des catégories d'actions ». C'est dans cette optique que nous avons classé les différentes stratégies de nos répondants en catégories d'actions.

Nous nous sommes inspirée de la grille que propose l'auteur dans son *Cadre de référence simplifié*, cadre qui, comme son nom l'indique, vise à simplifier la taxonomie des stratégies, en regroupant les différents éléments sous un même ensemble. Nous avons cependant privilégié l'usage d'un substantif dans notre nomenclature pour bien dissocier les stratégies des différentes actions qui leur correspondent (ainsi, on trouvera la stratégie « traduction » plutôt que la stratégie « traduire »).

Nous avons classé nos stratégies sous deux grandes catégories de stratégies : les stratégies cognitives, qui se rapportent au traitement de l'information et à son application, et les stratégies métacognitives, qui se rapportent à la conscience et à la connaissance qu'a l'individu de ses propres mécanismes (en l'occurrence, ici, mécanismes liés à l'apprentissage de l'ALS en tant que L2).

Les stratégies socio-affectives (stratégies de coopération, de clarification, affectives), que l'on retrouve chez plusieurs auteurs (par exemple, O'Malley et Chamot, 1990) et qui « impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage » (Abdoltajedini, 2014 : 31), ont été regroupées sous d'autres

stratégies (ainsi, les stratégies de coopération et de clarification ont été regroupées respectivement sous les stratégies cognitives de pratique et de vérification<sup>76</sup>) ou ont été entièrement écartées (stratégies affectives). En effet, bien que nous soyons consciente du rôle crucial des facteurs affectifs dans l'acquisition d'une L2, rappelons, d'une part, que notre étude s'articule essentiellement autour de la cognition, et non autour de l'affectivité, même si elles sont étroitement liées. D'autre part, comme nous avons pu le voir dans notre chapitre sur la perception, les facteurs affectifs font partie des facteurs complexes qui influent sur la perception et qui interviennent dans des domaines très variés dont celui de la cognition.

Ainsi, pour Côté :

Les facteurs cognitifs et affectifs, particulièrement ceux liés à la personnalité, sont interdépendants dans le jugement métacognitif. En effet, l'individu ne fait pas que réfléchir sur les exigences de la tâche, les stratégies qu'il va utiliser, les connaissances et les habiletés dont il va avoir besoin pour exécuter la tâche et franchir les étapes de réalisation, il évalue aussi ses capacités à réaliser cette tâche qui sont le fondement de la confiance en soi. Les dimensions affectives et cognitives du jugement métacognitif vont donc déterminer l'intention d'apprendre et la confiance qu'a l'individu dans ses capacités d'acquérir un apprentissage et de performer, d'utiliser cet apprentissage dans des situations nouvelles et éventuellement de témoigner de ses effets bénéfiques auprès des autres (Côté, 1998 : 82).

Même indirectement, dans notre recherche, la dimension affective est donc *de facto* intégrée dans les stratégies cognitives et métacognitives et ne justifie pas de constituer une catégorie à part dans notre nomenclature de stratégies. De plus, « suggérer que le contrôle ou l'amélioration du domaine affectif puisse se limiter à quelques stratégies, comme on en rencontre l'idée dans certaines taxonomies,

---

<sup>76</sup> La coopération et la demande de clarification font partie intégrante des interactions en salle de classe, mais elles n'en sont que des constituantes ; coopérer et demander des clarifications appartiennent à des catégories plus larges : la stratégie de pratique et la stratégie de vérification.

implique que l'impact des facteurs affectifs sur l'apprentissage pourrait se réduire à des actions faciles à circonscrire et à des suggestions simplistes ou peu opérationnelles » (Bégin, 2008 : 60). Inclure des stratégies affectives à notre taxonomie ne semblait donc pas légitime.

La stratégie métacognitive d'anticipation a également été évincée de notre nomenclature car, par l'usage d'un conditionnel au cœur même de notre question (« Quelles sont les stratégies que vous utilisez ou que vous *pourriez* utiliser...? »), les répondants devaient précisément exercer cette stratégie pour pouvoir répondre à la question, du moins en partie, et cette stratégie ne pouvait alors plus constituer une modalité à part entière. Par contre, nous avons réintroduit la stratégie d'autogestion proposée par O'Malley et Chamot (1990). La taxonomie de Bégin a le mérite de réduire bon nombre de stratégies (en regroupant sous une même appellation certains éléments qui étaient auparavant présentés comme des stratégies à part entière et en combinant parfois plusieurs ensembles dans un ensemble plus vaste) et d'en faciliter la classification. Cependant, cette volonté de simplification risque peut-être, en contrepartie, d'appauvrir considérablement la finesse de leur description et, par conséquent, de leur interprétation. Nous avons donc jugé nécessaire de distinguer et de dissocier la stratégie d'autogestion de la stratégie d'autorégulation dans la mesure où la première fait appel à la gestion de ressources externes (par exemple, chercher à communiquer avec des locuteurs natifs) plutôt qu'à la régulation de ressources internes (par exemple, orienter et maintenir son attention). Précisons que, dans notre taxonomie, la stratégie d'autogestion s'applique uniquement à un contexte hors salle de classe et que les ressources dont il est question ne sont pas inhérentes au programme d'ASL. L'apprenant doit alors s'investir et chercher de lui-même les ressources lui permettant de renforcer et d'approfondir ses connaissances linguistiques et culturelles. Cette spécification dans la *stratégie d'autogestion* est importante, puisque qu'elle ajoute une dimension supplémentaire à la *stratégie de pratique* (qui, elle, ne précise pas un investissement hors du cadre académique). Il peut donc y avoir une *stratégie de pratique* avec ou sans *stratégie d'autogestion*. Une fois notre taxonomie établie, nous avons pu classer nos données et coder, en variables multiples, chaque stratégie sous la modalité correspondante. Nous présentons, ci-dessous, la taxonomie des stratégies auxquelles les apprenants ont

fait référence dans leurs réponses et qui sont au nombre de six (quatre stratégies cognitives, deux stratégies métacognitives).

**Tableau 4-5 : Taxonomie des stratégies**

<b>STRATÉGIES COGNITIVES</b>	
1) Pratique :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Répéter,</li> <li>- Reproduire,</li> <li>- Revoir,</li> <li>- Réviser,</li> <li>- Retransmettre</li> </ul>
2) Traduction :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser la L1 comme base pour comprendre / produire dans la L2,</li> <li>- Transformer / développer sous une autre forme ou en forme complémentaire : signe en mot ou l'inverse, symbole en mots, chiffre en mot, etc.</li> </ul>
3) Élaboration :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiser : découper, regrouper, assembler, disposer l'information,</li> <li>- Comparer : établir des différences et des similitudes entre les différentes informations,</li> <li>- Consolider : créer des liens / faire des analogies (relier les informations nouvelles à des notions, des connaissances existantes, relier les nouvelles informations entre elles, utiliser des mnémotechniques, des schémas, l'imagerie)</li> </ul>
4) Vérification :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances,</li> <li>- Poser des questions,</li> <li>- Chercher l'information dans un dictionnaire</li> </ul>
<b>STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES</b>	
5) Autorégulation :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orienter et maintenir son attention,</li> <li>- Observer et s'observer,</li> <li>- Désactiver l'usage de sa voix,</li> <li>- Expérimenter,</li> <li>- Ajuster et réajuster ses mécanismes et ses connaissances reliées aux tâches.</li> </ul>
6) Autogestion :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechercher activement des occasions pour pratiquer la langue en dehors de la salle de classe : s'exposer volontairement à la langue/la culture cible, s'y immerger, participer à des événements culturels,</li> </ul>

	<p>créer des occasions pour être en contact avec des locuteurs natifs etc.,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se documenter et consulter des ressources extérieures (vidéos, livres, programmes interactifs, etc.) pour approfondir ses connaissances culturelles/linguistiques.</li> </ul>
--	--

(Taxonomie partiellement inspirée des différentes taxonomies présentées dans Segantin Teruggi, 2017 et adaptées pour notre recherche)

Une modalité « autres réponses » a été créée pour examiner les réponses qui ne rentraient dans aucune de ces catégories ou qui partageaient avec elles quelques éléments, mais qui ne relevaient pas nécessairement de stratégies à proprement parler. Les éléments d'une même réponse peuvent être répartis sous différentes modalités, y compris la modalité « autre(s) réponse(s) ».

Précisons que, pour l'ensemble des données de notre questionnaire, une nette distinction a été établie entre ce qui constituait une « non-réponse » et une « autre réponse », même si cette dernière ne correspondait pas à la question posée. Toutes les réponses apportées ont été codées, sous forme de modalités, à l'aide d'un chiffre. En ce qui concerne les absences de réponses (« non-réponses »), le logiciel les a comptabilisées comme telles, par défaut.

#### **4.3.5.4 Étapes menant à l'analyse des données**

Avant de rentrer plus en détails dans ce qui relève de calculs statistiques, il convient de résumer ici les différentes étapes qui nous ont permis d'analyser les données de notre étude.

Après avoir exécuté la saisie de toutes les données dans le logiciel Modalisa, nous les avons examinées, puis classées. Nous avons reformaté plusieurs données de nature qualitative en données quantitatives, et nous avons codé les modalités de différentes variables sous forme numérique pour qu'elles puissent aisément être croisées entre elles.

Nous avons également créé des « sous-populations » (monolingues, plurilingues, droitiers, gauchers) grâce à la fonctionnalité du même nom que propose le logiciel qui, par l'utilisation d'opérateurs booléens, combine des modalités de différentes variables et permet de comparer différentes populations ou encore de porter une attention particulière à l'une d'entre elles. Pour faire ressortir les variables et les modalités significatives, nous avons ensuite réalisé des analyses uni, bi et multivariées (tris à plat, tris croisés, profil de modalités, etc.) que nous présentons sous forme de tableaux et de figures dans notre chapitre suivant (« Présentation des résultats »).

Les calculs statistiques ont également été générés par le logiciel Modalisa. Si ce logiciel offre un éventail d'outils de traitement statistique intéressants et qu'il affiche automatiquement les résultats du *test du Khi2* et du *test V de Cramér* (deux tests très souvent utilisés dans l'analyse statistique des données quantitatives<sup>77</sup>), notre choix s'est tout naturellement porté sur le Pourcentage de l'Écart Maximum (PEM), plus particulièrement sur le PEM global, qui « sert d'indice pour estimer la force de la liaison entre deux variables, au même titre que le Khi2 total » (Modalisa, en ligne). De plus, comme l'explique son concepteur, le PEM « permet de construire des profils, c'est à dire l'ensemble des modalités de réponse d'une enquête qui sont en attraction avec une modalité donnée. Il permet de construire également des styles de comportement, modalités qui ont un ensemble de PEM semblables quand on les croise avec des variables descriptives » (Cibois, 1993 : 43).

Ajoutons aussi que dans un tableau de contingence (tableau croisé), le PEM est « un indicateur d'attraction qui vaut pour l'ensemble du tableau (PEM global) ou pour une case du tableau (PEM local) » (Cibois, 2007 : 15). En tant que sociologue reconnu et ancien ingénieur au CNRS, Cibois affirme également que « le PEM global est plus réaliste que le V de Cramér car il tient compte des marges observées et qu'il prend en compte l'écart à l'indépendance et non la contribution de la case au khideux dont la

---

<sup>77</sup> Le premier permettant d'exprimer la probabilité ( $p$ ) d'une valeur significative de dépendance entre deux variables croisées et, le deuxième, l'intensité du lien entre ces deux variables.



présence dans le  $V$  de Cramér est simplement justifiée par le fait qu'on suit ainsi une loi du khideux, ... » (Cibois, 2009 : 6).

Plutôt que de cumuler différents tests statistiques dont l'usage ne s'avérait pas indispensable pour notre présente étude (et qui auraient alors été utilisés par pure convention), nous avons volontairement arrêté notre choix sur un seul outil statistique, le PEM. À la manipulation de calculs mathématiques et d'algorithmes pointus que nous réservons aux statisticiens, nous avons, grâce au PEM, privilégié l'analyse perspicace et éclairante de nos données.

Dans notre étude empirique à caractère exploratoire, nous avons cherché, avant tout, à savoir si certains profils d'apprenants d'ASL L2 se distinguaient des autres – en particulier, les monolingues des plurilingues - et si certaines tendances émergeaient, pour pouvoir en rendre compte et en tirer des pistes de réflexion.

\* \* \*

### **Remarques conclusives :**

Après avoir justifié la pertinence de notre étude, nous avons analysé les différentes étapes de notre recherche et nous avons défini avec précision le choix de notre outil méthodologique, l'élaboration du questionnaire, l'échantillonnage et la collecte des informations ainsi que le dépouillement et l'analyse des données.

## CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

L'ensemble des réponses des nombreux apprenants représente une multitude de données qu'il a été indispensable de classer le plus scientifiquement possible. Le traitement de ces données présentait une difficulté majeure puisqu'il fallait donner la totalité des informations pour répondre à l'objectivité scientifique mais la présenter d'une façon cohérente qui fasse ressortir le bien fondé des réponses.

Par souci de respecter à la fois l'exhaustivité et la lisibilité, nous avons déjà, sous le chapitre précédent, classé les informations en utilisant des codes précis et les catégories qui nous semblaient les plus pertinentes. Dans ce chapitre, nous présentons visuellement les résultats sous forme de tableaux et de figures (les données brutes concernant les raisons évoquées par les apprenants quant aux concepts/éléments les plus difficiles et les plus faciles à acquérir en ASL sont placées en ANNEXE D) ; cette forme tabulaire offre déjà par elle-même un net aperçu des tendances significatives mais, pour faciliter la compréhension des résultats, il nous a semblé utile de faire accompagner ces tableaux d'une analyse descriptive. Il ne s'agit pas encore d'une interprétation – celle-ci viendra après – mais cette analyse purement objective et factuelle révèle d'une façon plus explicite le contenu de ces tableaux et fera ressortir, grâce aux informations croisées permises par notre questionnaire, de préciser les informations qu'il nous faudra interpréter et dont nous discuterons dans le chapitre suivant.

## 5.1 TABLEAUX ET FIGURES

Dans les tableaux ci-joints, le Pourcentage de l'Écart Maximum (PEM) apparaît en vert.  
Le vert est plus ou moins foncé selon l'intensité de la corrélation entre les différentes variables

### 5.1.1 Profil des répondants

#### 5.1.1.1 Profil général

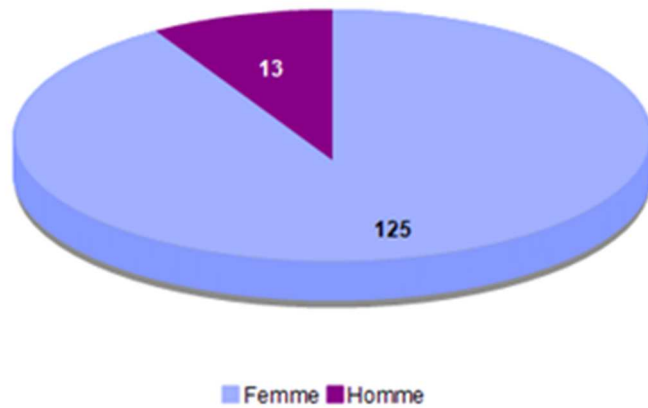


Figure 5-1 : Nombre de répondants selon le sexe

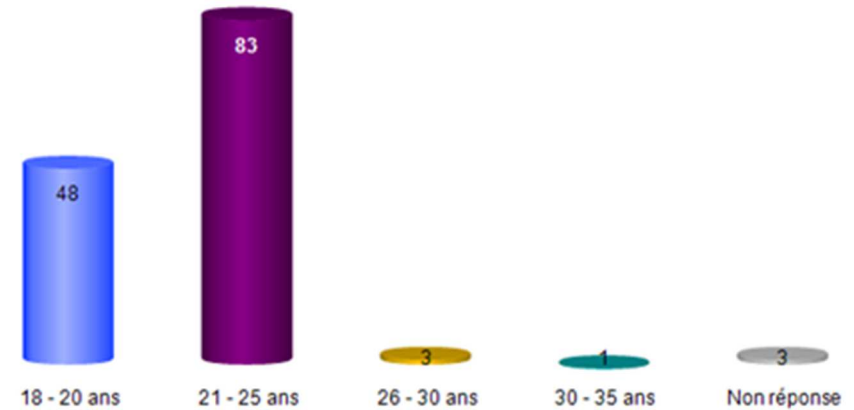
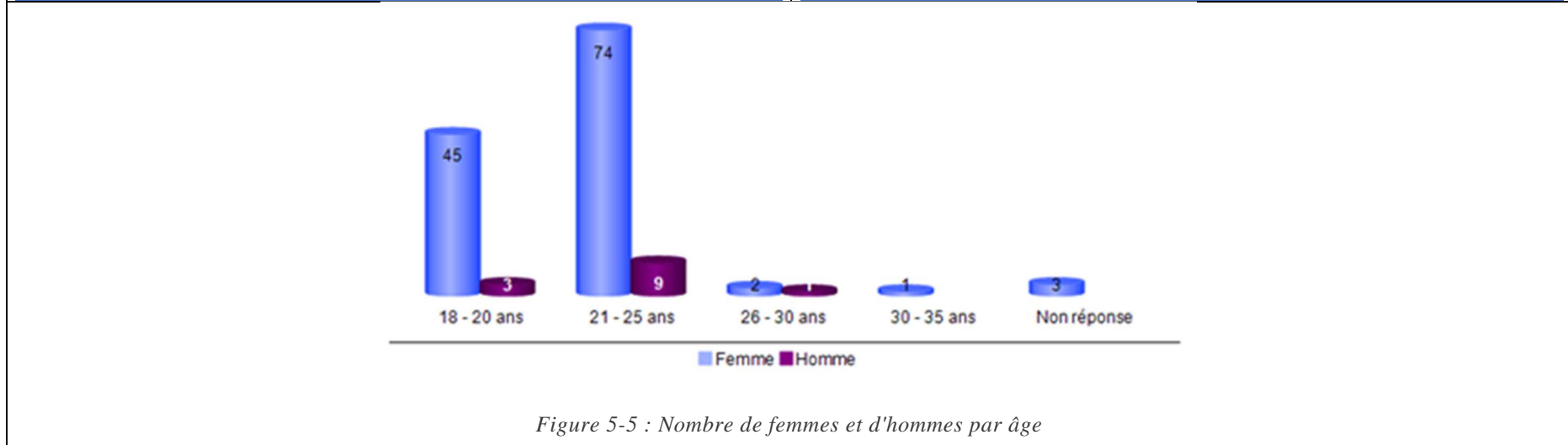
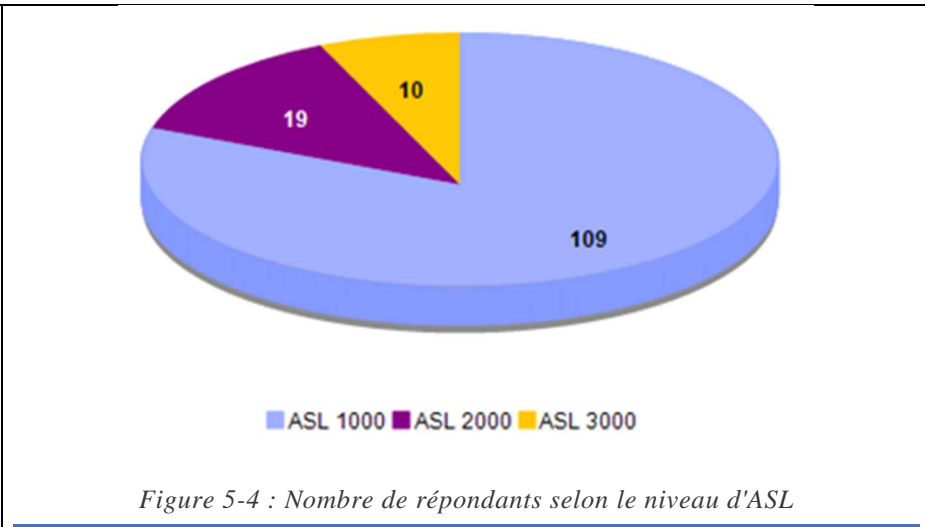
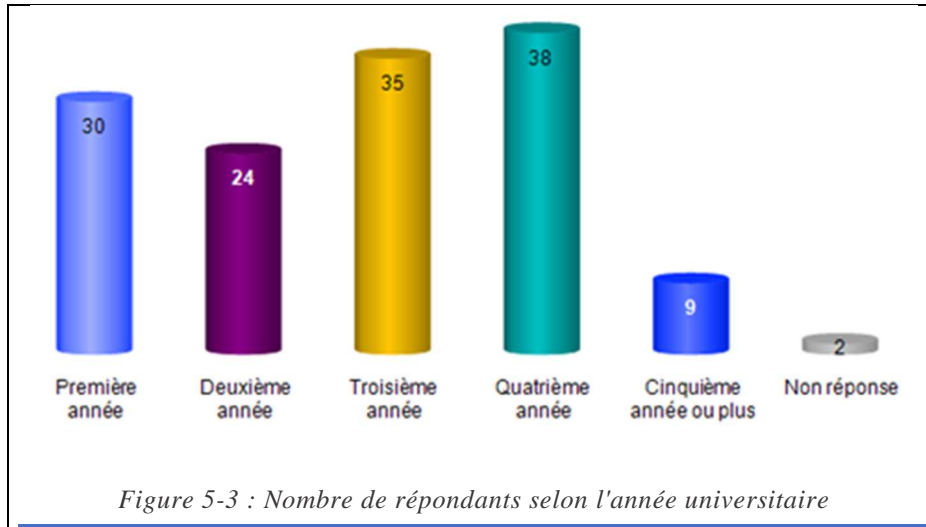


Figure 5-2 : Nombre de répondants selon l'âge



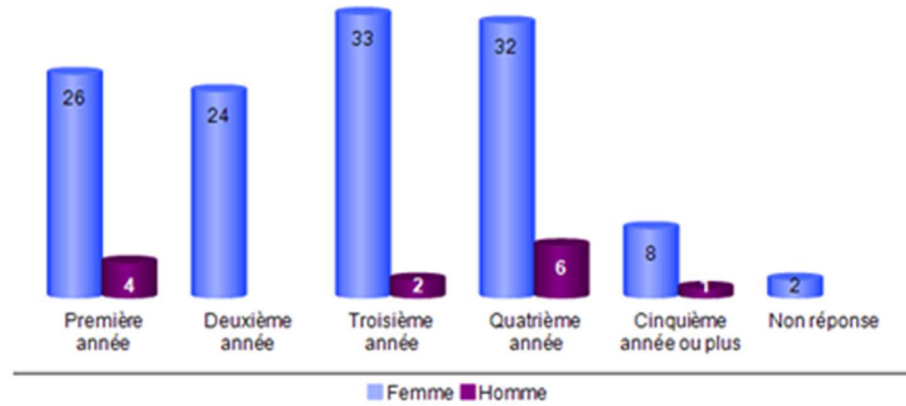


Figure 5-6 : Nombre de femmes et d'hommes par année universitaire

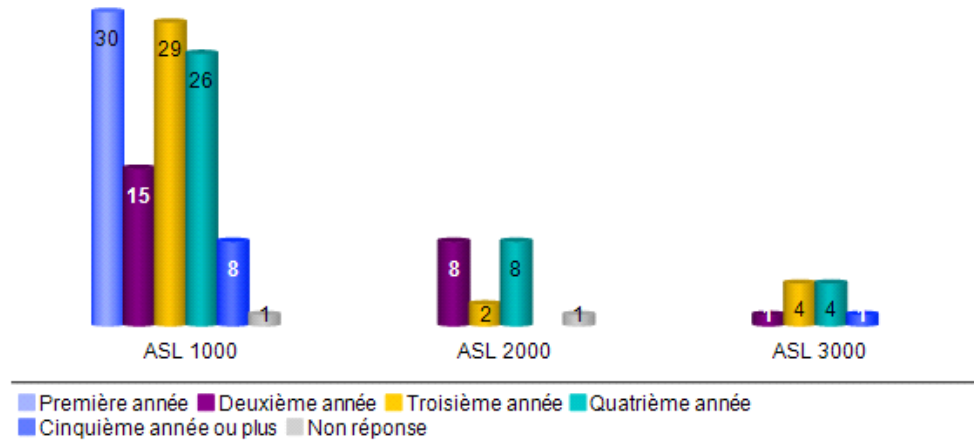
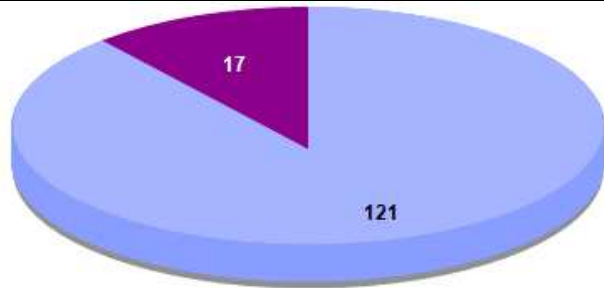
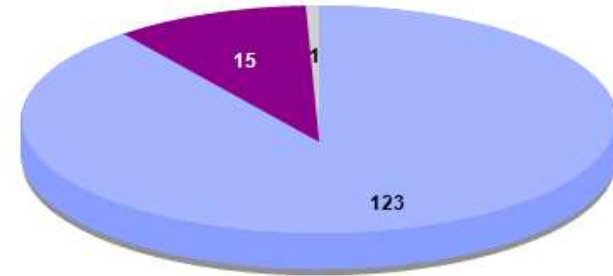


Figure 5-7 : Répartition du nombre de répondants par niveau d'ASL et par année universitaire



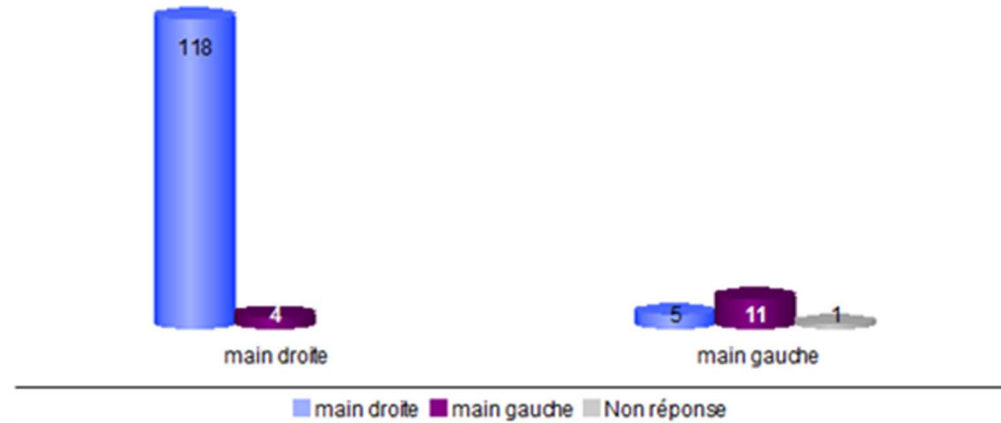
■ main droite ■ main gauche

Figure 5-8 : Nombre de répondants droitiers et gauchers pour écrire



■ main droite ■ main gauche ■ Non réponse

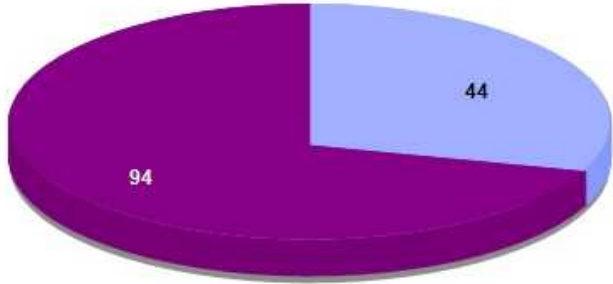
Figure 5- 9 : Nombre de répondants droitiers et gauchers pour dactylogier



■ main droite ■ main gauche ■ Non réponse

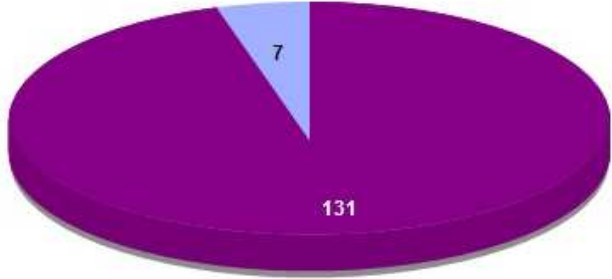
Figure 5-10 : Répartition du nombre de répondants par préférence manuelle pour écrire et pour dactylogier

5.1.1.2 Profil langagier



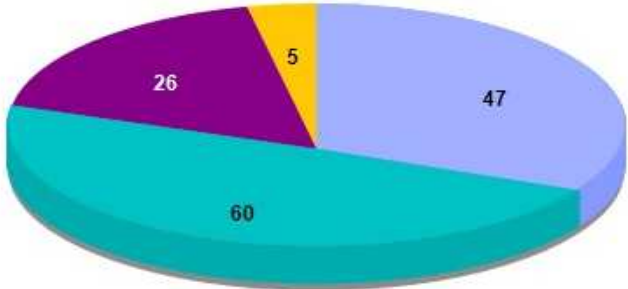
■ Monolingues ■ Plurilingues

Figure 5-11 : Nombre de monolingues et de plurilingues



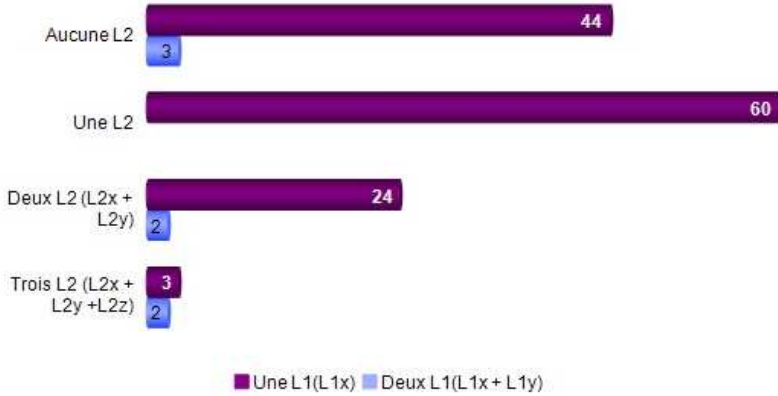
■ Une L1(L1x) ■ Deux L1(L1x+L1y)

Figure 5-12 : Nombre de L1 et de L2



■ Aucune L2 ■ Une L2 ■ Deux L2 (L2x+L2y) ■ Trois L2 (L2x+L2y+L2z)

Figure 5-13 : Répartition du nombre de répondants par L2



■ Une L1(L1x) ■ Deux L1(L1x+L1y)

Figure 5-14 : Répartition du nombre de répondants par L1 et par L2

5.1.1.2.1 ASL (L2n) comptée comme L2

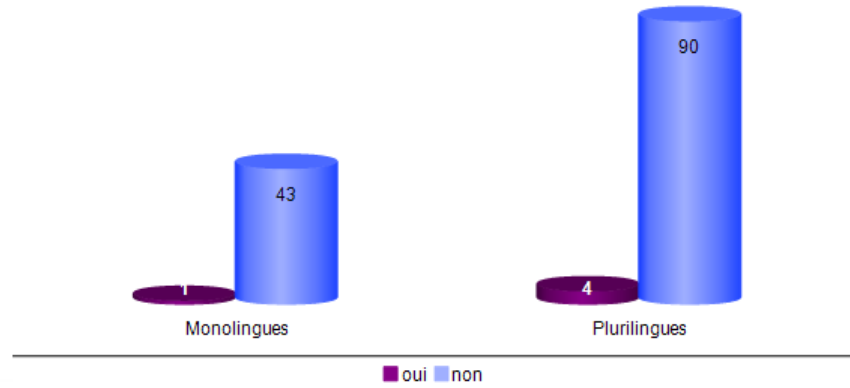


Figure 5-15 : Nombre de répondants monolingues et plurilingues qui comptent ou non l'ASL (L2n) comme L2

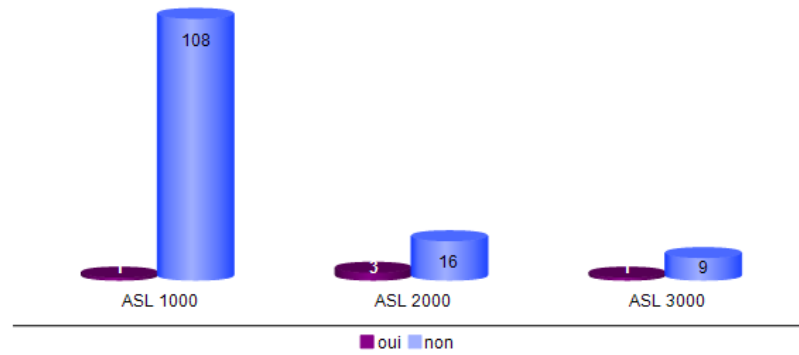
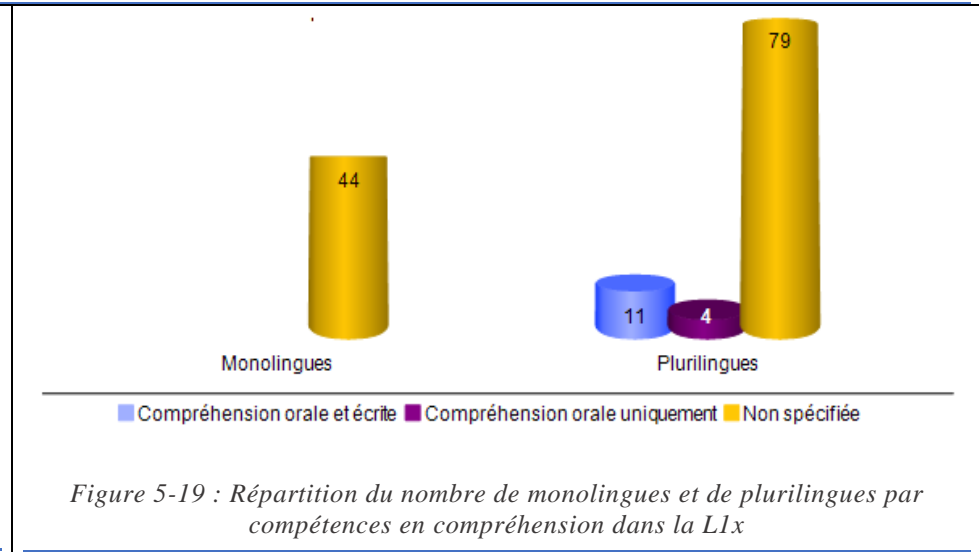
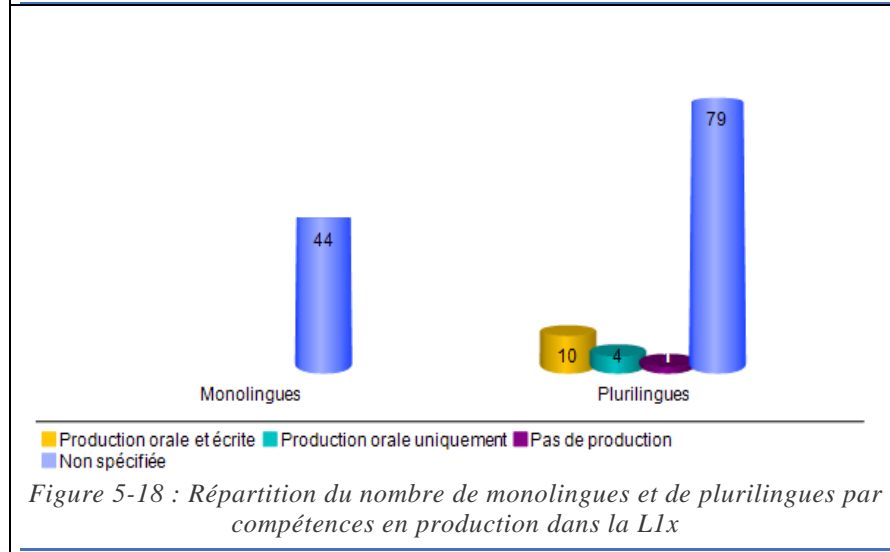
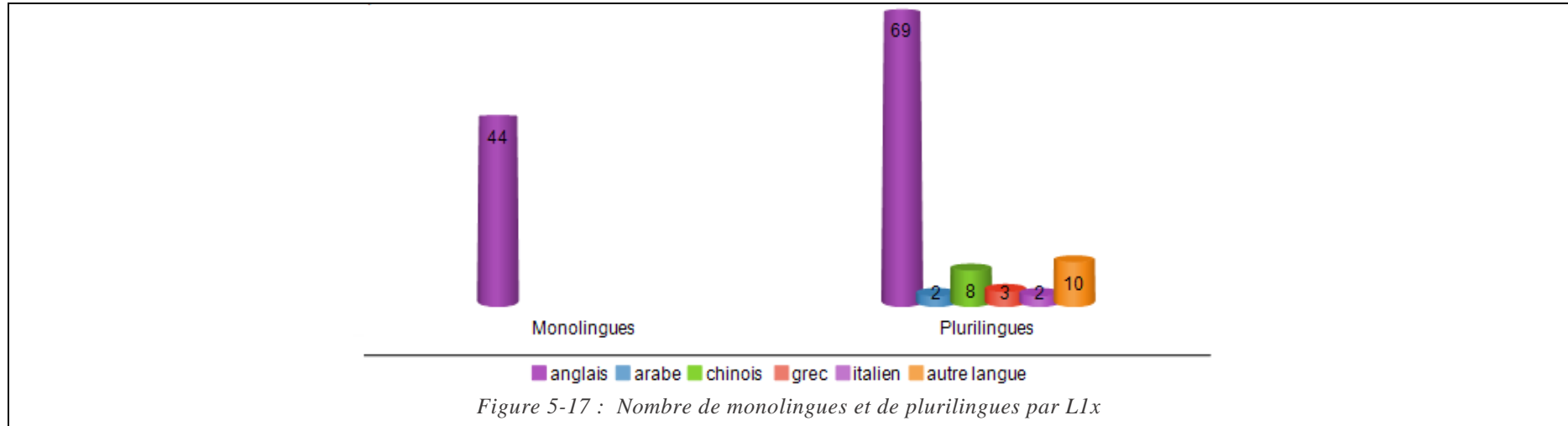


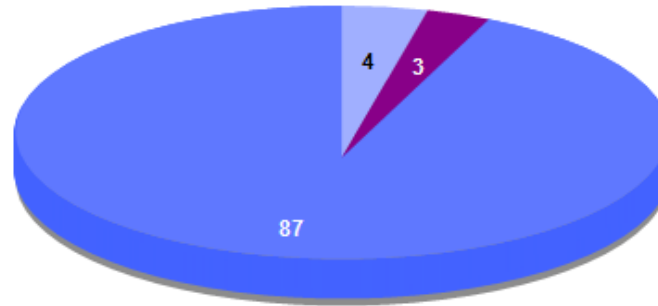
Figure 5-16 : Répartition du nombre de répondants par niveau d'ASL selon qu'ils comptent l'ASL (L2n) comme L2



5.1.1.2.2 Monolingues et plurilingues - L1 (x)

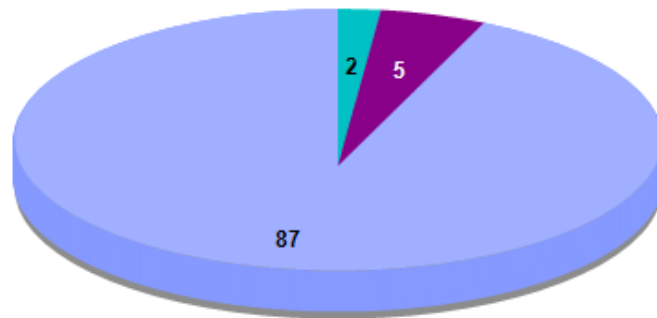


5.1.1.2.3 Plurilingues L1(y)



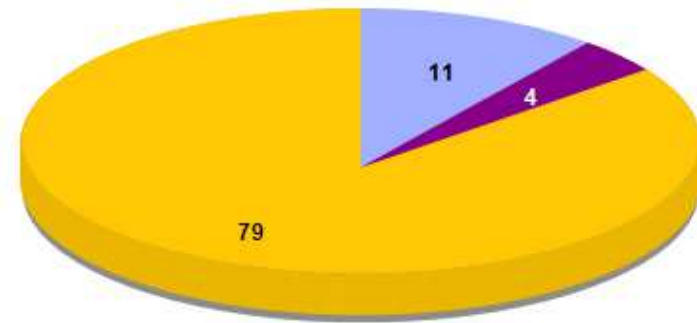
anglais autre langue Pas de L1y

Figure 5-20 : Nombre de plurilingues qui ont une L1(y)



Production orale uniquement Non spécifiée Ne s'applique pas

Figure 5-21 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en production dans la L1(y)



Compréhension orale et écrite Compréhension orale uniquement Non spécifiée

Figure 5-22 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en compréhension dans la L1(y)

5.1.1.2.4 Plurilingues – L2(x)

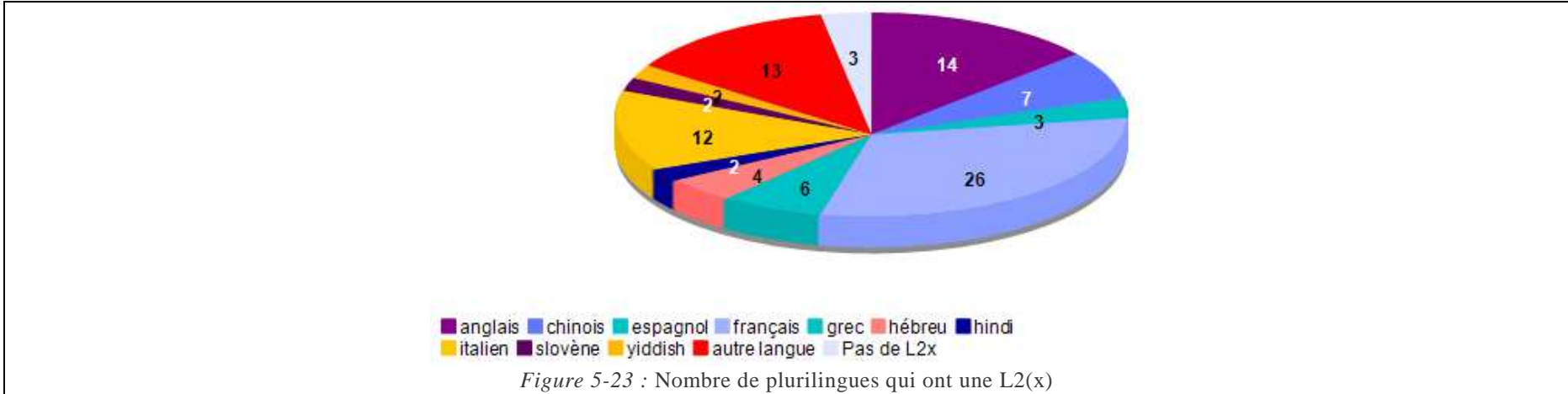


Figure 5-23 : Nombre de plurilingues qui ont une L2(x)

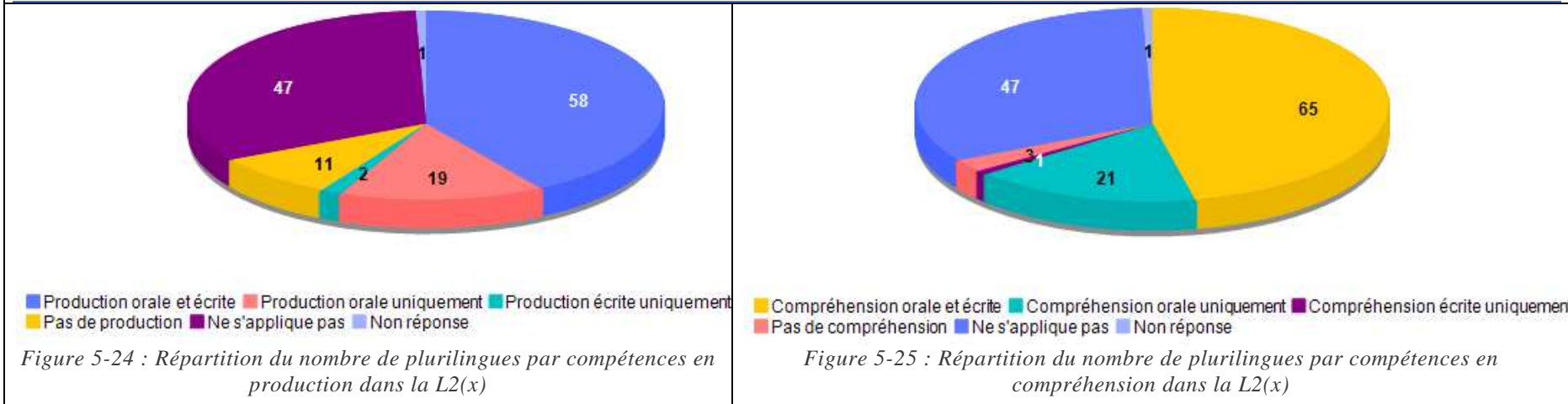


Figure 5-24 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en production dans la L2(x)

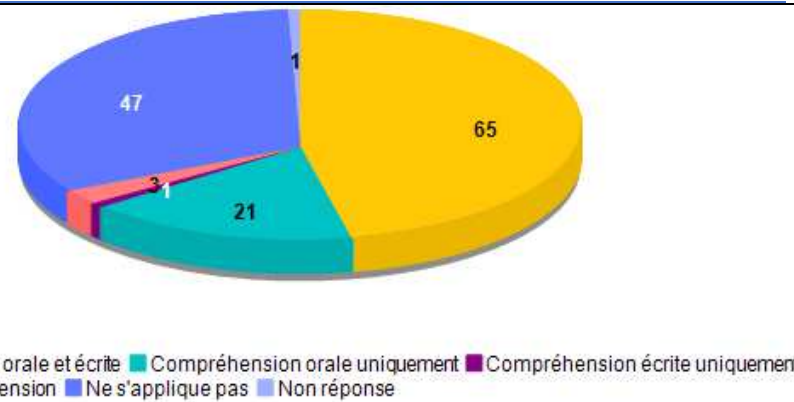
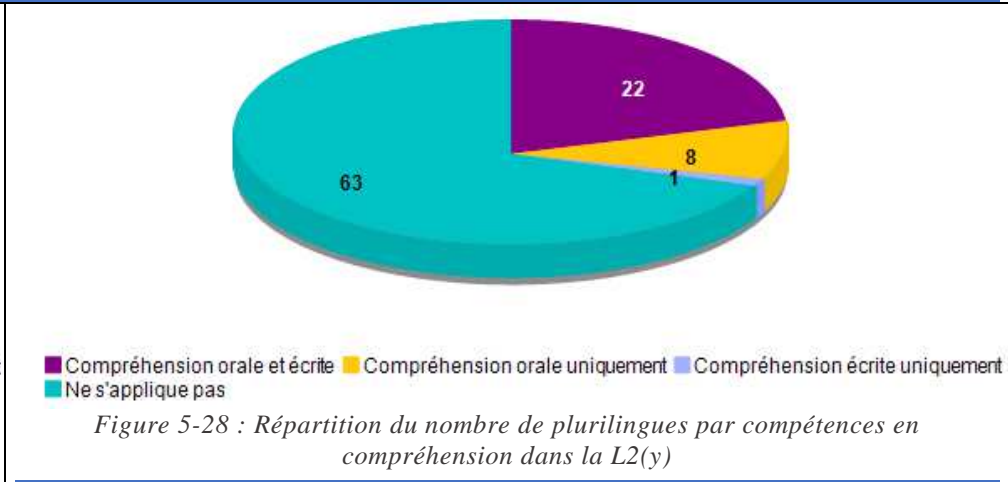
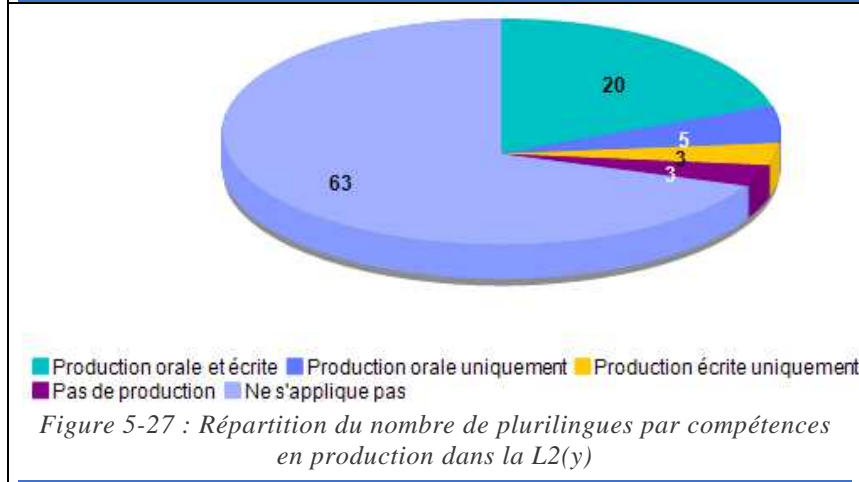
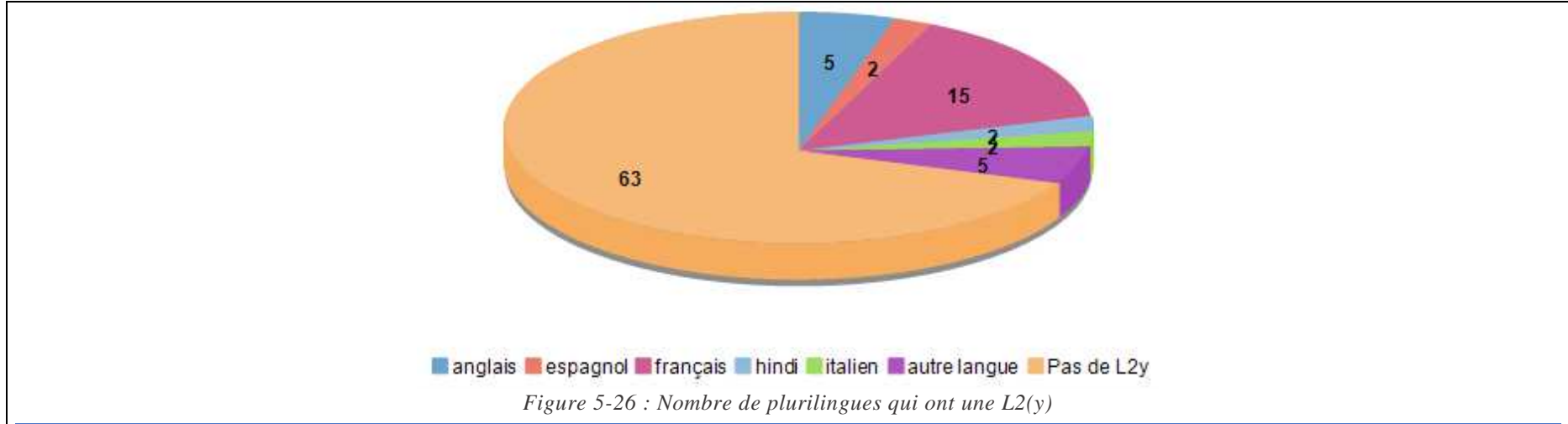
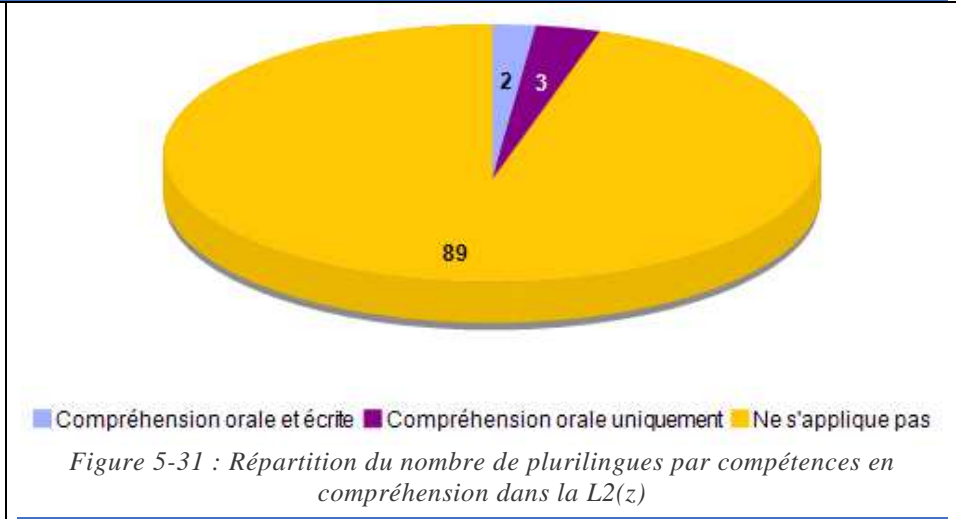
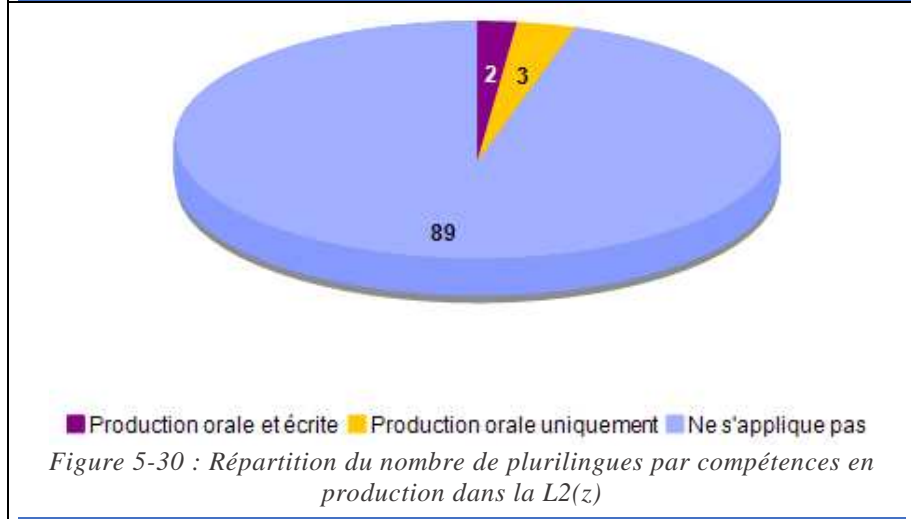
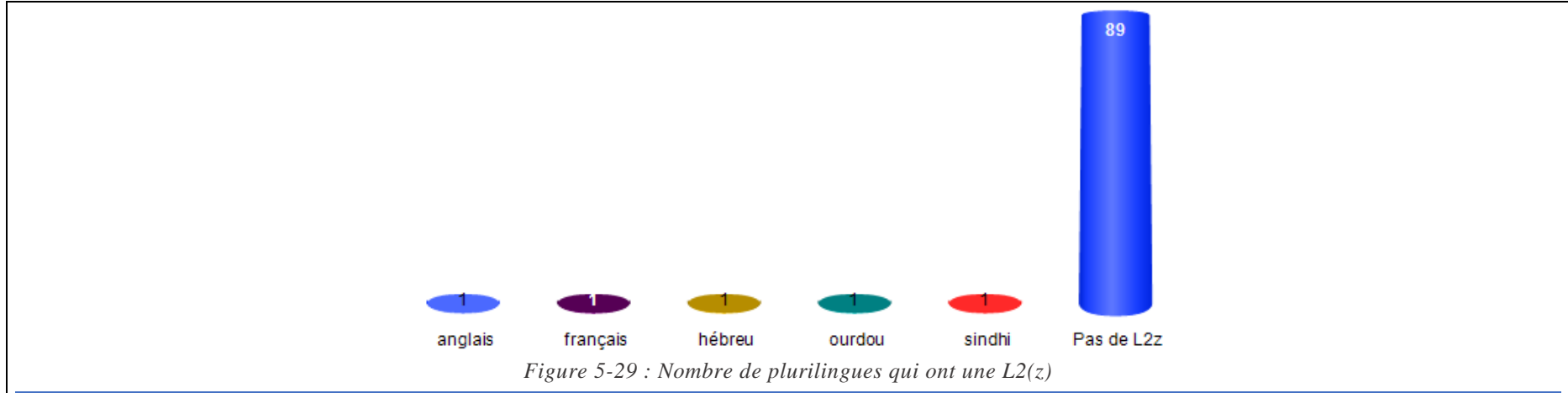


Figure 5-25 : Répartition du nombre de plurilingues par compétences en compréhension dans la L2(x)

5.1.1.2.5 Plurilingues – L2(y)



5.1.1.2.6 Plurilingues – L2(z)



### 5.1.1.2.7 Plurilingues – Compétences en L2 (production et compréhension)

Tableau 5-1 : Répartition du nombre de plurilingues par rapport aux compétences de production et de compréhension dans la L2(x)

	Compréhension orale et écrite	Compréhension orale uniquement	Compréhension écrite uniquement	Pas de compréhension	Ne s'applique pas	Non réponse	Total
Production orale et écrite	56	2					58
Production orale uniquement	6	10		3			19
Production écrite uniquement	1		1				2
Pas de production	2	9					11
Ne s'applique pas					3		3
Non réponse						1	1
Total	65	21	1	3	3	1	94

Tableau 5-2 : Répartition du nombre de plurilingues par rapport aux compétences de production et de compréhension dans la L2(y)

	Compréhension orale et écrite	Compréhension orale uniquement	Compréhension écrite uniquement	Ne s'applique pas	Total
Production orale et écrite	20				20
Production orale uniquement		5			5
Production écrite uniquement		2	1		3
Pas de production	2	1			3
Ne s'applique pas				63	63
Total	22	8	1	63	94

Tableau 5-3 : Répartition du nombre de plurilingues par rapport aux compétences de production et de compréhension dans la L2(z)

	Compréhension orale et écrite	Compréhension orale uniquement	Ne s'applique pas	Total
Production orale et écrite	2,1%			2,1%
Production orale uniquement		3,2%		3,2%
Ne s'applique pas			94,7%	94,7%
Total	2,1%	3,2%	94,7%	100,0%

Tableau 5-4 : Répartition du nombre de plurilingues en pourcentages par rapport aux compétences de production et de compréhension en L2

		L2x (91 individus)	L2y (31 individus)	L2z (5 individus)
PRODUCTION	Orale et écrite	63,73%	64,51%	40%
	Orale uniquement	20,87%	16,12%	60%
	Écrite uniquement	2,19%	9,67%	0%
	Pas de production	12,08%	9,67%	0%
COMPRÉHENSION	Orale et écrite	67,03%	70,96%	40%
	Orale uniquement	23,07%	25,80%	60%
	Écrite uniquement	1,09%	3,22%	0%
	Pas de compréhension	3,29%	0%	0%

## 5.1.2 Acquisition de l'ASL telle qu'elle est perçue par les apprenants

### 5.1.2.1 Similarités entre l'ASL et la L1

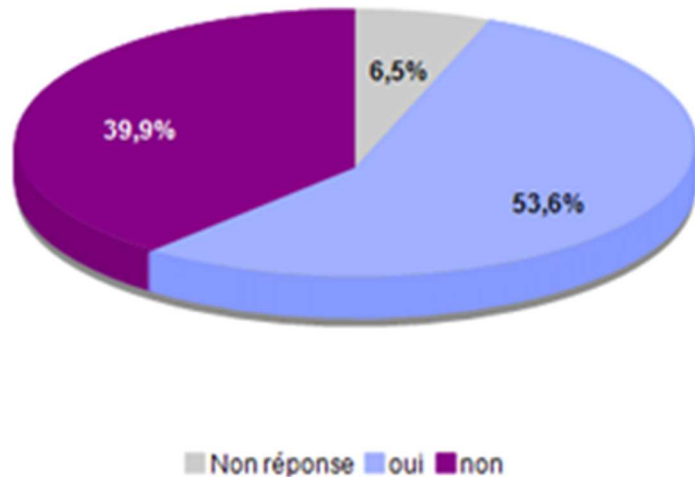


Figure 5-32 : Nombre de réponses en pourcentages à la question « Y a-t-il des similarités avec l'ASL et la L1 ? »

Tableau 5-5 : Similarités entre l'ASL et la L1 (Monolingues et plurilingues)

Mots / vocabulaire	18	(13,0%)
Épellation / alphabet (dactylogique)	8	(5,8%)
Gestuelle / gestualité	9	(6,5%)
Expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	22	(15,9%)
Historique	1	(0,7%)
Écriture	3	(2,2%)
Signification des mots / représentation et iconicité des signes	15	(10,9%)
Phrases / grammaire / syntaxe	8	(5,8%)
Divertissement	1	(0,7%)
Contexte	1	(0,7%)
Signes / certains mots dérivés de l'anglais	3	(2,2%)
Traduction directe de l'anglais (même langue dans une autre modalité)	3	(2,2%)
« Définit une culture dont la langue est partagée par ses membres »	1	(0,7%)
Probablement (« je ne pense à rien présentement »)	1	(0,7%)
Réponse atypique / hors sujet / portant (également) sur une différence	10	(7,2%)
Non réponse	65	
Total / interrogés	138	














Interrogés : 138 / Répondants : 73 / Réponses : 104 Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Tableau 5-6 : Similarités entre l'ASL et la LI (Monolingues)

Mots / vocabulaire		8 (18,2%)
Épellation / alphabet (dactylogique)		5 (11,4%)
Gestuelle / gestualité		2 (4,5%)
Expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales		5 (11,4%)
Historique		1 (2,3%)
Écriture		1 (2,3%)
Signification des mots / représentation et iconicité des signes		4 (9,1%)
Phrases / grammaire / syntaxe		5 (11,4%)
Contexte		1 (2,3%)
Signes / certains mots dérivés de l'anglais		2 (4,5%)
Traduction directe de l'anglais (même langue dans une autre modalité)		2 (4,5%)
Réponse atypique / hors sujet / portant (également) sur une différence		5 (11,4%)
Non réponse		18
Total / interrogés		44

Interrogés : 44 / Répondants : 26 / Réponses : 41 Pourcentages calculés sur la base des interrogés  
Sous-population : Monolinguisme/Plurilinguisme = Monolingues

Tableau 5-7 : Similarités entre l'ASL et la LI (Plurilingues)













Mots / vocabulaire		10 (10,6%)
Épellation / alphabet (dactylogique)		3 (3,2%)
Gestuelle / gestualité		7 (7,4%)
Expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales		17 (18,1%)
Écriture		2 (2,1%)
Signification des mots / représentation et iconicité des signes		11 (11,7%)
Phrases / grammaire / syntaxe		3 (3,2%)
Divertissement		1 (1,1%)
Signes / certains mots dérivés de l'anglais		1 (1,1%)
Traduction directe de l'anglais (même langue dans une autre modalité)		1 (1,1%)
« Définit une culture dont la langue est partagée par ses membres »		1 (1,1%)
Probablement (« je ne pense à rien présentement »)		1 (1,1%)
Réponse atypique / hors sujet / portant (également) sur une différence		5 (5,3%)
Non réponse		47
Total / interrogés		94

Interrogés : 94 / Répondants : 47 / Réponses : 63 Pourcentages calculés sur la base des interrogés  
Sous-population : Monolinguisme/Plurilinguisme = Plurilingues













### 5.1.2.2 Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue

Tableau 5-8 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Monolingues et plurilingues)

Modalité (canal de transmission/réception visuel plutôt qu'auditif)		71	(51,4%)
Nombre / spécificité des expressions (corporelles, manuelles, faciales)		40	(29,0%)
Complexité / difficulté / exigence (attention, concentration, mémorisation, pratique)		26	(18,8%)
Facilité		1	(0,7%)
Intérêt / praticité		4	(2,9%)
Grammaire / vocabulaire / syntaxe		17	(12,3%)
Actions (deviner et faire deviner) / description / expressivité (émotions / sentiments / liberté d'expression)		9	(6,5%)
Perception / processus de pensée / de mémorisation		7	(5,1%)
Implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens)		9	(6,5%)
Absence de systèmes de lecture / d'écriture (pour apprendre - prise de notes)		9	(6,5%)
Pas (tellement) de différences		5	(3,6%)
Réponse atypique / hors-sujet / portant (également) sur une similarité		7	(5,1%)
Non réponse		9	
Total / interrogés		138	













Interrogés : 138 / Répondants : 129 / Réponses : 205 Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Tableau 5-9 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Monolingues)

Modalité (canal de transmission/réception visuel plutôt qu'auditif)		27 (61,4%)
Nombre / spécificité des expressions (corporelles, manuelles, faciales)		11 (25,0%)
Complexité / difficulté / exigence (attention, concentration, mémorisation, pratique)		11 (25,0%)
Intérêt / praticité		1 (2,3%)
Grammaire / vocabulaire / syntaxe		5 (11,4%)
Actions (deviner et faire deviner) / description / expressivité (émotions / sentiments / liberté d'expression)		3 (6,8%)
Perception / processus de pensée / de mémorisation		3 (6,8%)
Implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens)		6 (13,6%)
Absence de systèmes de lecture / d'écriture (pour apprendre - prise de notes)		3 (6,8%)
Réponse atypique / hors-sujet / portant (également) sur une similarité		2 (4,5%)
Non réponse		3
Total / interrogés		44

Interrogés : 44 / Répondants : 41 / Réponses : 72 Pourcentages calculés sur la base des interrogés Sous-population : Monolinguisme/Plurilinguisme = Monolingues

Tableau 5-10 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Plurilingues)

Modalité (canal de transmission/réception visuel plutôt qu'auditif)		44 (46,8%)
Nombre / spécificité des expressions (corporelles, manuelles, faciales)		29 (30,9%)
Complexité / difficulté / exigence (attention, concentration, mémorisation, pratique)		15 (16,0%)
Facilité		1 (1,1%)
Intérêt / praticité		3 (3,2%)
Grammaire / vocabulaire / syntaxe		12 (12,8%)
Actions (deviner et faire deviner) / description / expressivité (émotions / sentiments / liberté d'expression)		6 (6,4%)
Perception / processus de pensée / de mémorisation		4 (4,3%)
Implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens)		3 (3,2%)
Absence de systèmes de lecture / d'écriture (pour apprendre - prise de notes)		6 (6,4%)
Pas (tellement) de différences		5 (5,3%)
Réponse atypique / hors-sujet / portant (également) sur une similarité		5 (5,3%)
Non réponse		6
Total / interrogés		94

Interrogés : 94 / Répondants : 88 / Réponses : 133 Pourcentages calculés sur la base des interrogés Sous-population : Monolinguisme/Plurilinguisme = Plurilingues

Tableau 5-11 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et d'une autre langue en fonction des monolingues et des plurilingues

	Monolingues	Plurilingues	Total
Modalité (canal de transmission/réception visuel plutôt qu'auditif)	36,0%	31,7%	33,2%
Nombre / spécificité des expressions (corporelles, manuelles, faciales)	14,7%	20,9%	18,7%
Complexité / difficulté / exigence (attention, concentration, mémorisation, pratique)	14,7%	10,8%	12,1%
Facilité		0,7%	0,5%
Intérêt / praticité	1,3%	2,2%	1,9%
Grammaire / vocabulaire / syntaxe	6,7%	8,6%	7,9%
Actions	4,0%	<b>4,3%</b>	4,2%
Perception / processus de pensée / de mémorisation	4,0%	2,9%	3,3%
Implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens)	<b>8,0%</b>	2,2%	4,2%
Absence de systèmes de lecture / d'écriture (pour apprendre - prise de notes)	4,0%	<b>4,3%</b>	4,2%
Pas (tellement) de différences		3,6%	2,3%
Réponse atypique / hors-sujet / portant	2,7%	3,6%	3,3%
Non réponse	4,0%	<b>4,3%</b>	4,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-12 : Différences entre l'apprentissage de l'ASL et d'une autre langue selon le type de plurilinguisme (L1/L2)

	Ne s'applique pas (Monolingues)	Plurilingues L1	Plurilingues L2	Plurilingues L1 + L2	Total
Modalité (canal de transmission/réception visuel plutôt qu'auditif)	37,0%	50,0%	29,8%	50,0%	33,2%
Nombre / spécificité des expressions (corporelles, manuelles, faciales)	15,1%		20,6%	33,3%	18,7%
Complexité / difficulté / exigence (attention, concentration, mémorisation, pratique)	13,7%		12,2%		12,1%
Facilité			0,8%		0,5%
Intérêt / praticité	1,4%	25,0%	1,5%		1,9%
Grammaire / vocabulaire / syntaxe	6,8%		8,4%	16,7%	7,9%
Actions	4,1%	25,0%	3,8%		4,2%
Perception / processus de pensée / de mémorisation	4,1%		3,1%		3,3%
Implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens)	6,8%		3,1%		4,2%
Absence de systèmes de lecture / d'écriture (pour apprendre - prise de notes)	4,1%		4,6%		4,2%
Pas (tellement) de différences			3,8%		2,3%
Réponse atypique / hors-sujet / portant	2,7%		3,8%		3,3%
Non réponse	4,1%		4,6%		4,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

5.1.2.3 Communication efficace en ASL

5.1.2.3.1 Communication efficace avec l'instructeur et les autres étudiants

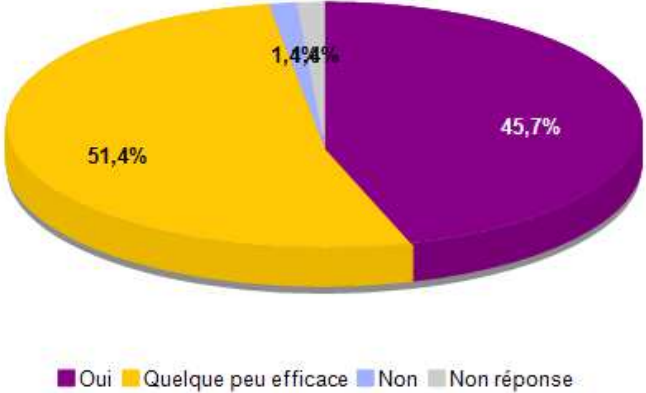


Figure 5-33 : Répartition du pourcentage d'apprenants selon la perception qu'ils ont de leur communication en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants

Tableau 5-13 : Efficacité de la communication en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants selon la perception des monolingues et des plurilingues

	Monolingues	Plurilingues	Total
Oui	38,6%	48,9%	45,7%
Quelque peu efficace	59,1%	47,9%	51,4%
Non	2,3%	1,1%	1,4%
Non réponse		2,1%	1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

**5.1.2.3.1.1 Communication efficace en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants en fonction du niveau du cours d'ASL**

*Tableau 5-14 : Perception de la communication en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants en fonction du niveau du cours d'ASL (Monolingues et plurilingues)*

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Oui	37,6%	<b>68,4%</b>	<b>90,0%</b>	45,7%
Quelque peu efficace	<b>59,6%</b>	26,3%	10,0%	51,4%
Non	0,9%	5,3%		1,4%
Non réponse	1,8%			1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

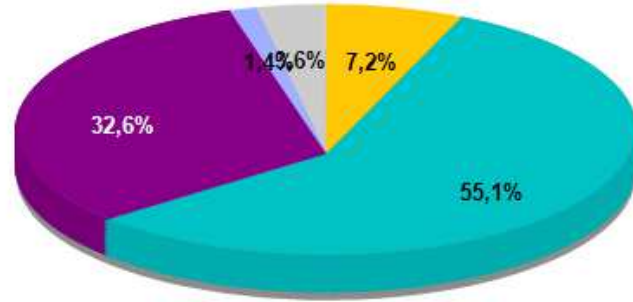
*Tableau 5-15 : Perception de la communication en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants en fonction du niveau du cours d'ASL (Monolingues)*

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Oui	25,7%	80,0%	<b>100,0%</b>	38,6%
Quelque peu efficace	<b>71,4%</b>	20,0%		59,1%
Non	2,9%			2,3%
Non réponse				
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Tableau 5-16 : Perception de la communication en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants en fonction du niveau du cours d'ASL (Plurilingues)*

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Oui	43,2%	64,3%	83,3%	48,9%
Quelque peu efficace	<b>54,1%</b>	28,6%	16,7%	47,9%
Non		7,1%		1,1%
Non réponse	2,7%			2,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

5.1.2.3.2 Communication efficace avec des personnes sourdes



■ Oui 
 ■ Quelques peu efficace 
 ■ Non 
 ■ Ne sait pas / Pas encore d'exposition 
 ■ Non réponse

Figure 34 : Répartition du pourcentage d'apprenants selon la perception qu'ils ont de leur communication en ASL avec des personnes sourdes

Tableau 5-17 : Efficacité de la communication en ASL avec des personnes sourdes selon la perception des monolingues et des plurilingues

	Monolingues	Plurilingues	Total
Oui	4,5%	8,5%	7,2%
Quelque peu efficace	45,5%	59,6%	55,1%
Non	<b>47,7%</b>	25,5%	32,6%
Ne sait pas / Pas encore d'exposition		2,1%	1,4%
Non réponse	2,3%	4,3%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-18 : Perception de la communication en ASL avec des personnes sourdes en fonction du niveau du cours (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Oui	2,8%	15,8%	<b>40,0%</b>	7,2%
Quelque peu efficace	52,3%	68,4%	<b>60,0%</b>	55,1%
Non	<b>38,5%</b>	15,8%		32,6%
Ne sait pas / Pas encore d'exposition	1,8%			1,4%
Non réponse	4,6%			3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**5.1.2.3.2.1 Communication efficace en ASL avec des personnes sourdes en fonction du niveau du cours d'ASL**

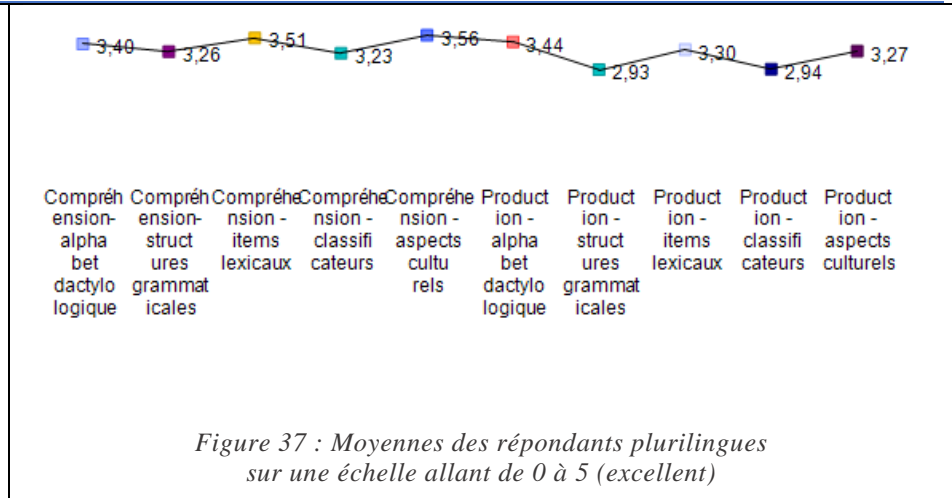
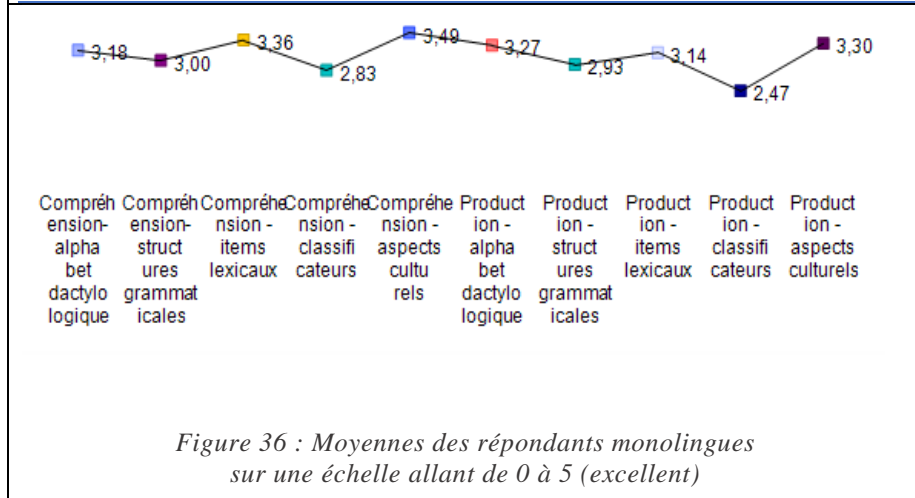
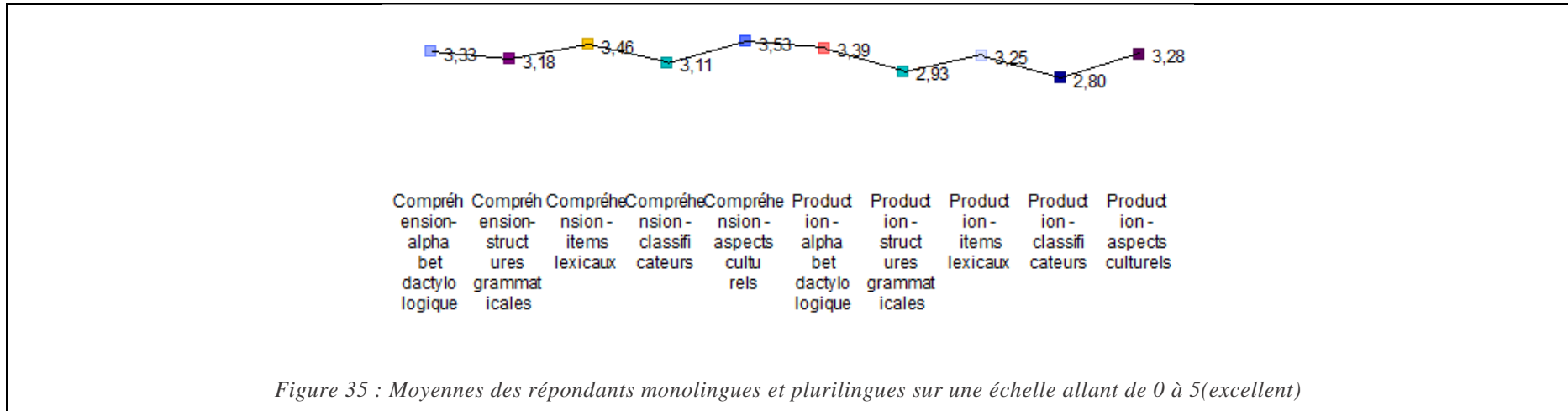
<i>Tableau 5-19 : Perception de la communication en ASL avec des personnes sourdes en fonction du niveau du cours d'ASL (Monolingues)</i>					
		ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
	Oui			50,0%	4,5%
	Quelque peu efficace	42,9%	60,0%	50,0%	45,5%
	Non	54,3%	40,0%		47,7%
	Ne sait pas / Pas encore d'exposition				
	Non réponse	2,9%			2,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

<i>Tableau 5-20 : Perception de la communication en ASL avec des personnes sourdes en fonction du niveau du cours d'ASL (Plurilingues)</i>					
		ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
	Oui	4,1%	21,4%	33,3%	8,5%
	Quelque peu efficace	56,8%	71,4%	66,7%	59,6%
	Non	31,1%	7,1%		25,5%
	Ne sait pas / Pas encore d'exposition	2,7%			2,1%
	Non réponse	5,4%			4,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



5.1.2.5 Acquisition des éléments linguistiques et culturels – Compréhension et production



### 5.1.2.5.1 Acquisition – Compréhension des éléments linguistiques et culturels

Tableau 5-21 : Compréhension - Alphabet dactylographique

	Monolingues	Plurilingues	Total
Très pauvre (0)		1,1%	0,7%
Pauvre (1)	<b>6,8%</b>		2,2%
En dessous de la moyenne (2)	11,4%	8,5%	9,4%
Moyen (3)	45,5%	47,9%	47,1%
Bon (4)	29,5%	30,9%	30,4%
Excellent (5)	6,8%	10,6%	9,4%
Ne s'applique pas (n/a)		1,1%	0,7%
Non réponse		1,1%	0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-22 : Compréhension - Structures grammaticales

	Monolingues	Plurilingues	Total
Très pauvre (0)			
Pauvre (1)	2,3%		0,7%
En dessous de la moyenne (2)	<b>27,3%</b>	12,8%	17,4%
Moyen (3)	40,9%	47,9%	45,7%
Bon (4)	27,3%	35,1%	32,6%
Excellent (5)	2,3%	2,1%	2,2%
Ne s'applique pas (n/a)		1,1%	0,7%
Non réponse		1,1%	0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-23 : Compréhension - Éléments lexicaux

	Monolingues	Plurilingues	Total
Très pauvre (0)			
Pauvre (1)		2,1%	1,4%
En dessous de la moyenne (2)	<b>18,2%</b>	6,4%	10,1%
Moyen (3)	36,4%	38,3%	37,7%
Bon (4)	29,5%	39,4%	36,2%
Excellent (5)	11,4%	10,6%	10,9%
Ne s'applique pas (n/a)	2,3%		0,7%
Non réponse	2,3%	3,2%	2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-24 : Compréhension - Classificateurs

	Monolingues	Plurilingues	Total
Très pauvre (0)	2,3%		0,7%
Pauvre (1)	<b>9,1%</b>	1,1%	3,6%
En dessous de la moyenne (2)	13,6%	11,7%	12,3%
Moyen (3)	36,4%	39,4%	38,4%
Bon (4)	15,9%	<b>30,9%</b>	26,1%
Excellent (5)	4,5%	1,1%	2,2%
Ne s'applique pas (n/a)	18,2%	10,6%	13,0%
Non réponse		5,3%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-25 : Compréhension - Aspects culturels

	Monolingues	Plurilingues	Total
Très pauvre (0)			
Pauvre (1)		3,2%	2,2%
En dessous de la moyenne (2)	13,6%	6,4%	8,7%
Moyen (3)	31,8%	36,2%	34,8%
Bon (4)	43,2%	29,8%	34,1%
Excellent (5)	9,1%	17,0%	14,5%
Ne s'applique pas (n/a)	2,3%	5,3%	4,3%
Non réponse		2,1%	1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

### 5.1.2.5.1.1 Compréhension des éléments linguistiques et culturels selon le niveau du cours d'ASL

Tableau 5-26 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL - Alphabet dactylogique (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)		5,3%		0,7%
Pauvre (1)	1,8%	5,3%		2,2%
En dessous de la moyenne (2)	9,2%	5,3%	20,0%	9,4%
Moyen (3)	49,5%	42,1%	30,0%	47,1%
Bon (4)	30,3%	36,8%	20,0%	30,4%
Excellent (5)	8,3%	5,3%	30,0%	9,4%
Ne s'applique pas (n/a)				
Non réponse	0,9%			0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-27 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Alphabet dactylogique (Monolingues)					Tableau 5-28 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Alphabet dactylogique (Plurilingues)				
	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total		ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)					Très pauvre (0)		7,1%		1,1%
Pauvre (1)	5,7%	20,0%		6,8%	Pauvre (1)				
En dessous de la moyenne (2)	8,6%		50,0%	11,4%	En dessous de la moyenne (2)	9,5%	7,1%		8,5%
Moyen (3)	45,7%	40,0%	50,0%	45,5%	Moyen (3)	51,4%	42,9%	16,7%	47,9%
Bon (4)	34,3%	20,0%		29,5%	Bon (4)	28,4%	42,9%	33,3%	30,9%
Excellent (5)	5,7%	20,0%		6,8%	Excellent (5)	9,5%		50,0%	10,6%
Ne s'applique pas (n/a)					Ne s'applique pas (n/a)				
Non réponse					Non réponse	1,4%			1,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-29 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL - Structures grammaticales (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	0,9%			0,7%
En dessous de la moyenne (2)	17,4%	15,8%	20,0%	17,4%
Moyen (3)	48,6%	42,1%	20,0%	45,7%
Bon (4)	29,4%	42,1%	50,0%	32,6%
Excellent (5)	1,8%		10,0%	2,2%
Ne s'applique pas (n/a)	0,9%			0,7%
Non réponse	0,9%			0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-30 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Structures grammaticales (Monolingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	2,9%			2,3%
En dessous de la moyenne (2)	25,7%	20,0%	50,0%	27,3%
Moyen (3)	45,7%	40,0%		40,9%
Bon (4)	22,9%	40,0%	50,0%	27,3%
Excellent (5)	2,9%			2,3%
Ne s'applique pas (n/a)				
Non réponse				
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-31 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Structures grammaticales (Plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)				
En dessous de la moyenne (2)	13,5%	14,3%		12,8%
Moyen (3)	50,0%	42,9%	33,3%	47,9%
Bon (4)	32,4%	42,9%	50,0%	35,1%
Excellent (5)	1,4%		16,7%	2,1%
Ne s'applique pas (n/a)	1,4%			1,1%
Non réponse	1,4%			1,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-32 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL - Éléments lexicaux (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	1,8%			1,4%
En dessous de la moyenne (2)	10,1%	15,8%		10,1%
Moyen (3)	38,5%	36,8%	30,0%	37,7%
Bon (4)	34,9%	31,6%	60,0%	36,2%
Excellent (5)	<b>11,0%</b>	15,8%		10,9%
Ne s'applique pas (n/a)	0,9%			0,7%
Non réponse	2,8%		10,0%	2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-33 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL - Éléments lexicaux (Monolingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)				
En dessous de la moyenne (2)	20,0%	20,0%		18,2%
Moyen (3)	34,3%	40,0%	50,0%	36,4%
Bon (4)	31,4%		50,0%	29,5%
Excellent (5)	8,6%	40,0%		11,4%
Ne s'applique pas (n/a)	2,9%			2,3%
Non réponse	2,9%			2,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-34 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL - Éléments lexicaux (Plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	2,7%			2,1%
En dessous de la moyenne (2)	5,4%	14,3%		6,4%
Moyen (3)	40,5%	35,7%	16,7%	38,3%
Bon (4)	36,5%	<b>42,9%</b>	66,7%	39,4%
Excellent (5)	12,2%	7,1%		10,6%
Ne s'applique pas (n/a)				
Non réponse	2,7%		16,7%	3,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-35 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Classificateurs (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)	0,9%			0,7%
Pauvre (1)	4,6%			3,6%
En dessous de la moyenne (2)	13,8%	10,5%		12,3%
Moyen (3)	39,4%	31,6%	40,0%	38,4%
Bon (4)	19,3%	<b>52,6%</b>	50,0%	26,1%
Excellent (5)	0,9%	5,3%	10,0%	2,2%
Ne s'applique pas (n/a)	<b>16,5%</b>			13,0%
Non réponse	4,6%			3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-36 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Classificateurs (Monolingues)					Tableau 5-37 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Classificateurs (Plurilingues)				
	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total		ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)	2,9%			2,3%	Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	11,4%			9,1%	Pauvre (1)	1,4%			1,1%
En dessous de la moyenne (2)	17,1%			13,6%	En dessous de la moyenne (2)	<b>12,2%</b>	14,3%		11,7%
Moyen (3)	31,4%	40,0%	75,0%	36,4%	Moyen (3)	43,2%	28,6%	16,7%	39,4%
Bon (4)	11,4%	40,0%	25,0%	15,9%	Bon (4)	23,0%	<b>57,1%</b>	66,7%	30,9%
Excellent (5)	2,9%	20,0%		4,5%	Excellent (5)			16,7%	1,1%
Ne s'applique pas (n/a)	22,9%			18,2%	Ne s'applique pas (n/a)	13,5%			10,6%
Non réponse					Non réponse	6,8%			5,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-38 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL - Aspects culturels (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	2,8%			2,2%
En dessous de la moyenne (2)	9,2%	10,5%		8,7%
Moyen (3)	34,9%	31,6%	40,0%	34,8%
Bon (4)	33,9%	36,8%	30,0%	34,1%
Excellent (5)	12,8%	21,1%	20,0%	14,5%
Ne s'applique pas (n/a)	4,6%		10,0%	4,3%
Non réponse	1,8%			1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-39 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Aspects culturels (Monolingues)					Tableau 5-40 : Compréhension selon le niveau du cours d'ASL – Aspects culturels (Plurilingues)				
	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total		ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)					Très pauvre (0)				
Pauvre (1)					Pauvre (1)	4,1%			3,2%
En dessous de la moyenne (2)	14,3%	20,0%		13,6%	En dessous de la moyenne (2)	6,8%	7,1%		6,4%
Moyen (3)	34,3%		50,0%	31,8%	Moyen (3)	35,1%	42,9%	33,3%	36,2%
Bon (4)	42,9%	40,0%	50,0%	43,2%	Bon (4)	29,7%	35,7%	16,7%	29,8%
Excellent (5)	5,7%	40,0%		9,1%	Excellent (5)	16,2%	14,3%	33,3%	17,0%
Ne s'applique pas (n/a)	2,9%			2,3%	Ne s'applique pas (n/a)	5,4%		16,7%	5,3%
Non réponse					Non réponse	2,7%			2,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



**5.1.2.5.1.2 Compréhension des éléments linguistiques et culturels selon le type de plurilinguisme**

*Tableau 5-41 : Compréhension - Alphabet dactylographique selon le type de plurilinguisme (L1 / L2)*

	Ne s'applique pas (Monolingues)	Plurilingues L1	Plurilingues L1 + L2	Plurilingues L2	Total
Très pauvre (0)				1,1%	0,7%
Pauvre (1)	<b>7,0%</b>				2,2%
En dessous de la moyenne (2)	11,6%		25,0%	8,0%	9,4%
Moyen (3)	46,5%	100,0%	50,0%	45,5%	47,1%
Bon (4)	30,2%		25,0%	31,8%	30,4%
Excellent (5)	4,7%			12,5%	9,4%
Ne s'applique pas (n/a)					
Non réponse				1,1%	0,7%

*Tableau 5-42 : Compréhension - Structures grammaticales selon le type de plurilinguisme (L1 / L2)*

	Ne s'applique pas (Monolingues)	Plurilingues L1	Plurilingues L1 + L2	Plurilingues L2	Total
Très pauvre (0)					
Pauvre (1)	2,3%				0,7%
En dessous de la moyenne (2)	<b>27,9%</b>			13,6%	17,4%
Moyen (3)	39,5%	100,0%	25,0%	47,7%	45,7%
Bon (4)	27,9%		50,0%	35,2%	32,6%
Excellent (5)	2,3%			2,3%	2,2%
Ne s'applique pas (n/a)			25,0%		0,7%
Non réponse				1,1%	0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-43 : Compréhension – Éléments lexicaux selon le type de plurilinguisme (L1 / L2)

	Ne s'applique pas (Monolingues)	Plurilingues L1	Plurilingues L1 + L2	Plurilingues L2	Total
Très pauvre (0)					
Pauvre (1)				2,3%	1,4%
En dessous de la moyenne (2)	<b>18,6%</b>	33,3%		5,7%	10,1%
Moyen (3)	34,9%	66,7%	50,0%	37,5%	37,7%
Bon (4)	30,2%		50,0%	39,8%	36,2%
Excellent (5)	11,6%			<b>11,4%</b>	10,9%
Ne s'applique pas (n/a)	2,3%				0,7%
Non réponse	2,3%			3,4%	2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-44 : Compréhension - Classificateurs selon le type de plurilinguisme (L1 / L2)

	Ne s'applique pas (Monolingues)	Plurilingues L1	Plurilingues L1 + L2	Plurilingues L2	Total
Très pauvre (0)	2,3%				0,7%
Pauvre (1)	7,0%		25,0%	3,4%	5,1%
En dessous de la moyenne (2)	<b>30,2%</b>	33,3%	25,0%	14,8%	20,3%
Moyen (3)	34,9%	33,3%	25,0%	<b>51,1%</b>	44,9%
Bon (4)	7,0%	33,3%	25,0%	15,9%	13,8%
Excellent (5)				1,1%	0,7%
Ne s'applique pas (n/a)	16,3%			11,4%	12,3%
Non réponse	2,3%			2,3%	2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-45 : Compréhension - Aspects culturels selon le type de plurilinguisme (L1 / L2)

	Ne s'applique pas (Monolingues)	Plurilingues L1	Plurilingues L1 + L2	Plurilingues L2	Total
Très pauvre (0)					
Pauvre (1)				3,4%	2,2%
En dessous de la moyenne (2)	14,0%			6,8%	8,7%
Moyen (3)	32,6%	66,7%	25,0%	35,2%	34,8%
Bon (4)	41,9%		50,0%	30,7%	34,1%
Excellent (5)	9,3%	33,3%	25,0%	15,9%	14,5%
Ne s'applique pas (n/a)	2,3%			5,7%	4,3%
Non réponse				2,3%	1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### 5.1.2.5.2 Acquisition – Production des éléments linguistiques et culturels

Tableau 5-46 : Production - Alphabet dactylogique

	Monolingues	Plurilingues	Total
Très pauvre (0)		1,1%	0,7%
Pauvre (1)	2,3%	1,1%	1,4%
En dessous de la moyenne (2)	15,9%	6,4%	9,4%
Moyen (3)	38,6%	43,6%	42,0%
Bon (4)	38,6%	38,3%	38,4%
Excellent (5)	4,5%	8,5%	7,2%
Ne s'applique pas (n/a)			
Non réponse		1,1%	0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-47 : Production - Structures grammaticales

	Monolingues	Plurilingues	Total
Très pauvre (0)		1,1%	0,7%
Pauvre (1)	2,3%	1,1%	1,4%
En dessous de la moyenne (2)	22,7%	23,4%	23,2%
Moyen (3)	54,5%	50,0%	51,4%
Bon (4)	20,5%	22,3%	21,7%
Excellent (5)			
Ne s'applique pas (n/a)			
Non réponse		2,1%	1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-48 : Production - Éléments lexicaux

	Monolingues	Plurilingues	Total
Très pauvre (0)			
Pauvre (1)		1,1%	0,7%
En dessous de la moyenne (2)	20,5%	12,8%	15,2%
Moyen (3)	45,5%	46,8%	46,4%
Bon (4)	25,0%	28,7%	27,5%
Excellent (5)	4,5%	7,4%	6,5%
Ne s'applique pas (n/a)	2,3%		0,7%
Non réponse	2,3%	3,2%	2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-49 : Production - Classificateurs

	Monolingues	Plurilingues	Total
Très pauvre (0)	2,3%		0,7%
Pauvre (1)	6,8%	4,3%	5,1%
En dessous de la moyenne (2)	<b>29,5%</b>	16,0%	20,3%
Moyen (3)	36,4%	48,9%	44,9%
Bon (4)	6,8%	17,0%	13,8%
Excellent (5)		1,1%	0,7%
Ne s'applique pas (n/a)	15,9%	10,6%	12,3%
Non réponse	2,3%	2,1%	2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-50 : Production - Aspects culturels

	Monolingues	Plurilingues	Total
Très pauvre (0)			
Pauvre (1)		3,2%	2,2%
En dessous de la moyenne (2)	13,6%	12,8%	13,0%
Moyen (3)	40,9%	42,6%	42,0%
Bon (4)	31,8%	22,3%	25,4%
Excellent (5)	4,5%	10,6%	8,7%
Ne s'applique pas (n/a)	9,1%	6,4%	7,2%
Non réponse		2,1%	1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

**5.1.2.5.2.1 Production des éléments linguistiques et culturels selon le niveau du cours d'ASL**

<i>Tableau 5-51 : Production selon le niveau du cours d'ASL - Alphabet dactylogique (Monolingues et plurilingues)</i>					
	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total	
Très pauvre (0)		5,3%		0,7%	
Pauvre (1)	0,9%	5,3%		1,4%	
En dessous de la moyenne (2)	9,2%	10,5%	10,0%	9,4%	
Moyen (3)	45,9%	36,8%	10,0%	42,0%	
Bon (4)	36,7%	36,8%	60,0%	38,4%	
Excellent (5)	6,4%	5,3%	20,0%	7,2%	
Ne s'applique pas (n/a)					
Non réponse	0,9%			0,7%	
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

<i>Tableau 5-52 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Alphabet dactylogique (Monolingues)</i>					<i>Tableau 5-53 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Alphabet dactylogique (Plurilingues)</i>				
	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total		ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)					Très pauvre (0)		7,1%		1,1%
Pauvre (1)		20,0%		2,3%	Pauvre (1)	1,4%			1,1%
En dessous de la moyenne (2)	14,3%	20,0%	25,0%	15,9%	En dessous de la moyenne (2)	6,8%	7,1%		6,4%
Moyen (3)	45,7%		25,0%	38,6%	Moyen (3)	45,9%	50,0%		43,6%
Bon (4)	37,1%	40,0%	50,0%	38,6%	Bon (4)	36,5%	35,7%	66,7%	38,3%
Excellent (5)	2,9%	20,0%		4,5%	Excellent (5)	8,1%		33,3%	8,5%
Ne s'applique pas (n/a)					Ne s'applique pas (n/a)				
Non réponse					Non réponse	1,4%			1,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-54 : Production selon le niveau du cours d'ASL - Structures grammaticales (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)	0,9%			0,7%
Pauvre (1)	0,9%	5,3%		1,4%
En dessous de la moyenne (2)	21,1%	31,6%	30,0%	23,2%
Moyen (3)	54,1%	36,8%	50,0%	51,4%
Bon (4)	<b>22,0%</b>	21,1%	20,0%	21,7%
Excellent (5)				
Ne s'applique pas (n/a)				
Non réponse	0,9%	5,3%		1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-55 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Structures grammaticales (Monolingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	2,9%			2,3%
En dessous de la moyenne (2)	22,9%	20,0%	25,0%	22,7%
Moyen (3)	54,3%	40,0%	75,0%	54,5%
Bon (4)	20,0%	40,0%		20,5%
Excellent (5)				
Ne s'applique pas (n/a)				
Non réponse				
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-56 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Structures grammaticales (Plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)	1,4%			1,1%
Pauvre (1)		7,1%		1,1%
En dessous de la moyenne (2)	20,3%	35,7%	33,3%	23,4%
Moyen (3)	54,1%	35,7%	33,3%	50,0%
Bon (4)	<b>23,0%</b>	14,3%	33,3%	22,3%
Excellent (5)				
Ne s'applique pas (n/a)				
Non réponse	1,4%	7,1%		2,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-57 : Production selon le niveau du cours d'ASL - Éléments lexicaux (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	0,9%			0,7%
En dessous de la moyenne (2)	13,8%	21,1%	20,0%	15,2%
Moyen (3)	44,0%	47,4%	70,0%	46,4%
Bon (4)	30,3%	21,1%	10,0%	27,5%
Excellent (5)	7,3%	5,3%		6,5%
Ne s'applique pas (n/a)	0,9%			0,7%
Non réponse	2,8%	5,3%		2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-58 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Éléments lexicaux (Monolingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)				
En dessous de la moyenne (2)	20,0%	20,0%	25,0%	20,5%
Moyen (3)	42,9%	40,0%	75,0%	45,5%
Bon (4)	<b>25,7%</b>	40,0%		25,0%
Excellent (5)	5,7%			4,5%
Ne s'applique pas (n/a)	2,9%			2,3%
Non réponse	2,9%			2,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-59 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Éléments lexicaux (Plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	1,4%			1,1%
En dessous de la moyenne (2)	10,8%	21,4%	16,7%	12,8%
Moyen (3)	44,6%	<b>50,0%</b>	66,7%	46,8%
Bon (4)	32,4%	14,3%	16,7%	28,7%
Excellent (5)	<b>8,1%</b>	7,1%		7,4%
Ne s'applique pas (n/a)				
Non réponse	2,7%	7,1%		3,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Tableau 5-60 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Classificateurs (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)	0,9%			0,7%
Pauvre (1)	<b>5,5%</b>	5,3%		5,1%
En dessous de la moyenne (2)	21,1%	15,8%	20,0%	20,3%
Moyen (3)	43,1%	47,4%	60,0%	44,9%
Bon (4)	11,0%	<b>31,6%</b>	10,0%	13,8%
Excellent (5)			10,0%	0,7%
Ne s'applique pas (n/a)	<b>15,6%</b>			12,3%
Non réponse	2,8%			2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-61 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Classificateurs (Monolingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)	2,9%			2,3%
Pauvre (1)	8,6%			6,8%
En dessous de la moyenne (2)	34,3%		25,0%	29,5%
Moyen (3)	28,6%	60,0%	75,0%	36,4%
Bon (4)	2,9%	<b>40,0%</b>		6,8%
Excellent (5)				
Ne s'applique pas (n/a)	20,0%			15,9%
Non réponse	2,9%			2,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-62 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Classificateurs (Plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	4,1%	7,1%		4,3%
En dessous de la moyenne (2)	14,9%	21,4%	16,7%	16,0%
Moyen (3)	50,0%	42,9%	50,0%	48,9%
Bon (4)	14,9%	28,6%	16,7%	17,0%
Excellent (5)			16,7%	1,1%
Ne s'applique pas (n/a)	13,5%			10,6%
Non réponse	2,7%			2,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-63 : Production selon le niveau du cours d'ASL - Aspects culturels (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	2,8%			2,2%
En dessous de la moyenne (2)	13,8%	10,5%	10,0%	13,0%
Moyen (3)	42,2%	42,1%	40,0%	42,0%
Bon (4)	23,9%	42,1%	10,0%	25,4%
Excellent (5)	8,3%	5,3%	20,0%	8,7%
Ne s'applique pas (n/a)	<b>7,3%</b>		20,0%	7,2%
Non réponse	1,8%			1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-64 : Production selon le niveau du cours d'ASL – Aspects culturels (Monolingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)				
En dessous de la moyenne (2)	17,1%			13,6%
Moyen (3)	40,0%	20,0%	75,0%	40,9%
Bon (4)	28,6%	<b>80,0%</b>		31,8%
Excellent (5)	5,7%			4,5%
Ne s'applique pas (n/a)	8,6%		25,0%	9,1%
Non réponse				
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-65 : Production selon le niveau du cours d'ASL - Aspects culturels (Plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Très pauvre (0)				
Pauvre (1)	4,1%			3,2%
En dessous de la moyenne (2)	12,2%	14,3%	16,7%	12,8%
Moyen (3)	43,2%	50,0%	16,7%	42,6%
Bon (4)	21,6%	28,6%	16,7%	22,3%
Excellent (5)	9,5%	7,1%	33,3%	10,6%
Ne s'applique pas (n/a)	6,8%		16,7%	6,4%
Non réponse	2,7%			2,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**5.1.2.5.2.2 Production des éléments linguistiques et culturels selon le type de plurilinguisme**

*Tableau 5-66 : Production - Alphabet dactylogique selon le type de plurilinguisme (L1 / L2)*

	Ne s'applique pas (Monolingues)	Plurilingues L1	Plurilingues L1 + L2	Plurilingues L2	Total
Très pauvre (0)				1,1%	0,7%
Pauvre (1)	2,3%			1,1%	1,4%
En dessous de la moyenne (2)	16,3%			6,8%	9,4%
Moyen (3)	39,5%	100,0%	25,0%	42,0%	42,0%
Bon (4)	39,5%		75,0%	37,5%	38,4%
Excellent (5)	2,3%			10,2%	7,2%
Ne s'applique pas (n/a)					
Non réponse				1,1%	0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Tableau 5-67 : Production - Structures grammaticales selon le type de plurilinguisme (L1 / L2)*

	Ne s'applique pas (Monolingues)	Plurilingues L1	Plurilingues L1 + L2	Plurilingues L2	Total
Très pauvre (0)			25,0%		0,7%
Pauvre (1)	2,3%		25,0%		1,4%
En dessous de la moyenne (2)	23,3%	66,7%	25,0%	21,6%	23,2%
Moyen (3)	53,5%	33,3%		53,4%	51,4%
Bon (4)	20,9%			23,9%	21,7%
Excellent (5)					
Ne s'applique pas (n/a)					
Non réponse			25,0%	1,1%	1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-68 : Production - Éléments lexicaux selon le type de plurilinguisme (L1 / L2)

	Ne s'applique pas (Monolingues)	Plurilingues L1	Plurilingues L1 + L2	Plurilingues L2	Total
Très pauvre (0)					
Pauvre (1)				1,1%	0,7%
En dessous de la moyenne (2)	20,9%	33,3%	25,0%	11,4%	15,2%
Moyen (3)	44,2%	66,7%	25,0%	47,7%	46,4%
Bon (4)	25,6%		25,0%	29,5%	27,5%
Excellent (5)	4,7%			8,0%	6,5%
Ne s'applique pas (n/a)	2,3%				0,7%
Non réponse	2,3%		25,0%	2,3%	2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-69 : Production - Classificateurs selon le type de plurilinguisme (L1 / L2)

	Ne s'applique pas (Monolingues)	Plurilingues L1	Plurilingues L1 + L2	Plurilingues L2	Total
Très pauvre (0)	2,3%				0,7%
Pauvre (1)	7,0%		25,0%	3,4%	5,1%
En dessous de la moyenne (2)	<b>30,2%</b>	33,3%	25,0%	14,8%	20,3%
Moyen (3)	34,9%	33,3%	25,0%	<b>51,1%</b>	44,9%
Bon (4)	7,0%	33,3%	25,0%	15,9%	13,8%
Excellent (5)				1,1%	0,7%
Ne s'applique pas (n/a)	16,3%			11,4%	12,3%
Non réponse	2,3%			2,3%	2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-70 : Production - Aspects culturels selon le type de plurilinguisme (L1 / L2)

	Ne s'applique pas (Monolingues)	Plurilingues L1	Plurilingues L1 + L2	Plurilingues L2	Total
Très pauvre (0)					
Pauvre (1)				3,4%	2,2%
En dessous de la moyenne (2)	14,0%			13,6%	13,0%
Moyen (3)	41,9%	66,7%	25,0%	42,0%	42,0%
Bon (4)	30,2%		75,0%	21,6%	25,4%
Excellent (5)	4,7%			11,4%	8,7%
Ne s'applique pas (n/a)	9,3%	33,3%		5,7%	7,2%
Non réponse				2,3%	1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### 5.1.2.6 Préférence manuelle et acquisition de l'alphabet dactylogique

#### 5.1.2.6.1.1 Préférence manuelle et compréhension de l'alphabet de l'alphabet dactylogique

Tableau 5-71 : Acquisition-Compréhension alphabet dactylogique et main utilisée pour écrire (droitier / gaucher)

	Main droite	Main gauche	Total
Très pauvre (0)	0,8%		0,7%
Pauvre (1)	2,5%		2,2%
En dessous de la moyenne (2)	9,1%	11,8%	9,4%
Moyen (3)	47,1%	47,1%	47,1%
Bon (4)	31,4%	23,5%	30,4%
Excellent (5)	8,3%	17,6%	9,4%
Ne s'applique pas (n/a)			
Non réponse	0,8%		0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-72 : Droitiers et gauchers qui dactylograient de la main droite

	Main droite	Main gauche	Total
Très pauvre (0)	0,8%		0,8%
Pauvre (1)	2,5%		2,4%
En dessous de la moyenne (2)	<b>9,3%</b>		8,9%
Moyen (3)	46,6%	20,0%	45,5%
Bon (4)	32,2%	60,0%	33,3%
Excellent (5)	7,6%	20,0%	8,1%
Ne s'applique pas (n/a)			
Non réponse	0,8%		0,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-73 : Droitiers et gauchers qui dactylograient de la main gauche

	Main droite	Main gauche	Total
Très pauvre (0)	0,8%		0,8%
Pauvre (1)	2,5%		2,4%
En dessous de la moyenne (2)	<b>9,3%</b>		8,9%
Moyen (3)	46,6%	20,0%	45,5%
Bon (4)	32,2%	60,0%	33,3%
Excellent (5)	7,6%	20,0%	8,1%
Ne s'applique pas (n/a)			
Non réponse	0,8%		0,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

**5.1.2.6.1.2 Préférence manuelle et production de l'alphabet de l'alphabet dactylogique**

*Tableau 5-74 : Acquisition-Production alphabet dactylogique et main utilisée pour écrire (droitier / gaucher)*

	Main droite	Main gauche	Total
Très pauvre (0)	0,8%		0,7%
Pauvre (1)	1,7%		1,4%
En dessous de la moyenne (2)	9,1%	11,8%	9,4%
Moyen (3)	42,1%	41,2%	42,0%
Bon (4)	38,0%	41,2%	38,4%
Excellent (5)	<b>7,4%</b>	5,9%	7,2%
Ne s'applique pas (n/a)			
Non réponse	0,8%		0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%



Tableau 5-75 : Droitiers et gauchers qui dactylografièrent de la main droite

	Main droite	Main gauche	Total
Très pauvre (0)	0,8%		0,8%
Pauvre (1)	1,7%		1,6%
En dessous de la moyenne (2)	<b>9,3%</b>		8,9%
Moyen (3)	<b>43,2%</b>	40,0%	43,1%
Bon (4)	36,4%	60,0%	37,4%
Excellent (5)	<b>7,6%</b>		7,3%
Ne s'applique pas (n/a)			
Non réponse	0,8%		0,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-76 : Droitiers et gauchers qui dactylografièrent de la main gauche

	Main droite	Main gauche	Total
Très pauvre (0)			
Pauvre (1)			
En dessous de la moyenne (2)	25,0%	18,2%	20,0%
Moyen (3)		36,4%	26,7%
Bon (4)	75,0%	36,4%	46,7%
Excellent (5)		9,1%	6,7%
Ne s'applique pas (n/a)			
Non réponse			
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-77 : Acquisition-Compréhension alphabet dactylogique (Sous-population : Droitiers qui dactylogient de la main gauche)




En dessous de la moyenne (2)		1 (25,0%)
Moyen (3)		2 (50,0%)
Excellent (5)		1 (25,0%)
Total		4

Tableau 5-78 : Acquisition-Production alphabet dactylogique (Sous-population : Droitiers qui dactylogient de la main gauche)



En dessous de la moyenne (2)		1 (25,0%)
Bon (4)		3 (75,0%)
Total		4

Tableau 5-79 : Acquisition-Compréhension alphabet dactylogique (Sous-population : Gauchers qui dactylogient de la main droite)






Moyen (3)		1 (20,0%)
Bon (4)		3 (60,0%)
Excellent (5)		1 (20,0%)
Total		5

















Tableau 5-80 : Acquisition-Production alphabet dactylogique (Sous-population : Gauchers qui dactylogient de la main droite)

Moyen (3)		2 (40,0%)
Bon (4)		3 (60,0%)
Total		5

\* La réponse « en dessous de la moyenne » (compréhension et production) provient d'une monolingue du niveau 1000 qui est droitère mais qui se sert des deux mains pour dactylogier.

### 5.1.2.7 Concepts et éléments les plus difficiles en ASL

Tableau 5-81 : Concepts et éléments les plus difficiles en ASL (Monolingues et plurilingues)

vitesse / rapidité		6 (4,3%)
mouvement		4 (2,9%)
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales		64 (46,4%)
mots / signes / vocabulaire		19 (13,8%)
grammaire / phrase / syntaxe		53 (38,4%)
coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)		3 (2,2%)
traduction		1 (0,7%)
conceptualisation / mémorisation / attention		7 (5,1%)
compréhension / réception		13 (9,4%)
production / transmission		8 (5,8%)
classificateurs		11 (8,0%)
alphabet dactylogique		19 (13,8%)
configurations de la main		1 (0,7%)
perspective		4 (2,9%)
analogies / différences entre certains signes		4 (2,9%)
réponse atypique / pas claire /hors-sujet		6 (4,3%)
Non réponse		9
Total / interrogés		138

Interrogés : 138 / Répondants : 129 / Réponses : 223 Pourcentages calculés sur la base des interrogés

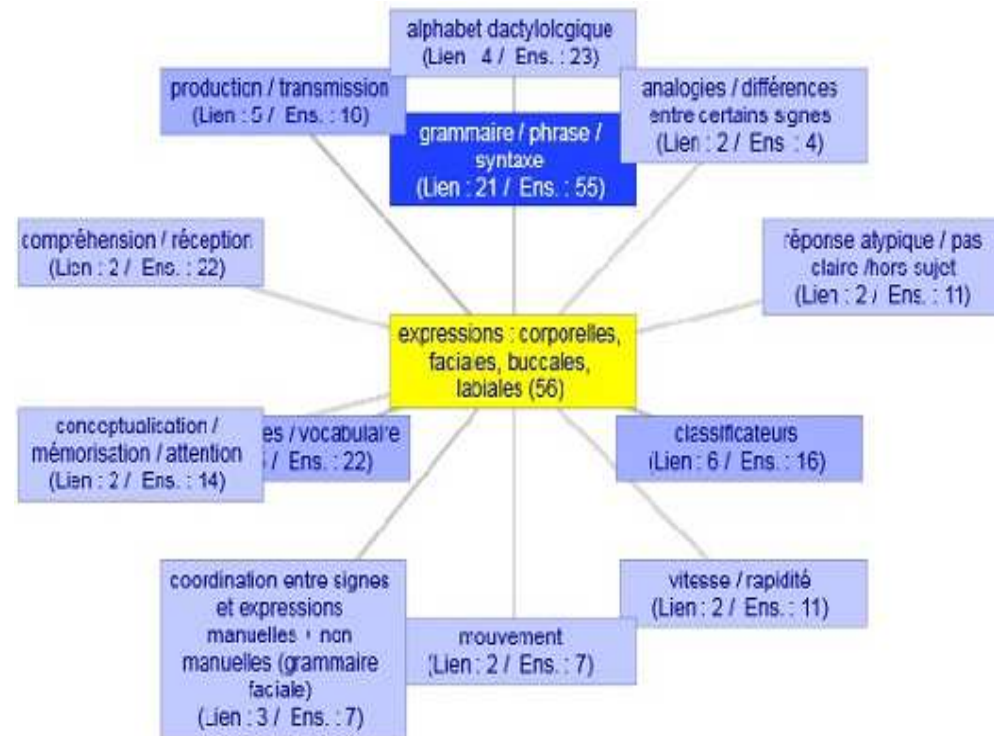




















Figure 5-38 : Carte – réseau indiquant les liens entre les expressions et les autres éléments les plus difficiles en ASL (Monolingues et plurilingues)

Tableau 5-82 : Concepts et éléments les plus difficiles en ASL pour les monolingues

vitesse / rapidité		1 (2,3%)
mouvement		2 (4,5%)
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales		21 (47,7%)
mots / signes / vocabulaire		5 (11,4%)
grammaire / phrase / syntaxe		15 (34,1%)
coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)		1 (2,3%)
conceptualisation / mémorisation / attention		3 (6,8%)
compréhension / réception		3 (6,8%)
production / transmission		3 (6,8%)
classificateurs		6 (13,6%)
alphabet dactylogique		3 (6,8%)
perspective		3 (6,8%)
analogies / différences entre certains signes		3 (6,8%)
réponse atypique / pas claire / hors-sujet		4 (9,1%)
Non réponse		4
Total / interrogés		44

Interrogés : 44 / Répondants : 40 / Réponses : 73 Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Tableau 5-83 : Concepts et éléments les plus difficiles en ASL pour les plurilingues

vitesse / rapidité		5 (5,3%)
mouvement		2 (2,1%)
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales		43 (45,7%)
mots / signes / vocabulaire		14 (14,9%)
grammaire / phrase / syntaxe		38 (40,4%)
coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)		2 (2,1%)
traduction		1 (1,1%)
conceptualisation / mémorisation / attention		4 (4,3%)
compréhension / réception		10 (10,6%)
production / transmission		5 (5,3%)
classificateurs		5 (5,3%)
alphabet dactylogique		16 (17,0%)
configurations de la main		1 (1,1%)
perspective		1 (1,1%)
analogies / différences entre certains signes		1 (1,1%)
réponse atypique / pas claire /hors-sujet		2 (2,1%)
Non réponse		5
Total / interrogés		94

Interrogés : 94 / Répondants : 89 / Réponses : 150 Pourcentages calculés sur la base des interrogés

### 5.1.2.7.1.1 Concepts et éléments les plus difficiles selon le niveau d'ASL

Tableau 5-84 : Concepts et éléments les plus difficiles selon le niveau d'ASL (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
vitesse / rapidité	1,6%	6,3%	6,7%	2,6%
mouvement	2,2%			1,7%
gestuelle / gestualité				
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	<b>32,4%</b>	12,5%		27,6%
mots / signes / vocabulaire	8,6%	6,3%	6,7%	8,2%
grammaire / phrase / syntaxe	22,2%	21,9%	33,3%	22,8%
coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)	1,6%			1,3%
traduction	0,5%			0,4%
conceptualisation / mémorisation / attention	2,2%	6,3%	6,7%	3,0%
compréhension / réception	5,9%	3,1%	6,7%	5,6%
production / transmission	3,2%	6,3%		3,4%
classificateurs	3,8%	9,4%	6,7%	4,7%
alphabet dactylogique	7,0%	15,6%	6,7%	8,2%
configurations de la main	0,5%			0,4%
perspective	0,5%		<b>20,0%</b>	1,7%
analogies / différences entre certains signes	1,6%	3,1%		1,7%
réponse atypique / pas claire /hors-sujet	2,7%		6,7%	2,6%
Non réponse	3,2%	9,4%		3,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-85 : Concepts et éléments les plus difficiles selon le niveau d'ASL  
(Monolingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
vitesse / rapidité		12,5%		1,3%
mouvement	3,1%			2,6%
gestuelle / gestualité				
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	31,3%	12,5%		27,3%
mots / signes / vocabulaire	7,8%			6,5%
grammaire / phrase / syntaxe	18,8%	12,5%	40,0%	19,5%
coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)	1,6%			1,3%
traduction				
conceptualisation / mémorisation / attention	1,6%	12,5%	20,0%	3,9%
compréhension / réception	4,7%			3,9%
production / transmission	4,7%			3,9%
classificateurs	6,3%	25,0%		7,8%
alphabet dactylogique	3,1%	12,5%		3,9%
configurations de la main				
perspective	1,6%		40,0%	3,9%
analogies / différences entre certains signes	4,7%			3,9%
réponse atypique / pas claire /hors-sujet	6,3%			5,2%
Non réponse	4,7%	12,5%		5,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-86 : Concepts et éléments les plus difficiles selon le niveau d'ASL  
(Plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
vitesse / rapidité	2,5%	4,2%	10,0%	3,2%
mouvement	1,7%			1,3%
gestuelle / gestualité				
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	33,1%	12,5%		27,7%
mots / signes / vocabulaire	9,1%	8,3%	10,0%	9,0%
grammaire / phrase / syntaxe	24,0%	25,0%	30,0%	24,5%
coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)	1,7%			1,3%
traduction	0,8%			0,6%
conceptualisation / mémorisation / attention	2,5%	4,2%		2,6%
compréhension / réception	6,6%	4,2%	10,0%	6,5%
production / transmission	2,5%	8,3%		3,2%
classificateurs	2,5%	4,2%	10,0%	3,2%
alphabet dactylogique	9,1%	16,7%	10,0%	10,3%
configurations de la main	0,8%			0,6%
perspective			10,0%	0,6%
analogies / différences entre certains signes		4,2%		0,6%
réponse atypique / pas claire /hors-sujet	0,8%		10,0%	1,3%
Non réponse	2,5%	8,3%		3,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



**5.1.2.7.1.2 Concepts et éléments les plus difficiles selon la préférence manuelle pour dactylogogier**

*Tableau 5-87 : Concepts et éléments les plus difficiles selon la préférence manuelle pour dactylogogier (Monolingues et plurilingues)*

	Main droite	Main gauche	Total
vitesse / rapidité	2,0%	7,4%	2,6%
mouvement	2,0%		1,7%
gestuelle / gestualité			
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	27,9%	29,6%	28,1%
mots / signes / vocabulaire	7,8%	11,1%	8,2%
grammaire / phrase / syntaxe	24,0%	14,8%	22,9%
coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)	1,5%		1,3%
traduction	0,5%		0,4%
conceptualisation / mémorisation / attention	2,9%		2,6%
compréhension / réception	4,4%	11,1%	5,2%
production / transmission	3,9%		3,5%
classificateurs	4,9%	7,4%	5,2%
alphabet dactylogogique	7,4%	11,1%	7,8%
configurations de la main	0,5%		0,4%
perspective	2,0%		1,7%
analogies / différences entre certains signes	2,0%		1,7%
réponse atypique / pas claire /hors-sujet	2,9%		2,6%
Non réponse	3,4%	7,4%	3,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-88 : Main utilisée pour dactylogogier (Monolingues)

	Main droite	Main gauche	Total
vitesse / rapidité	1,4%		1,3%
mouvement	2,9%		2,5%
gestuelle / gestualité			
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	27,1%	33,3%	27,8%
mots / signes / vocabulaire	7,1%		6,3%
grammaire / phrase / syntaxe	20,0%	11,1%	19,0%
coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)	1,4%		1,3%
traduction			
conceptualisation / mémorisation / attention	4,3%		3,8%
compréhension / réception	2,9%	11,1%	3,8%
production / transmission	4,3%		3,8%
classificateurs	7,1%	22,2%	8,9%
alphabet dactylogogique	2,9%	11,1%	3,8%
configurations de la main			
perspective	4,3%		3,8%
analogies / différences entre certains signes	4,3%		3,8%
réponse atypique / pas claire /hors-sujet	5,7%		5,1%
Non réponse	4,3%	11,1%	5,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-89 : Main utilisée pour dactylogogier (Plurilingues)

	main droite	main gauche	Total
vitesse / rapidité	2,2%	11,1%	3,3%
mouvement	1,5%		1,3%
gestuelle / gestualité			
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	28,4%	27,8%	28,3%
mots / signes / vocabulaire	8,2%	16,7%	9,2%
grammaire / phrase / syntaxe	26,1%	16,7%	25,0%
coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)	1,5%		1,3%
traduction	0,7%		0,7%
conceptualisation / mémorisation / attention	2,2%		2,0%
compréhension / réception	5,2%	11,1%	5,9%
production / transmission	3,7%		3,3%
classificateurs	3,7%		3,3%
alphabet dactylogogique	9,7%	11,1%	9,9%
configurations de la main	0,7%		0,7%
perspective	0,7%		0,7%
analogies / différences entre certains signes	0,7%		0,7%
réponse atypique / pas claire /hors-sujet	1,5%		1,3%
Non réponse	3,0%	5,6%	3,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

**5.1.2.7.1.3 Concepts/éléments les plus difficiles en rapport avec les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue**

Tableau 5-90 : Concepts et éléments les plus difficiles en rapport avec les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Monolingues et plurilingues)

	Modalité (canal de transmission/réception visuel plutôt qu'auditif)	Nombre / spécificité des expressions (corporelles, manuelles, faciales)	Complexité / difficulté / exigence (attention, concentration, mémorisation, pratique)	Facilité	Intérêt / praticité	Grammaire / vocabulaire / syntaxe	Actions	Perception / processus de pensée / de mémorisation	Implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens)	Absence de systèmes de lecture / d'écriture (pour apprendre - prise de notes)	Pas	Réponse atypique / hors-sujet / portant	Non réponse	Total
vitesse / rapidité	0,8%	0,6%					0,6%					0,3%		2,2%
mouvement	0,6%	0,8%												1,4%
gestuelle / gestualité														
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	9,9%	<b>7,2%</b>	4,1%	0,3%	0,6%	1,4%	0,3%	1,1%	1,1%	0,8%	0,6%		1,4%	28,7%
mots / signes / vocabulaire	3,0%	1,1%	0,6%			1,1%	0,6%		0,3%			0,3%	0,3%	7,2%

grammaire / phrase / syntaxe	8,8%	4,1%	1,4%		0,3%	2,5%	1,4%	0,8%	0,6%	0,8%	0,8%	0,8%	0,8%	23,2%
coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)	0,6%	0,6%				0,3%			0,6%					1,9%
traduction	0,3%													0,3%
conceptualisa tion / mémorisation / attention	1,1%	0,3%	0,8%			0,3%			0,3%	0,3%		0,3%		3,3%
compréhensi on / réception	1,9%	0,3%	0,8%			0,3%		0,3%		0,3%	<b>0,8%</b>			4,7%
production / transmission	1,4%	1,1%	0,6%			0,3%	0,6%	0,3%		0,3%				4,4%
classificateur s	2,2%	0,8%	0,8%			0,3%			0,6%	0,6%				5,2%
alphabet dactylogiqu e	2,2%	1,4%	0,8%			0,3%	0,8%	0,3%	0,6%		0,3%	0,6%		7,2%
configurati ons de la main													0,3%	0,3%
perspective	0,6%		0,3%			0,3%			0,3%	0,3%		0,3%		1,9%
analogies / différences entre certains signes	0,8%		0,6%				0,3%							1,7%

réponse atypique / pas claire /hors-sujet	0,6%		0,8%					0,3%		0,6%		0,3%	2,5%	
Non réponse	0,6%	0,3%	0,8%		<b>0,6%</b>	0,3%	0,3%	0,3%			0,3 %	0,6%	3,9%	
Total	35,4%	18,5%	12,4%	0,3%	1,4%	7,2%	4,7%	3,3%	4,1%	3,9%	1,9 %	3,3%	3,6%	100,0 %

Tableau 5-91 : Concepts et éléments les plus difficiles en rapport avec les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Monolingues)

	Modalité (canal de transmission/réception visuel plutôt qu'auditif)	Nombre / spécificité des expressions (corporelles, manuelles, faciales)	Complexité / difficulté / exigence (attention, concentration, mémorisation, pratique)	Facilité	Intérêt / praticité	Grammaire / vocabulaire / syntaxe	Actions	Perception / processus de pensée / de mémorisation	Implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens)	Absence de systèmes de lecture / d'écriture (pour apprendre - prise de notes)	Pas	Réponse atypique / hors-sujet / portant	Non réponse	Total
vitesse / rapidité	0,8%													0,8%
mouvement	1,5%	0,8%												2,3%
gestuelle / gestualité														
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	10,5%	5,3%	4,5%		0,8%		0,8%		1,5%				1,5%	24,8%
mots / signes / vocabulaire	2,3%	0,8%	0,8%			1,5%			0,8%					6,0%
grammaire / phrase / syntaxe	9,0%	3,0%	2,3%			1,5%	1,5%	0,8%		0,8%		0,8%		19,5%

coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)	0,8%	0,8%												1,5%
traduction														
conceptualisation / mémorisation / attention	1,5%		1,5%							0,8%		0,8%		4,5%
compréhension / réception	1,5%	0,8%	1,5%							0,8%				4,5%
production / transmission	2,3%	0,8%	0,8%				0,8%			0,8%				5,3%
classificateurs	3,8%	1,5%	1,5%			0,8%			1,5%					9,0%
alphabet dactylogique		0,8%	0,8%				0,8%		1,5%					3,8%
configurations de la main														
perspective	1,5%		0,8%						0,8%	0,8%		0,8%		4,5%
analogies / différences entre certains signes	1,5%		1,5%											3,0%
réponse atypique / pas clair / hors- sujet	1,5%		2,3%					0,8%		0,8%				5,3%
Non réponse	1,5%	0,8%	0,8%			0,8%		0,8%					0,8%	5,3%
Total	39,8%	15,0%	18,8%		0,8%	4,5%	3,8%	2,3%	6,0%	4,5%		2,3%	2,3%	100,0%

Tableau 5-92 : Concepts et éléments les plus difficiles en rapport avec les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Plurilingues)

















	Modalité (canal de transmission/réception visuel plutôt qu'auditif)	Nombre / spécificité des expressions (corporelles, manuelles, faciales)	Complexité / difficulté / exigence (attention, concentration, mémorisation, pratique)	Facilité	Intérêt / praticité	Grammaire / vocabulaire / syntaxe	Actions	Perception / processus de pensée / de mémorisation	Implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens)	Absence de systèmes de lecture / d'écriture (pour apprendre - prise de notes)	Pas	Réponse atypique / hors-sujet / portant	Non réponse	Total
vitesse / rapidité	0,9%	0,9%					0,9%					0,4%		3,1%
mouvement		0,9%												0,9%
gestuelle / gestualité														
expressions : corporelles, faciales, buccales, labiales	9,6%	8,3%	3,9%	0,4%	0,4%	2,2%		1,7%	0,9%	1,3%	0,9%		1,3%	31,0%
mots / signes / vocabulaire	3,5%	1,3%	0,4%			0,9%	0,9%					0,4%	0,4%	7,9%
grammaire / phrase / syntaxe	8,7%	4,8%	0,9%		0,4%	3,1%	1,3%	0,9%	0,9%	0,9%	1,3%	0,9%	1,3%	25,3%
coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)	0,4%	0,4%				0,4%			0,9%					2,2%



traduction	0,4%													0,4%
conceptualisation / mémorisation / attention	0,9%	0,4%	0,4%			0,4%			0,4%					2,6%
compréhension / réception	2,2%		0,4%			0,4%		0,4%				<b>1,3%</b>		4,8%
production / transmission	0,9%	1,3%	0,4%			0,4%	0,4%	0,4%						3,9%
classificateurs	1,3%	0,4%	0,4%								<b>0,9%</b>			3,1%
alphabet dactylogique	3,5%	1,7%	0,9%			0,4%	0,9%	0,4%				0,4%	0,9%	9,2%
configurations de la main													0,4%	0,4%
perspective						0,4%								0,4%
analogies / différences entre certains signes	0,4%							0,4%						0,9%
réponse atypique / pas claire /hors- sujet											0,4%			0,4% 0,9%
Non réponse			0,9%		<b>0,9%</b>		0,4%					0,4%		0,4% 3,1%
Total	32,8%	20,5%	8,7%	0,4%	1,7%	8,7%	5,2%	3,9%	3,1%	3,5%	3,1%	3,9%	4,4%	100,0%

### 5.1.2.8 Concepts et éléments les plus faciles en ASL

Tableau 5-93 : Concepts et éléments les plus faciles en ASL  
(Monolingues et plurilingues)

épellation / alphabet (dactylogique)		61	(44,2%)
nombres		10	(7,2%)
mots / vocabulaire / signes (manuels, iconiques)		60	(43,5%)
représentation et iconicité des signes		5	(3,6%)
expressions non manuelles (SNM) : corporelles, faciales, buccales, labiales		1	(0,7%)
phrases / grammaire / syntaxe		6	(4,3%)
classificateurs		2	(1,4%)
mouvement		1	(0,7%)
concept du temps / heure		2	(1,4%)
aspect / contact visuel		2	(1,4%)
concepts qui relèvent clairement de l'ASL		1	(0,7%)
culture / aspects culturels		6	(4,3%)
production		3	(2,2%)
tous / plutôt facile		2	(1,4%)
aucun / pas facile du tout		3	(2,2%)
réponse atypique / hors-sujet		3	(2,2%)
Non réponse		17	
Total / interrogés		138	

Interrogés : 138 / Répondants : 121 / Réponses : 168 Pourcentages calculés sur la base des interrogés

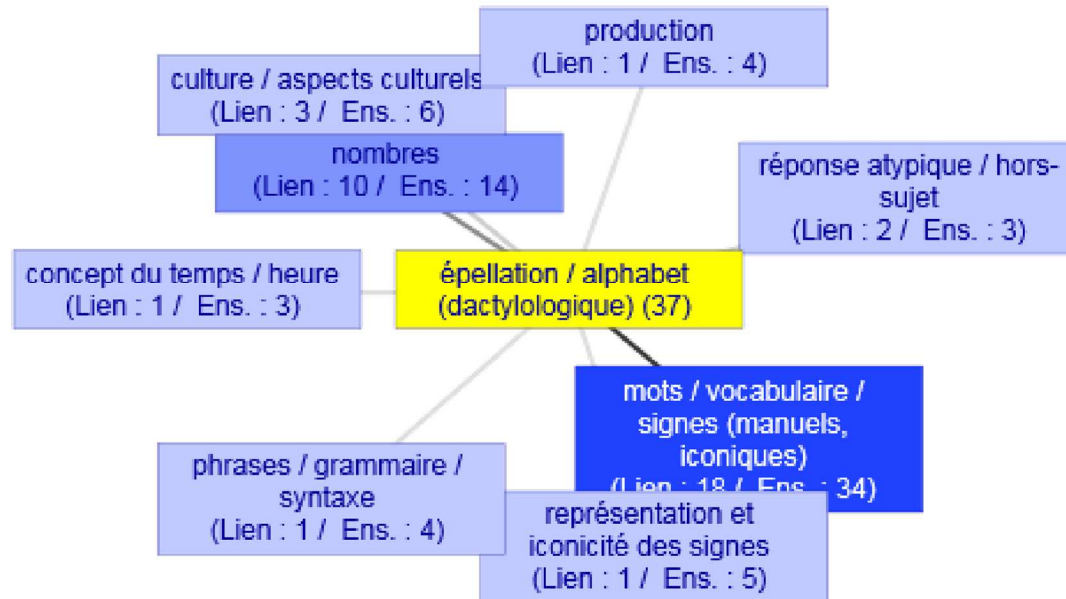


























Figure 5-39 : Carte – réseau indiquant les liens entre l'épellation / l'alphabet et les autres éléments les plus faciles en ASL (Monolingues et plurilingues)

Tableau 5-94 : Concepts et éléments les plus faciles en ASL (Monolingues)

épellation / alphabet (dactylogique)		18 (40,9%)
nombres		2 (4,5%)
mots / vocabulaire / signes (manuels, iconiques)		17 (38,6%)
représentation et iconicité des signes		3 (6,8%)
phrases / grammaire / syntaxe		1 (2,3%)
mouvement		1 (2,3%)
concept du temps / heure		2 (4,5%)
concepts qui relèvent clairement de l'ASL		1 (2,3%)
culture / aspects culturels		2 (4,5%)
aucun / pas facile du tout		1 (2,3%)
réponse atypique / hors-sujet		1 (2,3%)
Non réponse		7
Total / interrogés		44

Interrogés : 44 / Répondants : 37 / Réponses : 49 Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Tableau 5-95 : Concepts et éléments les plus faciles en ASL (Plurilingues)

épellation / alphabet (dactylogique)		43 (45,7%)
nombres		8 (8,5%)
mots / vocabulaire / signes (manuels, iconiques)		43 (45,7%)
représentation et iconicité des signes		2 (2,1%)
expressions non manuelles (SNM) : corporelles, faciales, buccales, labiales		1 (1,1%)
phrases / grammaire / syntaxe		5 (5,3%)
classificateurs		2 (2,1%)
aspect / contact visuel		2 (2,1%)
culture / aspects culturels		4 (4,3%)
production		3 (3,2%)
tous / plutôt facile		2 (2,1%)
aucun / pas facile du tout		2 (2,1%)
réponse atypique / hors-sujet		2 (2,1%)
Non réponse		10
Total / interrogés		94

Interrogés : 94 / Répondants : 84 / Réponses : 119 Pourcentages calculés sur la base des interrogés

### 5.1.2.8.1.1 Concepts et éléments les plus faciles selon le niveau d'ASL

Tableau 5-96 : Concepts et éléments les plus faciles selon le niveau d'ASL (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
épellation / alphabet (dactylogique)	32,9%	37,5%	26,7%	33,0%
nombres	6,2%		6,7%	5,4%
mots / vocabulaire / signes (manuels, iconiques)	<b>36,3%</b>	20,8%	13,3%	32,4%
représentation et iconicité des signes	2,7%	4,2%		2,7%
expressions non manuelles		4,2%		0,5%
phrases / grammaire / syntaxe	2,1%	8,3%	6,7%	3,2%
classificateurs			<b>13,3%</b>	1,1%
mouvement	0,7%			0,5%
concept du temps / heure	1,4%			1,1%
aspect / contact visuel	1,4%			1,1%
concepts qui relèvent clairement de l'ASL			6,7%	0,5%
culture / aspects culturels	2,7%	8,3%		3,2%
production	2,1%			1,6%
tous / plutôt facile	1,4%			1,1%
aucun / pas facile du tout	2,1%			1,6%
réponse atypique / hors-sujet	0,7%		<b>13,3%</b>	1,6%
Non réponse	7,5%	16,7%	13,3%	9,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-97 : Concepts et éléments les plus faciles selon le niveau d'ASL  
(Monolingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
épellation / alphabet (dactylographique)	33,3%	28,6%	25,0%	32,1%
nombres	4,4%			3,6%
mots / vocabulaire / signes (manuels, iconiques)	33,3%	28,6%		30,4%
représentation et iconicité des signes	6,7%			5,4%
expressions non manuelles				
phrases / grammaire / syntaxe		14,3%		1,8%
classificateurs				
mouvement	2,2%			1,8%
concept du temps / heure	4,4%			3,6%
aspect / contact visuel				
concepts qui relèvent clairement de l'ASL			25,0%	1,8%
culture / aspects culturels	2,2%	14,3%		3,6%
production				
tous / plutôt facile				
aucun / pas facile du tout	2,2%			1,8%
réponse atypique / hors-sujet			25,0%	1,8%
Non réponse	11,1%	14,3%	25,0%	12,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-98 : Concepts et éléments les plus faciles selon le niveau d'ASL  
(Plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
épellation / alphabet (dactylographique)	32,7%	41,2%	27,3%	33,3%
nombres	6,9%		9,1%	6,2%
mots / vocabulaire / signes (manuels, iconiques)	<b>37,6%</b>	17,6%	18,2%	33,3%
représentation et iconicité des signes	1,0%	5,9%		1,6%
expressions non manuelles		5,9%		0,8%
phrases / grammaire / syntaxe	3,0%	5,9%	9,1%	3,9%
classificateurs			<b>18,2%</b>	1,6%
mouvement				
concept du temps / heure				
aspect / contact visuel	2,0%			1,6%
concepts qui relèvent clairement de l'ASL				
culture / aspects culturels	3,0%	5,9%		3,1%
production	3,0%			2,3%
tous / plutôt facile	2,0%			1,6%
aucun / pas facile du tout	2,0%			1,6%
réponse atypique / hors-sujet	1,0%		9,1%	1,6%
Non réponse	5,9%	17,6%	9,1%	7,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**5.1.2.8.1.2 Concepts et éléments les plus faciles en rapport avec les similarités entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue**

Tableau 5-99 : Concepts et éléments les plus faciles en rapport avec les similarités entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Monolingues et plurilingues)

	mots / vocabul aire	épellation / alphabet (dactylog ique)	gestu elle / gestu alité	expressi ons : corporel es, faciales, buccale s, labiales	histori que	écrit ure	significati on des mots / représent ation et iconicité des signes	phrase s / gramm aire / syntax e	divertisse ment	conte xte	signe s / certai ns mots dériv és de l'angl ais	traduct ion directe de l'angla is (mêm e langue dans une autre modali té)	défini t une cultur e dont la langu e est partag ée par ses memb res	probable ment (je ne pense à rien présente ment)	répon se atypi que / hors sujet / porta nt	Non répo nse	Total
épellation / alphabet (dactylog ique)	3,4%	2,2%	2,6%	4,7%		0,4%	5,2%	1,3%			0,9%	0,9%			1,3%	10,8 %	33,6 %
nombres	0,9%	0,9%		0,9%		0,4%	1,3%	0,4%								1,3%	6,0%
mots / vocabulair e / signes (manuels, iconiques)	3,4%	1,3%	1,3%	4,3%			3,9%	1,3%	0,4%		0,9%	0,4%			2,2%	12,5 %	31,9 %





aucun / pas facile du tout	0,4%						0,4%									0,9%	1,7%
réponse atypique / hors-sujet			0,4%	0,4%			0,4%									0,4%	1,7%
Non réponse			0,9%	1,3%	0,4%	0,4%							0,4%		0,4%	3,9%	7,8%
Total	10,3%	4,7%	5,6%	13,4%	0,4%	1,7%	11,6%	4,3%	0,4%	0,4%	2,2%	2,2%	0,4%	0,9%	5,6%	35,8%	100,0%



classificateurs																			
mouvement																	1,4%	1,4%	
concept du temps / heure	1,4%																1,4%	1,4%	4,1%
aspect / contact visuel																			
concepts qui relèvent clairement de l'ASL		1,4%						1,4%											2,7%
culture / aspects culturels								1,4%				1,4%							2,7%
production																			
tous / plutôt facile																			
aucun / pas facile du tout	1,4%						1,4%												2,7%
réponse atypique / hors-sujet																		1,4%	1,4%
Non réponse			1,4%	2,7%	1,4%												1,4%	4,1%	11,0%
Total	12,3%	8,2%	2,7%	6,8%	1,4%	1,4%	8,2%	8,2%		1,4%	5,5%	5,5%				8,2%	30,1%	100,0%	








Tableau 5-101 : Concepts et éléments les plus faciles en rapport avec les similarités entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue (Plurilingues)

	mots / vocabul aire	épellation / alphabet (dactylog ique)	gestu elle / gestu alité	expressi ons : corpore les, faciales, buccale s, labiales	histori que	écrit ure	significati on des mots / représen tation et iconicité des signes	phrase s / gramm aire / syntax e	divertisse ment	conte xte	signe s / certai ns mots dériv és de l'angl ais	traduct ion directe de l'angla is (mêm e langue dans une autre modali té)	défini t une cultur e dont la langue est partag ée par ses memb res	probable ment (je ne pense à rien présente ment)	répon se atypi que / hors sujet / porta nt	Non répo nse	Total	
épellation / alphabet (dactylog ique)	3,1%	1,3%	3,1%	6,3%		0,6%	5,7%	1,3%			0,6%	0,6%			0,6%	10,7 %	34,0 %	
nombres	1,3%	1,3%		1,3%		0,6%	1,3%	0,6%								1,3%	7,5%	
mots / vocabulair e / signes (manuels, iconiques)	3,1%	0,6%	1,9%	5,0%			5,0%	0,6%	0,6%							1,9%	13,8 %	32,7 %
représenta tion et iconicité des signes																	1,3%	1,3%
expressi ons non manuelles														0,6%	0,6%		1,3%	
phrases / grammaire / syntaxe	0,6%			0,6%											0,6%	1,9%	3,8%	

classificateurs																1,3%	1,3%
mouvement																	
concept du temps / heure																	
aspect / contact visuel	0,6%			0,6%													1,3%
concepts qui relèvent clairement de l'ASL																	
culture / aspects culturels							0,6%							0,6%	0,6%	1,3%	3,1%
production	0,6%		0,6%	1,3%												0,6%	3,1%
tous / plutôt facile																1,3%	1,3%
aucun / pas facile du tout																1,3%	1,3%
réponse atypique / hors-sujet			0,6%	0,6%			0,6%										1,9%
Non réponse			0,6%	0,6%		0,6%							0,6%			3,8%	6,3%
Total	9,4%	3,1%	6,9%	16,4%		1,9%	13,2%	2,5%	0,6%		0,6%	0,6%	0,6%	1,3%	4,4%	38,4%	100,0%

### 5.1.2.9 Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL

Tableau 5-102 : Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL (Monolingues et plurilingues)

Pratique		96	(69,6%)
Traduction		5	(3,6%)
Élaboration		2	(1,4%)
Vérification		3	(2,2%)
Autorégulation		36	(26,1%)
Autogestion		39	(28,3%)
Autre(s) réponse(s)		20	(14,5%)
Non réponse		11	
Total / interrogés		138	

Interrogés : 138 / Répondants : 127 / Réponses : 201  
 Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Tableau 5-103 : Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL (Monolingues versus plurilingues)

	Monolingues	Plurilingues	Total
Pratique	43,5%	46,2%	45,3%
Traduction	2,9%	2,1%	2,4%
Élaboration		1,4%	0,9%
Vérification	1,4%	1,4%	1,4%
Autorégulation	17,4%	16,8%	17,0%
Autogestion	20,3%	17,5%	18,4%
Autre(s) réponse(s)	7,2%	10,5%	9,4%
Non réponse	7,2%	4,2%	5,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

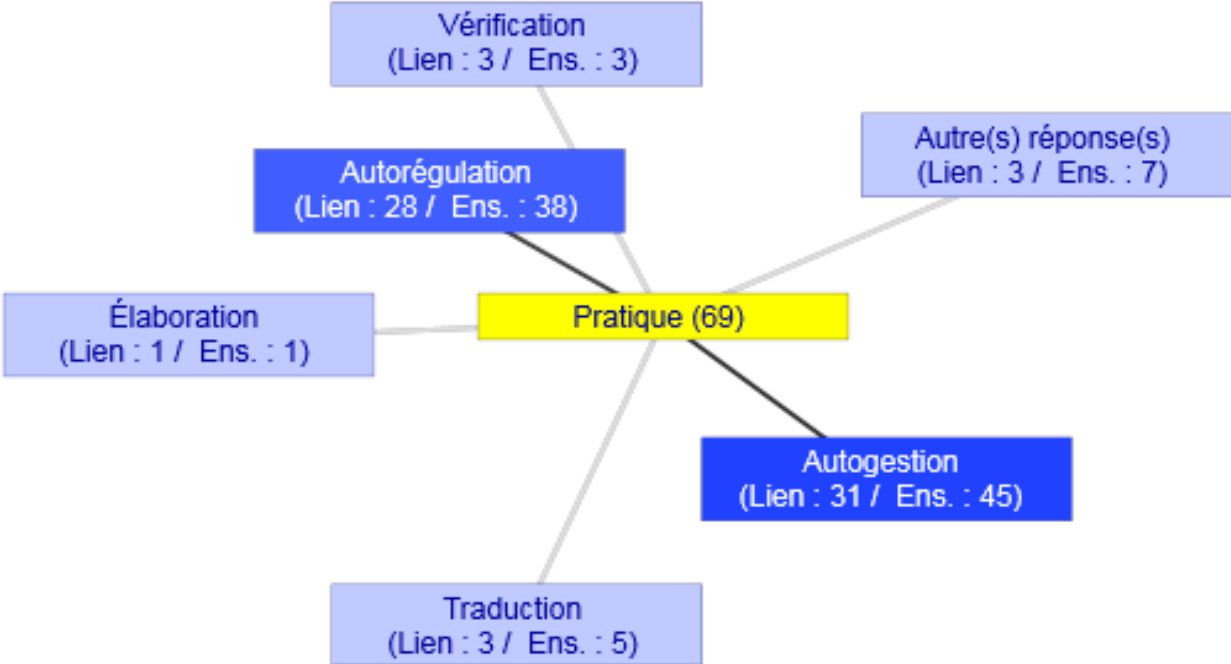


Figure 5-40 : Carte – réseau indiquant les liens entre la pratique et les autres éléments les plus faciles en ASL (Monolingues et plurilingues)

### 5.1.2.9.1 Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL selon le niveau d'ASL

Tableau 5-104 : Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL selon le niveau d'ASL (Monolingues et plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Pratique	45,3%	46,4%	42,9%	45,3%
Traduction	1,8%	3,6%	7,1%	2,4%
Élaboration	1,2%			0,9%
Vérification	1,8%			1,4%
Autorégulation	18,8%	7,1%	14,3%	17,0%
Autogestion	18,2%	25,0%	7,1%	18,4%
Autre(s) réponse(s)	9,4%	7,1%	14,3%	9,4%
Non réponse	3,5%	10,7%	14,3%	5,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Tableau 5-105 : Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL selon le niveau d'ASL (Monolingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Pratique	46,6%	33,3%	20,0%	43,5%
Traduction	1,7%		20,0%	2,9%
Élaboration				
Vérification	1,7%			1,4%
Autorégulation	19,0%		20,0%	17,4%
Autogestion	<b>20,7%</b>	33,3%		20,3%
Autre(s) réponse(s)	8,6%			7,2%
Non réponse	1,7%	33,3%	40,0%	7,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 5-106 : Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL selon le niveau d'ASL (Plurilingues)

	ASL 1000	ASL 2000	ASL 3000	Total
Pratique	44,6%	50,0%	55,6%	46,2%
Traduction	1,8%	4,5%		2,1%
Élaboration	1,8%			1,4%
Vérification	1,8%			1,4%
Autorégulation	18,8%	9,1%	11,1%	16,8%
Autogestion	17,0%	22,7%	11,1%	17,5%
Autre(s) réponse(s)	9,8%	9,1%	22,2%	10,5%
Non réponse	4,5%	4,5%		4,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## 5.2 EXPLICITATION DES TABLEAUX ET DES FIGURES

### 5.2.1 Profil des répondants

#### 5.2.1.1 Profil général

- ➔ Les 138 répondants de notre étude sont des étudiants d'université âgés de 18 à 35 ans, dont plus de la moitié ont entre 21 et 25 ans. Ce sont essentiellement des femmes et les représentants des deux sexes sont répartis dans toutes les tranches d'âges principales.
- ➔ Plus des 3/4 des répondants suivent un cours d'ASL pour débutants (ASL 1000) ; ce sont majoritairement des étudiants de troisième année d'université ou plus. Passé le niveau ASL 1000, on compte beaucoup moins d'étudiants et plus le niveau d'ASL augmente, plus l'effectif diminue : seuls 13,8% au niveau intermédiaire (ASL 2000) et 7,2% au niveau avancé (ASL 3000).
- ➔ Nos répondants sont, pour la plupart, droitiers (87,7%) et la main utilisée pour dactylogier est généralement la même que pour écrire. Cependant, cinq répondants gauchers privilégient la main droite pour dactylogier et trois répondants droitiers privilégient la main gauche. Un quatrième répondant droitier a indiqué se servir des deux mains pour dactylogier. Hormis un répondant de niveau intermédiaire, tous les répondants à avoir déclaré changer de main pour dactylogier étaient au niveau débutant.

#### 5.2.1.2 Profil langagier

- ➔ Des 138 répondants, plus des deux tiers se sont déclarés plurilingues.
- ➔ Pour la quasi-totalité des répondants plurilingues, le plurilinguisme se rattache à une L2. Bien que moins nombreux, des répondants plurilingues ont affiché un plurilinguisme en L1 ou un plurilinguisme à la fois en L1 et en L2.
- ➔ Quatre plurilingues et un monolingue ont déclaré l'ASL comme L2. Seul le répondant monolingue est au niveau débutant.
- ➔ L'anglais est la seule et unique langue de tous les répondants monolingues. C'est aussi la L1(x) pour plus de 2/3 des répondants plurilingues et la L1(y) la plus citée chez les plurilingues ayant deux L1.

- ➔ Plus de 1/4 des répondants plurilingues ont indiqué le français comme L2(x). Le français est aussi la langue la plus citée comme L2(y), mais à valeur égale avec les quatre autres langues citées comme L2(z).
- ➔ Parmi les répondants qui ont déclaré avoir une langue autre que l'anglais comme L1(x), plus de la moitié ont ajouté des précisions sur leurs compétences dans cette L1. Les compétences sont essentiellement orales et écrites ou orales uniquement, mais jamais écrites uniquement. Un répondant a déclaré ne pas avoir du tout de production dans sa L1x (le cantonais).
- ➔ Seuls deux individus ont précisé leur compétence en L1y : pour la production, ils ont tous les deux déclaré avoir une « production orale uniquement » et, pour la compréhension, l'un a déclaré avoir une « compréhension orale uniquement », l'autre, « pas de compréhension ».
- ➔ En L2(x) et en L2(y), la compréhension prime la production. En L2(z), la compréhension et la production sont équivalentes.
- ➔ En L2(x) et en L2(z), les compétences les plus souvent citées, à la fois en compréhension et en production, sont les compétences orales et écrites, suivies des compétences uniquement orales. En L2(z), les compétences uniquement orales devancent les compétences qui sont à la fois orales et écrites ; il ne figure aucune compétence uniquement écrite.

#### **5.2.1.2.1.1 Monolingues / Plurilingues**

- ➔ Plus le cours d'ASL est à un niveau élevé, moins il y a d'étudiants. Cette constatation est particulièrement évidente en ce qui concerne le nombre de plurilingues.
- ➔ On remarque qu'il y a légèrement plus de gauchers chez les monolingues.

## 5.2.2 Acquisition de l'ASL telle que perçue par les apprenants

### 5.2.2.1 Similarités et différences

#### 5.2.2.1.1.1 Similarités entre l'ASL et la L1

- ➔ Plus de la moitié des répondants ont indiqué des similarités entre la L1 et L'ASL. Les monolingues sont plus nombreux que les plurilingues à percevoir des similarités.
- ➔ Pour l'ensemble des répondants, les similarités les plus évoquées sont les expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales), puis les mots et le vocabulaire, et la signification des mots et l'iconicité des signes.
- ➔ Les monolingues citent, en ordre de priorité, les mots et le vocabulaire, l'épellation/alphabet(dactylogique), les expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales), et les phrases, la syntaxe et la grammaire.
- ➔ Pour les plurilingues, ce sont les expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales), suivies de la signification des mots et de la représentation et iconicité des signes, des mots et du vocabulaire, et de la gestuelle et de la gestualité.
- ➔ Aucun lien n'a pu être observé pour les similarités au niveau statistique.

#### 5.2.2.1.1.2 Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue

- ➔ Plus de la moitié de l'ensemble des répondants indiquent <sup>(1)</sup> la modalité (canal de transmission visuel plutôt qu'auditif) comme différence entre l'apprentissage de l'ASL et d'une autre langue. Ils citent ensuite <sup>(2)</sup> le nombre et la spécificité des expressions (corporelles, manuelles, faciales), puis <sup>(3)</sup> la complexité/la difficulté/l'exigence (attention, concentration, mémorisation, pratique).
- ➔ Le taux de réponses de ces trois catégories varie selon qu'il s'agit de monolingues ou de plurilingues, mais son ordre reste identique pour les deux groupes.
- ➔ D'autres taux élevés de réponses constituent une quatrième catégorie qui diffère entre monolingues et plurilingues.

Pour les monolingues, la catégorie « implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens) » constitue la quatrième catégorie.

Cette catégorie a été présentée en dixième pour les plurilingues qui la citent après la catégorie « pas (tellement) de différences », absente chez les monolingues.

Pour les plurilingues, la catégorie grammaire/syntaxe /vocabulaire constitue la quatrième catégorie.

- ➔ Le *Pourcentage de l'Écart Maximum* (PEM) indique un lien significatif entre les monolingues et la catégorie « implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens) ».
- ➔ Le *Pourcentage de l'Écart Maximum* (PEM) indique un lien entre les plurilingues et les trois catégories suivantes : « actions », « absence de système de lecture/d'écriture » et « non- réponse ». Un lien plus significatif est observé entre ces deux dernières catégories et les plurilingues L2.
- ➔ Le taux de non-réponses est plus élevé chez les plurilingues que chez les monolingues.

Les plurilingues qui n'ont pas fourni de réponse sont tous des plurilingues L2

## 5.2.2.2 Communication efficace en ASL

### 5.2.2.2.1 Avec l'instructeur et les autres étudiants

- ➔ L'ensemble des 138 répondants (monolingues et plurilingues) a déclaré pouvoir communiquer efficacement ou quelque peu efficacement.
- ➔ Les plurilingues se répartissent équitablement entre ces deux appréciations. Ils sont beaucoup plus nombreux à estimer pouvoir communiquer efficacement avec leur instructeur et les autres étudiants que les monolingues qui se retrouvent majoritairement dans la catégorie « quelque peu efficace ».
- ➔ Seuls un répondant monolingue et un répondant plurilingue ont déclaré ne pas communiquer efficacement en ASL avec l'instructeur et les autres étudiants.

#### **5.2.2.2.1.2 Avec des personnes sourdes**

- ➔ Moins d'un étudiant sur 10 a déclaré pouvoir communiquer efficacement en ASL avec des personnes sourdes.
- ➔ La grande majorité des étudiants a indiqué une communication « quelque peu efficace ».
- ➔ Le taux de « non-réponse » représente presque un tiers de l'ensemble des réponses des répondants. Ce taux est de 20% plus élevé par rapport à la communication avec l'instructeur et les autres étudiants.
- ➔ Deux répondants plurilingues ont précisé, l'un ne pas pouvoir répondre, l'autre ne pas avoir encore été exposé à une communication en ASL avec des Sourds.
- ➔ Environ 1 monolingue sur 2 et 1 plurilingue sur 4 ont déclaré ne pas pouvoir communiquer efficacement avec des Sourds.

#### **5.2.2.2.1.3 Communication efficace en ASL et niveau d'ASL**

- ➔ Le Pourcentage de l'Écart Maximum (PEM) indique un lien significatif entre le niveau d'ASL et l'efficacité de la communication en ASL.

##### **5.2.2.2.1.3.1 Avec l'instructeur et les autres étudiants**

- ➔ Le PEM indique un lien significatif entre les réponses « oui » (communication efficace) et le niveau intermédiaire et le niveau avancé.
- ➔ Le PEM indique un lien significatif entre les réponses « quelque peu efficace » et le niveau débutant.
- ➔ Pour les monolingues, le PEM indique un lien significatif entre les réponses « oui » et le niveau avancé et entre les réponses « quelque peu efficace et le niveau débutant ».
- ➔ Pour les plurilingues, le PEM indique un lien significatif entre les réponses « quelque peu efficace » et le niveau débutant.

### **5.2.2.2.1.3.2 Avec des personnes sourdes**

- ➔ Le PEM indique un lien significatif entre les réponses « oui » et le niveau avancé.
- ➔ Le PEM indique un lien entre les réponses « quelque peu efficace » et le niveau avancé.
- ➔ Le PEM indique un lien significatif entre les réponses « non » (pas efficace) et le niveau débutant.
- ➔ Pour les monolingues, le PEM indique un lien significatif entre les réponses « oui » et le niveau avancé.
- ➔ Pour les plurilingues, le PEM indique un lien significatif entre les réponses « non » et le niveau débutant.

### **5.2.2.3 Acquisition des éléments linguistiques et culturels**

- ➔ Pour l'ensemble des répondants, la plus haute moyenne en acquisition, sur une échelle progressive allant de 0 à 5 (5 étant égal à excellent), se trouve en compréhension : en compréhension des aspects culturels puis des éléments lexicaux.  
Les moyennes les plus basses en acquisition se trouvent en production : en production des classificateurs puis des structures grammaticales.
- ➔ Les monolingues sont proportionnellement plus nombreux que les plurilingues à indiquer des scores plus faibles, notamment dans la compréhension de l'alphabet dactylologique, des structures grammaticales, des éléments lexicaux et des classificateurs, ainsi que dans la production des classificateurs.
- ➔ Les plurilingues affichent des scores plus ou moins élevés selon le type de plurilinguisme (en L1, en L2 ou en L1/L2) ; on note par exemple un lien entre la production des classificateurs et les plurilingues L2 (qui sont majoritaires à s'être octroyé les meilleurs scores dans cette catégorie), ainsi qu'une légère tendance pour les plurilingues L2 à s'attribuer également les scores les plus élevés dans la compréhension des items lexicaux.

- ➔ Quand les monolingues et les plurilingues sont examinés séparément, les moyennes les plus hautes restent toujours en compréhension : compréhension des aspects culturels puis compréhension des éléments lexicaux.
- ➔ Pour les monolingues, les moyennes les plus faibles se trouvent dans la production puis dans la compréhension des classificateurs.
- ➔ Pour les plurilingues, les moyennes les plus basses se trouvent en production : en production des structures grammaticales, puis des classificateurs.

#### **5.2.2.3.1.1 Moyennes les plus faibles / niveau d'ASL**

##### **5.2.2.3.1.1.1 Compréhension des classificateurs :**

(Moyennes les plus faibles chez les monolingues)

- ➔ Le PEM indique un lien avec le niveau débutant et le niveau intermédiaire lorsque nos répondants monolingues et plurilingues sont regroupés (un lien entre la réponse « ne s'applique pas » et le niveau débutant et un lien avec le score « 4 » et le niveau intermédiaire).
- ➔ Pris séparément, les monolingues n'affichent aucun lien entre le niveau d'ASL et la compréhension des classificateurs
- ➔ Pris séparément, les plurilingues affichent un léger lien entre le niveau débutant et la réponse « 2 » sur une échelle de « 5 » (en dessous de la moyenne).
- ➔ Pas de lien marqué entre les niveaux et les scores faibles, mais entre les niveaux et les scores élevés : le PEM affiche un lien significatif entre le score « 4 » (bon) et le niveau intermédiaire.

##### **5.2.2.3.1.1.2 Production des classificateurs :**

(Moyennes les plus faibles chez les monolingues et les plurilingues)

- ➔ Un lien entre le niveau d'ASL et la production des classificateurs s'affiche pour le niveau débutant et le niveau intermédiaire lorsque les réponses des monolingues et des plurilingues sont analysées collectivement (« 1 » ou « ne s'applique pas » pour le niveau débutant et « 4 » pour le niveau intermédiaire).



- ➔ Pour les monolingues, le PEM indique un seul lien significatif entre le niveau et la production des classificateurs ; il concerne le niveau intermédiaire et le score élevé de « 4 » (bon).
- ➔ Le PEM n'indique aucun lien significatif entre le niveau d'ASL et l'acquisition plus ou moins faible de la production des classificateurs chez les monolingues ; ce lien demeure également absent chez les répondants plurilingues.

#### **5.2.2.3.1.1.3 Production des structures grammaticales :**

(Moyennes les plus faibles chez les plurilingues)

- ➔ Aucun apprenant des deux groupes n'estime les avoir acquises parfaitement (aucune réponse « excellente »).
- ➔ Pour les deux groupes réunis, on observe une légère tendance à situer l'acquisition de la production des structures grammaticales comme étant plutôt bonne au niveau débutant.
- ➔ Cette tendance à se donner un score élevé au niveau débutant provient des plurilingues. Elle s'estompe au fur et à mesure que le niveau s'accroît.
- ➔ Le PEM n'indique aucun lien entre le niveau d'ASL et l'acquisition plus au moins faible dans la production des structures grammaticales chez les plurilingues.
- ➔ Aucun lien significatif n'a pu être observé entre le niveau d'ASL et les moyennes les plus faibles chez nos répondants monolingues (compréhension et production des classificateurs) et plurilingues (production des classificateurs et des structures grammaticales) lorsque ces deux groupes sont examinés séparément.
- ➔ Les résultats exposent néanmoins un autre lien qui peut sembler paradoxal : un lien peut exister entre le niveau d'ASL et les éléments pour lesquels les scores sont plus élevés. C'est également ce qui peut être observé dans la production des aspects culturels pour les monolingues et dans la compréhension de l'alphabet dactylogique et des éléments lexicaux pour les plurilingues.
- ➔ Les liens qui existent entre les niveaux d'ASL plus avancés et les réponses à scores plus élevés s'affichent dans la production pour les monolingues et dans la compréhension pour les plurilingues.

### **5.2.2.3.1.2 Préférence manuelle et alphabet dactylogique**

- ➔ Pour l'ensemble des répondants, la majorité des scores se situe à un score de « 3 » ou plus (sur une échelle de « 5 ») dans la compréhension et dans la production de l'alphabet dactylogique.
- ➔ Le PEM indique un lien entre la main droite et le score élevé de « 5 ». Le score élevé provient de 9 répondants dont 7 sont au niveau débutant et 2 au niveau avancé. À part un monolingue de niveau débutant, ils sont tous plurilingues L2.
- ➔ Pour les gauchers et les droitiers, la majorité des scores se situe à un score de « 3 » ou plus (sur une échelle de « 5 ») dans la compréhension et dans la production de l'alphabet dactylogique, sauf lorsqu'ils changent de main pour dactylogier.
- ➔ En compréhension, aucun gaucher qui dactylogie de la main droite ne s'est octroyé un score en dessous de « 3 », et ils sont plus de la moitié à s'être donné un « 4 ».  
La moitié des droitiers qui changent de main pour dactylogier se sont donné un score de « 3 ».
- ➔ En production, les gauchers qui changent de main pour dactylogier se répartissent entre le score de « 3 » et le score de « 4 » ; plus de la moitié des gauchers se sont octroyé un score de « 4 ».  
Un quart des droitiers qui changent de main pour dactylogier se sont donné un score de « 2 » et les trois autres quarts se sont donné un score de « 4 ».
- ➔ Le droitier qui a déclaré dactylogier des deux mains a indiqué un score de « 2 » (« en dessous de la moyenne »), à la fois en compréhension et en production. C'est une apprenante monolingue au niveau débutant
- ➔ Au niveau statistique, aucun lien significatif n'a pu être observé entre le changement de main pour dactylogier et la compréhension et la production de l'alphabet dactylogique.

### **5.2.2.3.1.3 Concepts et éléments les plus difficiles**

- ➔ Pour les monolingues et les plurilingues, les « expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales) » sont perçues comme étant les plus difficiles ; vient ensuite la catégorie « grammaire/phrases/syntaxe » (Lien : 21 personnes ont fait un lien entre les expressions et la grammaire/phrases/syntaxe).
- ➔ Pour les plurilingues, l'alphabet dactylogique constitue la troisième catégorie la plus importante de difficultés ; pour les monolingues, ce sont les classificateurs.

#### **5.2.2.3.1.3.1 Concepts et éléments les plus difficiles / niveau d'ASL**

- ➔ Pour l'ensemble des répondants, le PEM indique un lien étroit entre certaines des difficultés énumérées et le niveau d'ASL.
- ➔ Pour l'ensemble des répondants, le PEM indique un lien significatif entre les « expressions » (corporelles, faciales, buccales, labiales) et le niveau débutant (ASL 1000) ; les « expressions » ne sont plus exprimées comme difficultés au niveau avancé.  
Le PEM indique que le lien entre les « expressions » et le niveau débutant se retrouve chez les répondants plurilingues.
- ➔ Pour l'ensemble des répondants, le PEM indique un lien significatif entre le niveau avancé et la réponse de la catégorie « perspective ».  
Le PEM qui indique le lien entre le niveau avancé et la réponse « perspective » provient des réponses des monolingues.  
Seul un répondant du niveau débutant, lui aussi monolingue, a cité cette difficulté.
- ➔ On remarque un lien entre le niveau débutant et la réponse « compréhension/réception » chez les plurilingues.

#### **5.2.2.3.1.3.2 Concepts et éléments les plus difficiles / préférence manuelle pour dactylogier**

- ➔ Aucun lien n'a pu être observé entre les concepts et les éléments les plus difficiles (« perspective » pour les monolingues ; « expressions » et

« compréhension/réception » pour les plurilingues) et la préférence manuelle pour dactylogier.

#### **5.2.2.3.1.3 Concepts et éléments les plus difficiles / différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue**

- ➔ Pour l'ensemble de nos répondants, il existe un lien (PEM) entre les réponses « expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales) et « nombre/spécificité des expressions ». Il existe aussi un lien entre « compréhension/réception » et « réponse atypique » ainsi qu'entre « non réponse » et « intérêt et praticité ».
- ➔ Les monolingues examinés séparément n'affichent aucun lien.
- ➔ Pour les plurilingues, le PEM indique trois liens : un lien entre les réponses « compréhension/réception » et « réponse atypique », un autre lien entre « non réponse » et « intérêt et praticité », et un autre lien encore entre « coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale) » et « implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens) ».

#### **5.2.2.3.1.4 Concepts et éléments les plus faciles**

- ➔ Pour l'ensemble de nos répondants, c'est la catégorie « épellation/alphabet », puis la catégorie « mots/vocabulaire/signes » qui sont perçues comme étant les plus faciles.
- ➔ Viennent ensuite les « nombres » pour les plurilingues et la catégorie « représentation/iconicité » pour les monolingues.
- ➔ La réponse « pas facile du tout » a été exprimée par deux plurilingues et un monolingue.

#### **5.2.2.3.1.4.1 Concepts et éléments les plus faciles / niveau d'ASL**

- ➔ Pour l'ensemble des répondants, le PEM indique un lien significatif entre le niveau débutant et les mots/le vocabulaire/les signes.

Le PEM qui indique un lien entre le niveau débutant et les mots/le vocabulaire/les signes provient des réponses des plurilingues.

- Pour l'ensemble des répondants, le PEM indique un lien significatif ainsi entre le niveau avancé et les classificateurs. Seuls deux répondants indiquent les classificateurs comme étant faciles et ils sont tous deux plurilingues.
- Le PEM indique un lien significatif entre le niveau avancé et la réponse « atypique/hors-sujet ». Ce lien n'existe plus lorsque les monolingues et les plurilingues sont observés séparément.

#### **5.2.2.3.1.4.2 Concepts et éléments les plus faciles / Similarités entre l'ASL et la L1**

- Aucun lien significatif

#### **5.2.2.3.1.5 Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL**

- Les stratégies sont rarement citées indépendamment les unes des autres, et des liens apparents entre différentes stratégies peuvent être constatés.
- Plus de 2/3 de l'ensemble des répondants ont cité la pratique comme stratégie utile à l'apprentissage de l'ASL et plus de 1/4 des réponses se retrouvent respectivement dans la stratégie d'autogestion et d'autorégulation.
- Les trois catégories de stratégies (pratique, autogestion et autorégulation) les plus citées sont les mêmes pour les plurilingues et les monolingues.
- Hormis la stratégie de pratique, les stratégies cognitives sont peu évoquées par les monolingues.
- Chez les plurilingues, toutes les catégories de stratégies cognitives sont représentées (pratique, traduction, élaboration et vérification).

#### **5.2.2.3.1.5.1 Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL / Niveau d'ASL**

- Lorsque les monolingues et les plurilingues sont regroupés, aucun lien statistique significatif n'est observé entre les stratégies et le niveau d'ASL.
- Lorsque les monolingues sont analysés séparément, le PEM indique un lien entre la stratégie d'autogestion et le niveau débutant.

- ➔ Plus le niveau d'ASL augmente, moins la stratégie d'autogestion est citée comme utile par les apprenants ; elle est totalement absente au niveau avancé chez les monolingues.
- ➔ Plus le niveau d'ASL augmente, moins les stratégies sont variées.
- ➔ Tendance d'un rapport entre les non-réponses et le niveau débutant pour les plurilingues, mais pas pour les monolingues.
- ➔ La stratégie d'élaboration est seulement citée deux fois et seulement par des plurilingues.
- ➔ La quasi-totalité des non-réponses chez nos plurilingues se trouve au niveau débutant.
- ➔ Aucun lien de significativité statistique n'est observé entre les stratégies et le niveau d'ASL pour les plurilingues.

## CHAPITRE 6 : DISCUSSION

Suite à la présentation des résultats, nous pouvons voir dans quelle mesure ils nous permettent de répondre à notre question principale, à savoir, les plurilingues ont-ils une perception de leur acquisition d'une langue visuo-spatiale différente de celle de leurs homologues monolingues?

C'est à partir des six axes suivants, que le 'Pourcentage de l'écart maximum' (PEM) a fait ressortir comme étant statistiquement pertinents, que nous nous proposons de voir comment s'articulent les différentes perceptions des monolingues et des plurilingues :

- 1) Les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue ;
- 2) La communication en ASL, en relation avec le niveau d'ASL ;
- 3) Les moyennes les plus faibles en acquisition d'éléments linguistiques, en relation ou non avec le niveau d'ASL ;
- 4) La préférence manuelle pour écrire et l'alphabet dactylogique ;
- 5) Les concepts et les éléments les plus difficiles et les plus faciles, en relation avec le niveau d'ASL et/ou avec les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue ;
- 6) Les stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL, en relation avec le niveau d'ASL.

Il est également intéressant de noter qu'un PEM peut indiquer un lien significatif lorsque les répondants monolingues et plurilingues sont réunis, mais que ce lien n'est pas systématiquement visible lorsque les deux groupes sont analysés séparément.

D'autres observations intéressantes sont ressorties de nos résultats. Bien que non significatives sur le plan statistique, elles le sont au niveau qualitatif et leur place est tout aussi importante dans une étude qui, comme la nôtre, est de nature exploratoire. Nous les incorporerons donc à notre discussion que, pour des raisons de cohérence, nous avons choisi de mener autour des six grands axes mentionnés ci-dessus.

Il convient tout d'abord d'apporter quelques remarques sur le monolinguisme et le plurilinguisme de nos répondants.

## 6.1 Monolingues et plurilingues

Plus de deux tiers de nos répondants se sont déclarés plurilingues en langues audio-orales. Ce constat n'est pas tout à fait étonnant si on se rappelle les recherches de Lüdi et Py (2003), de Grosjean (2012), ainsi que celles de Rastier (2007) pour qui « les deux tiers de l'humanité parlent plus d'une langue chaque jour – et souvent quatre ou cinq » (*supra*, 2.1 page 35) Par contre, dans un pays comme le Canada où coexistent deux langues officielles - le français et l'anglais - et où l'apprentissage de l'une de ces deux langues qui n'est pas la L1 est obligatoire en Ontario jusqu'à la première année du secondaire, il est surprenant qu'autant de répondants se soient déclarés monolingues. Tous nos répondants monolingues sont anglophones et, à moins qu'ils se soient tous installés en Ontario après la neuvième année, on aurait pu s'attendre à ce que bon nombre d'entre eux indiquent le français comme L2 et s'affichent comme plurilingues. Certes, ce nombre relativement élevé de monolingues pourrait s'expliquer par des raisons historiques liées à la dualité linguistique (comme le fait de reconnaître la langue française comme une des langues officielles du Canada qui ne fit pas l'unanimité au Canada) ou encore par des raisons purement démographiques mais, dans le contexte de notre étude, il est plus vraisemblable que le nombre de monolingues soit davantage rattaché à la notion de compétence. En effet, dans un contexte universitaire où, traditionnellement, la compétence recherchée dans une L2 donnée se réfère à la compétence du locuteur natif (L1) de cette même langue (*supra*, 2.3.2.1 page 47), il est fort probable que bon nombre de monolingues perçoivent leur compétence comme étant insuffisante dans cette L2 pour pouvoir lui donner cette appellation de L2. En revanche, il est intéressant de noter que la plupart des répondants ne tiennent pas compte de ce schéma binaire et que, pour certains, une langue en cours d'apprentissage peut même déjà être considérée comme une L2 à part entière. C'est le cas de cinq répondants de notre étude qui ont déclaré l'ASL comme L2. Parmi ces répondants figure même un apprenant monolingue au niveau débutant dont le parcours d'apprentissage ne fait alors que commencer. Cette



maîtrise limitée de la langue que, rappelons-le, le CECR (2001 : 106) a introduite sous le nom de *compétence partielle*, s'inscrit au sein même du plurilinguisme. Ce n'est donc pas un hasard si elle se reflète dans les réponses de nos apprenants plurilingues lorsqu'ils sont interrogés au sujet de leur répertoire langagier en langues audio-orales. Il est intéressant de noter que, même si le questionnaire ne sondait pas les répondants sur leur compétence en L1, parmi les vingt-cinq répondants à avoir déclaré une L1(x) autre que l'anglais, quinze d'entre eux ont tout de même senti le besoin de préciser leur compétence dans cette L1. Le plurilinguisme L1 (au moins deux L1) n'échappe donc pas à cette notion de compétence partielle. En ce qui concerne le plurilinguisme L2, on peut remarquer que la compréhension prime la production en L2x et en L2y, mais que les compétences de compréhension et de production sont équivalentes en L2z.

C'est donc à la lumière des compétences des plurilingues, et non pas de celles des polyglottes (*supra*, 2.3.2.1 page 47), que sont interprétés les résultats qui suivent.

## **6.2 Différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue**

Comme on pouvait le prévoir, la différence la plus souvent citée concerne la modalité (canal de transmission visuel plutôt qu'auditif) ; plus de la moitié de l'ensemble de nos répondants indique la modalité comme première catégorie pour les différences perçues entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue. On retrouve ensuite la catégorie 'nombre/spécificité des expressions (corporelles, manuelles, faciales)' et la catégorie 'complexité/difficulté/exigence (attention, concentration, mémorisation, pratique)'. En termes de fréquence de réponses, on distingue une quatrième grande catégorie chez les monolingues, la catégorie 'implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens)' pour laquelle le PEM indique un lien significatif. Pour les plurilingues, le PEM indique un lien plus ou moins marqué dans les catégories 'actions (deviner/faire deviner) /description', 'absence de système de lecture/d'écriture' et 'non-réponse'.

Chez les monolingues, les différences portent davantage sur les aspects physiques et sensoriels de l'ASL alors que, chez les plurilingues, elles concernent essentiellement l'aspect expressif de la langue.

\* Afin d'en faciliter la lecture, nous avons corrigé les principales erreurs d'orthographe et de syntaxe des réponses textuelles des apprenants.

### Monolingues

- *It requires facial expression and constant eye contact*
- *It involves a more integrated use of the sense (i.e. face, ears, hands).*
- *It is much more physical, you can use facial expression to portray meaning, much more expressive.*
- *It's different because it involves your whole body, not just your voice and mouth.*
- *Visual not hearing, hand dexterity.*
- *The use of body / and face.*

### Plurilingues

- *More expressive and can communicate to others from across the room.*
- *Emotions + feelings are freely expressed. So refreshing! No hiding behind frozen emotions.*
- *It's a non-verbal lg. so sometimes if your gesture is right, even for people who were never exposed to ASL will be able to guess what was said.*
- *Use of hands and eyes. Have to adjust a bit. More gesturing. - I think it can be more descriptive ... sometimes you want to say something and you can't find words for it. I think that fluent ASL signers can explain things easier.*
- *If something is not understood, you can act it out. Possibly expression helps on a large scale for others comprehension.*
- *ASL is more universal in its actions than other languages, it can be pretty easily understood in an immersion setting - you don't need any Sign background to enter level one.*

L'expressivité que les plurilingues mettent en avant est cependant notée dans leurs réponses comme limitée par l'absence d'un système de lecture et d'écriture :

- *Grammar is facial expression not tone of voice - can't learn from a book - must see ASL in action.*
- *No vocal or written to learn.*
- *It's completely visual, there is no note-taking, as well as it can't really be read.*
- *It is different b/c there is no written component.*
- *It's not written language, it focuses more on facial & body language.*
- *ASL is not written, and voice isn't really used.*

Il existe cependant aussi des différences entre plurilingues selon le type de plurilinguisme (L1, L2, L1 + L2). Ainsi, on a pu remarquer que, chez les plurilingues, seuls les plurilingues L2 affichent un PEM dans les catégories 'absence de système de lecture/d'écriture' et 'non-réponse'.

Contre toute attente, aussi bien pour les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue que pour les similarités entre l'ASL et la L1, le taux de non-réponse est plus élevé chez nos plurilingues que chez nos monolingues. Nous avons vu que c'est par déduction, par comparaison, par rapprochement et par analogie avec les connaissances que nous possédons déjà que nous pouvons donner sens à nos perceptions (*supra*, 3.5 page 85) ; nous aurions donc pu nous attendre à ce que les plurilingues, dont le répertoire linguistique et culturel est plus riche et plus varié, soient plus à même d'observer, de comparer, de distinguer et d'analyser ces différentes langues (*supra*, 2.3.2.3 page 50), or ce sont davantage les monolingues qui fournissent des éléments de comparaison entre les langues.

Le principe de l'« effet de la langue étrangère » de Cenoz (2001, citée dans Wang, 2013 : 110 ; *supra*, 2.3.3.7 page 61), qui stipule qu'en début d'acquisition d'une L2<sup>78</sup>, l'individu aura tendance, consciemment ou non, à s'éloigner de sa L1 et à chercher à regrouper ses L2, pourrait expliquer pourquoi nos répondants plurilingues sont peu nombreux à s'exprimer sur les similarités qu'ils perçoivent entre l'ASL et la L1 ; ce principe n'a cependant pas pour autant favorisé une quantité de réponses plus abondante chez ces plurilingues lorsqu'il s'agissait de se prononcer sur les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue.

Pour ce qui est des similarités, comme la question portait, non pas sur une L2, mais sur une L1, il est possible que les monolingues aient eu plus de facilité à faire le lien avec la seule et unique langue à leur actif que leurs homologues plurilingues qui, eux, devaient faire abstraction de toutes les langues qui n'étaient pas une L1. Cette hypothèse rejoint, en quelque sorte, *l'hypothèse du transfert de la L2* qui indique que seule la L2 peut être source de transfert et qu'elle empêche tout transfert de la L1 (*supra*, 2.3.3.4 page 56). La modalité visuo-spatiale, quant à elle, a sûrement aussi joué un rôle à un certain degré ; les plurilingues ont vraisemblablement déjà été amenés à faire des analogies entre leurs langues, certes, mais c'était entre des langues audio-orales. Il est alors fort plausible que, comme pour les connaissances, les analogies antérieures effectuées entre langues audio-orales influencent la prédisposition et les attentes (*supra*, 3.5 page 76) et soient plus difficilement transférables d'une modalité à l'autre.

Le taux de non-réponse plus élevé chez les plurilingues L2 que chez les monolingues est plus surprenant encore en ce qui concerne les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue et s'explique difficilement. En effet, contrairement aux monolingues, les plurilingues L2 ont non seulement un minimum de deux langues et une variété de ressources langagières qu'ils peuvent solliciter à des fins de comparaisons entre les langues, mais aussi une certaine expérience en termes d'apprentissage d'une langue, expérience que les monolingues n'ont pas. Il faut peut-

---

<sup>78</sup> L2n = Nouvelle langue seconde (pour plus de détails, voir Chapitre 2 - Plurilinguisme)

être tout de même se pencher du côté des monolingues pour chercher à comprendre pourquoi le taux de réponses de ces derniers, pourtant limités à une seule langue (leur L1), est plus élevé. Il est possible qu'ils aient considéré leur L1 comme langue de référence pour cette « autre » langue, et qu'ils aient eu plus de facilité que les plurilingues à puiser dans leur mémoire à long terme pour se remémorer les moments où leur a été inculquée la L1, à l'école par exemple. Il se peut aussi que, tout simplement, par manque d'expérience dans l'apprentissage d'une autre langue, les monolingues aient fourni des réponses se rapportant davantage à des représentations de ce que pourraient être ces différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue qu'à un vécu personnel dans l'apprentissage d'une langue. Quelles que soient les raisons, les résultats de notre étude indiquent que les plurilingues ne sont pas plus enclins que les monolingues à faire des analogies.

D'autres réponses intéressantes ont été apportées par nos répondants dont certaines portent directement sur la perception, que ce soit au niveau sensoriel ou cognitif. On remarquera que la catégorie 'perception/processus de pensée/de mémorisation' affiche, là aussi, un taux de réponses légèrement plus élevé chez les monolingues que chez les plurilingues.

### **6.3 Communication en ASL, en relation avec le niveau d'ASL**

Les résultats de notre étude ont indiqué que les répondants perçoivent leur communication en ASL comme étant plus efficace lorsqu'elle s'opère avec l'instructeur et les autres étudiants plutôt qu'avec des personnes sourdes. La compétence communicationnelle est généralement perçue comme étant plus aisée chez les plurilingues. Ces différences peuvent s'expliquer à la fois par le contexte de communication et par le niveau d'ASL. En effet, lorsque l'apprenant quitte la salle de classe pour communiquer avec des locuteurs natifs, il quitte aussi une certaine zone de confort et s'expose alors à une « insécurité linguistique ». À une situation purement d'apprentissage s'ajoute une véritable situation de communication et « la maîtrise imparfaite de la langue de l'autre et les problèmes d'intercompréhension sont

source d'une insécurité bien réelle, d'autant que l'identité du sujet en est touchée » (Perrefort, 1994 : 99). De par une exposition antérieure à des situations de communication dans une autre langue et une expérience d'altérité linguistique, les plurilingues seraient peut-être moins sensibles à cette « insécurité linguistique », ce qui expliquerait un taux d'aisance en communication plus élevé dans leurs réponses.

Une communication efficace en L2 dépend essentiellement des connaissances linguistiques et culturelles dont dispose l'apprenant dans cette L2, connaissances linguistiques et culturelles qui, en principe, sont censées s'accroître avec le niveau d'instruction. La compétence de communication en L2 devrait donc, elle aussi, se développer avec le niveau d'instruction. C'est ce que confirme le PEM, mais seulement en partie. En effet, qu'il s'agisse de la communication avec l'instructeur et les pairs ou de la communication avec des Sourds, un lien significatif apparaît entre une communication perçue comme étant « quelque peu efficace » et le niveau débutant, à la fois pour les monolingues et pour les plurilingues, mais un lien entre une communication « efficace » et le niveau avancé n'apparaît que pour les monolingues qui, de façon générale, sont pourtant moins nombreux que les plurilingues à avoir fourni cette réponse. En regardant de plus près, on s'aperçoit que la grande majorité des plurilingues à avoir déclaré une communication « efficace » en ASL provient du niveau débutant lorsqu'il s'agit d'une communication avec l'instructeur et les autres étudiants, soit trois fois plus qu'au niveau intermédiaire et six fois plus qu'au niveau avancé. Cette répartition de réponses particulièrement denses au niveau débutant laisse penser qu'une communication « efficace » pour les plurilingues est davantage liée à une assurance pragmatique qu'à un niveau linguistique.

#### **6.4 Moyennes les plus faibles en acquisition d'éléments linguistiques, en relation ou non avec le niveau d'ASL**

Selon les réponses fournies par l'ensemble de nos répondants, les plus hautes moyennes en acquisition, sur une échelle progressive allant de 0 à 5 (5 étant égal à excellent), se trouvent en compréhension : compréhension des aspects culturels,

suiVie de la compréhension des éléments lexicaux. Les moyennes les plus basses se trouvent en production : production des classificateurs et des structures grammaticales. Comme pour les L2x et L2y de nos répondants, la compréhension prime la production dans cette nouvelle L2 (L2n).

Nous constatons que, de façon générale, les monolingues sont proportionnellement plus nombreux que les plurilingues à indiquer des scores plus faibles, scores qui se reflètent notamment dans la compréhension de l'alphabet dactylogographique, des structures grammaticales, des éléments lexicaux et des classificateurs, ainsi que dans la production des classificateurs. Chez les plurilingues, on observe également des scores plus ou moins élevés selon le type de plurilinguisme (en L1, en L2 ou en L1/L2) ; on note par exemple un lien entre la production des classificateurs et les plurilingues L2 (qui sont majoritaires à s'octroyer les meilleurs scores dans cette catégorie), ainsi qu'une légère tendance pour ces plurilingues L2 à s'attribuer également les scores les plus élevés dans la compréhension des éléments lexicaux.

Lorsqu'on sépare nos deux groupes (monolingues et plurilingues), on remarque cependant que les moyennes les plus hautes pour chaque groupe restent toujours dans le domaine de la compréhension : les aspects culturels sont en tête, suivis des éléments lexicaux. C'est au niveau des moyennes les plus faibles que se distinguent essentiellement nos deux groupes. En effet, pour les monolingues, ce sont les classificateurs qui sont les plus difficiles à acquérir, que ce soit en production ou en compréhension. Pour les plurilingues, les moyennes les plus basses se trouvent en production : apparaissent d'abord les structures grammaticales, puis les classificateurs.

Quand nous avons croisé ces éléments (dont les moyennes étaient les deux plus faibles dans nos groupes respectifs) avec le niveau d'ASL de nos apprenants pour nous assurer que les différences entre monolingues et plurilingues étaient bien liées à leur répertoire linguistique et non pas aux éléments de l'ASL eux-mêmes, nous avons constaté que le niveau d'ASL n'avait aucun lien direct avec la faiblesse des

scores dans chacun de nos deux groupes même si, curieusement, il pouvait y en avoir un lorsque nos monolingues et plurilingues étaient réunis.

Les résultats de nos tris croisés n'indiquent donc aucun lien significatif entre le niveau d'ASL et les moyennes les plus faibles chez nos répondants monolingues (compréhension et production des classificateurs) et plurilingues (production des classificateurs et des structures grammaticales) lorsque ces deux groupes sont examinés séparément. Les résultats exposent néanmoins un autre lien intéressant qui peut sembler paradoxal. En effet, à défaut d'établir un lien entre le niveau d'ASL et les scores les plus faibles, les résultats indiquent aussi que, dans une certaine mesure, un lien peut exister entre le niveau d'ASL et les éléments d'ASL pour lesquels le score de certaines réponses est plus élevé. C'est non seulement ce que nous avons pu remarquer dans ces premiers résultats (production des classificateurs chez les monolingues et compréhension des classificateurs chez les plurilingues), mais également dans certains des résultats qui ont suivi lorsque nous avons poussé plus loin notre analyse (production des aspects culturels pour les monolingues ; compréhension de l'alphabet dactylogique et des éléments lexicaux pour les plurilingues). Il est intéressant de noter que les liens qui existent entre les niveaux d'ASL plus avancés et les réponses à scores plus élevés s'affichent dans la production pour les monolingues et dans la compréhension pour les plurilingues. Toutefois, il convient aussi de préciser que les scores les plus élevés de certaines réponses ne se manifestent pas uniquement aux niveaux plus avancés et qu'on en retrouve également au niveau débutant. Nous avons déjà pu le voir pour ce qui est de la production des structures grammaticales chez les plurilingues, mais nous le remarquons aussi dans la production des éléments lexicaux, à la fois chez les monolingues et chez les plurilingues, même si le lien apparaît comme étant nettement plus significatif pour les plurilingues.

Nos résultats concernant la relation entre le niveau d'ASL et les moyennes en acquisition des différents éléments en ASL indiquent donc qu'il y a peu de liens mais que ceux-ci doivent être précisés. Ils varient selon que les réponses des monolingues et des plurilingues sont prises dans leur ensemble ou analysées séparément. Les



monolingues s'octroient des scores généralement moins élevés que les plurilingues mais on constate que les scores les plus faibles pour chacun de nos deux groupes sont indépendants du niveau d'ASL. On remarque que le niveau peut cependant avoir une influence lorsqu'il s'agit de scores plus élevés et que pour certaines composantes, en production chez les monolingues et en compréhension chez les plurilingues, ces scores plus élevés se retrouvent dans les niveaux plus avancés. Une tendance inverse (scores élevés au niveau débutant) peut également être observée, particulièrement chez les plurilingues et - tout comme pour la communication en ASL - on peut remarquer que certains répondants s'octroient des scores plutôt élevés en début d'apprentissage (niveau débutant), scores dont le taux tend à diminuer au fur et à mesure que le niveau augmente. Les différences de moyennes entre monolingues et plurilingues seraient donc intrinsèquement liées au groupe auquel elles appartiennent plutôt qu'au niveau d'ASL.

Cependant, nous pensons qu'une autre dimension, indépendante de chacun des deux groupes, est à prendre en considération. En effet, si aucun lien n'a pu être observé entre les moyennes les plus faibles et nos deux groupes d'apprenants lorsqu'ils étaient examinés séparément, nous avons vu que ce lien existait bien lorsque les deux groupes étaient réunis. Pour les classificateurs, par exemple, que ce soit en compréhension ou en production, toutes les réponses « ne s'applique pas » ou les scores de « 1 » provenaient du niveau débutant ; plus le niveau augmentait, plus les scores étaient élevés. Il vaut la peine de souligner que, dans l'étude de McKee et Mckee (1992), les classificateurs n'étaient d'ailleurs pas perçus comme étant particulièrement difficiles pour les répondants qui étaient tous des apprenants d'ASL L2 de niveau avancé, en troisième année ou plus, même si cette perception différait de celle de leurs enseignants (McKee et Mckee, 1992 : 141-142).

La nature même des éléments linguistiques en ASL auraient donc une influence sur la relation entre les moyennes et le niveau du cours d'ASL, indépendamment du répertoire langagier de l'apprenant. S'il n'est pas tout à fait surprenant de voir que certains éléments – comme, par exemple, les classificateurs, ces 'hypersignes' complexes (*supra*, 1.2.4.1 page 16) et typologiquement éloignés des structures des

langues audio-orales (*supra*, 2.3.3.7 page 60) – prennent du temps à s’acquérir lorsqu’il s’agit d’une L2 visuo-spatiale, il est intéressant de noter que l’acquisition de ces éléments en L2 correspond bien souvent aussi aux différentes étapes d’acquisition en L1. Pour reprendre l’exemple des classificateurs, on remarque que, en L1, ceux-ci ne sont réellement maîtrisés qu’à partir de l’âge de douze ans (Mayberry & Squires, 2006 : 292). Plus que liés à de simples différences de typologies ou de structures entre les langues, ces éléments linguistiques seraient alors davantage tributaires, non pas des niveaux d’ASL, mais bien des phases d’acquisition que l’on retrouve aussi en L1.

### **6.5 Concepts et éléments les plus difficiles et les plus faciles, en relation avec le niveau d’ASL et/ou avec les différences entre l’apprentissage de l’ASL et celui d’une autre langue**

Pour l’ensemble des répondants, les ‘expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales)’ sont les plus souvent citées comme étant les plus difficiles à acquérir en ASL. Viennent ensuite la ‘grammaire/phrase/syntaxe’, que certains apprenants citent conjointement avec les ‘expressions’. Pour les monolingues, viennent ensuite les classificateurs et, pour les plurilingues, ‘l’épellation/alphabet dactylogique’.

En ce qui concerne les concepts et les éléments les plus faciles, c’est ‘l’épellation/alphabet dactylogique’, puis ‘les mots/le vocabulaire/les signes’ qui sont perçus en priorité comme étant les plus faciles à acquérir en ASL pour l’ensemble des répondants. Les monolingues citent ensuite ‘la représentation/l’iconicité’, alors que les plurilingues, eux, indiquent ‘les nombres’.

Il est intéressant de noter que ce qui est parfois perçu comme étant difficile pour les uns est perçu comme étant facile pour d’autres. L’épellation/alphabet dactylogique, par exemple, a été le plus souvent cité comme étant facile, mais il représente la troisième plus grande difficulté perçue chez les plurilingues. Lorsque l’épellation/alphabet dactylogique est perçu comme étant difficile pour les répondants, les difficultés sont principalement liées à la compréhension. Les

répondants expliquent qu'il est parfois dur de discerner les lettres ainsi que de les visualiser (plutôt que de les voir sur papier); la vitesse avec laquelle l'alphabet est dactylographié semble être le plus grand obstacle dans la compréhension, aussi bien au niveau débutant qu'avancé.

- *Because for beginners, it's hard to recognize all the letters being spelled when it's fast.* (Plurilingue, niveau débutant)
- *Fingerspelling because it is difficult for me to see + understand or grasp when others are fingerspelling.* (Plurilingue, niveau débutant)
- *It is really quick - and everyone signs differently, it takes many years of practice to be a smooth fingerspelling.* (Plurilingue, niveau intermédiaire)
- *Often fingerspelling is spelled very quickly.* (Plurilingue, niveau intermédiaire)
- *Usually face paced.* (Plurilingue, niveau avancé)
- *Fingerspelling b/c it's used a lot if you don't know the actual sign.* (Plurilingue, niveau avancé)

Lorsque l'épellation/l'alphabet dactylographique est perçu comme étant facile, les raisons énoncées sont davantage liées à la production et ont trait à sa ressemblance avec l'alphabet latin (certains y voient même une reproduction de l'anglais) et au fait que l'alphabet dactylographique est la base pour se faire comprendre en ASL quand on ne sait pas signer un mot.

- *Only 26 signs - simple & easy to pick-up.* (Monolingue, niveau débutant)
- *B/c once you learn the alphabet you could fingerspell anything.* (Monolingue, niveau débutant)
- *As long as you know the alphabet in ASL, you can pretty much communicate w/ others in some way.* (Plurilingue, niveau intermédiaire)
- *Resembles English alphabet.* (Monolingue, niveau avancé)

- *Fingerspelling b/c it's used a lot if you don't know the actual sign.* (Plurilingue, niveau avancé)

L'alphabet dactylologique de l'ASL, par ses correspondances avec l'alphabet latin, faciliterait donc pour certains l'accès à cette langue visuo-spatiale par la capacité principalement fonctionnelle (*supra*, 2.3.2.1 page 48) qu'il leur procure et qui leur permet de communiquer en ASL malgré l'absence de certaines connaissances linguistiques dans la langue cible. Cette étape transitoire entre une langue audio-orale donnée et la langue visuo-spatiale ciblée rejoint autant la notion d'interlangue - « un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes » (Besse et Porquier, 1991 : 216) - que la notion de compétence partielle, cette « maîtrise limitée et imparfaite de la langue » qui évolue ; pour Galligani et Bruley (2014 : 40), ces deux notions sont du reste étroitement liées et se rejoignent, entre autres, dans leurs propriétés d'instabilité et de variabilité.

D'autres répondants, surtout des plurilingues de niveau débutant, évoquent plus facilement l'aspect mnésique ; l'alphabet dactylologique est pour eux facile à mémoriser, par son utilisation répétitive ou tout simplement parce que le répondant estime qu'il a une bonne mémoire.

- *Use it all the time.* (Monolingue, niveau débutant)
- *Simple memorization, words spelled same as English.* (Plurilingue, niveau débutant)
- *Easy to memorize.* (Plurilingue, niveau débutant)
- *It is just remembering.* (Plurilingue, niveau débutant)
- *Have a good memory (visual).* (Monolingue, niveau débutant)

Il serait intéressant de voir si les difficultés en alphabet dactylologique qui, comme dans les études de Conrad (1991) et de McKee et McKee (1992) sont principalement recensées au niveau de la compréhension, peuvent en partie s'expliquer par

l' « invariance du miroir », une capacité liée à un mécanisme de perception visuelle qui permet de reconnaître facilement comme une seule et même image les deux facettes de celle-ci lorsqu'elles sont inversées symétriquement et latéralement (gauche-droite/droite-gauche), capacité qui se perdrait avec l'apprentissage de la lecture qui entraîne à discerner les lettres les unes des autres, particulièrement celles qui se ressemblent, telles le « b » et le « d » ou le « p » et le « q » (Pegado, Nakamura, Braga, Ventura, Nunes Filho, Pallier, Morais, Kolinsky & Dehaene, 2014). Cette « invariance du miroir » pourrait-elle s'appliquer aussi à la compréhension de l'alphabet dactylographique qui - tout en tenant compte d'un changement de latéralité entre production (gauche-droite) et compréhension (droite-gauche) - exige non plus une inversion symétrique latérale mais une inversion symétrique frontale (en vis-à-vis) ? Le cas échéant, cette « invariance du miroir » en alphabet dactylographique serait-elle, du moins dans un premier temps, inhibée par l'alphabétisation en langues audio-orales, plus particulièrement chez les plurilingues dont la compréhension écrite ne se limite pas à une seule langue, ou existerait-il une « invariance du miroir » en langues visuo-spatiales indépendante des langues audio-orales ? Les réponses à ces questions, qui dépassent le cadre de notre présente étude, permettraient sans aucun doute des avancées dans le domaine de la neurocognition en lien avec l'apprentissage de la lecture.

Parmi les difficultés et les facilités exprimées par les répondants, on remarque également que celles-ci ne correspondent pas nécessairement aux scores indiqués sur l'échelle d'acquisition d'éléments linguistiques et culturels. Ainsi, les aspects culturels qui détenaient les moyennes les plus élevées en acquisition ont été très peu mentionnés dans la catégorie des éléments faciles, même par les plurilingues qui possèdent déjà pourtant l'expérience de plusieurs cultures (*supra*, 2.3.2 page 46) sur lesquelles ils peuvent prendre appui pour accéder plus facilement à la nouvelle (*supra*, 2.3.3.1 page 52).

Des éléments - qui ne figuraient pas parmi les éléments linguistiques et culturels que les répondants devaient apprécier en fonction d'une échelle d'acquisition - sont aussi apparus et ont constitué de nouvelles catégories de réponses intéressantes, comme les 'expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales)', 'les nombres' et 'la

représentation/l'iconicité'. Cependant, aucun lien statistiquement significatif entre les apprenants et les concepts/éléments qui étaient difficiles ou faciles pour eux n'est ressorti de nos résultats, sauf lorsque ceux-ci étaient examinés en relation avec le niveau d'ASL et avec les différences perçues entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue.

Notre étude a montré le rôle joué par le niveau d'ASL dans la perception de la difficulté et de la facilité des concepts/éléments. On a pu constater que les 'expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales)' qui étaient considérées comme étant les plus difficiles à acquérir par l'ensemble des apprenants se manifestaient essentiellement au niveau débutant et n'apparaissaient plus au niveau avancé. Un lien s'affiche pour l'ensemble des répondants, mais lorsque les monolingues et les plurilingues sont examinés séparément, un lien s'affiche seulement pour les plurilingues. On peut également remarquer chez les plurilingues un rapport qui ressort entre le niveau débutant et la difficulté en 'compréhension/réception', ainsi qu'un lien plus significatif entre la réponse 'perspective' et le niveau avancé chez les monolingues. Ces liens font ressortir le type de difficultés, à la fois par niveau et par groupe de répondants, et indiquent une relation entre ces difficultés et le niveau débutant pour les plurilingues, et le niveau avancé pour les monolingues. Pour ce qui est des éléments considérés comme faciles, on ne remarque aucun lien entre le niveau d'ASL et les monolingues, mais le PEM affiche un lien pour les plurilingues, entre le niveau débutant et les 'mots/vocabulaire/signes' et entre le niveau avancé et les 'classificateurs'.

Curieusement, aucun lien n'est apparu entre les concepts/éléments perçus comme étant les plus faciles pour les répondants et les similarités que ceux-ci avaient remarquées entre la L1 et l'ASL. D'après Kellerman (1983 ; *supra*, 2.3.3.7 page 61), plus que la simple proximité typologique entre deux langues, c'est la perception de cette proximité typologique, la « psychotypologie », qui va favoriser ou non le transfert entre les langues. Nous aurions donc pu nous attendre à ce que les facilités soient liées aux similarités perçues entre les deux langues, tout du moins chez les monolingues qui étaient plus nombreux à indiquer les similarités et à proposer des analogies, analogies qui, rappelons-le, permettent de donner sens à nos perceptions

et d'enrichir nos concepts (*supra*, 3.5 page 86). En revanche, certains liens ont pu être observés entre les concepts/éléments perçus comme étant les plus difficiles et les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue. Pour l'ensemble de nos répondants, il existe une correspondance entre les réponses 'expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales)' et 'nombre/spécificité des expressions', entre 'compréhension/réception' et 'réponse atypique', et entre 'non réponse' et 'intérêt et praticité'. Le lien entre 'expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales)' et 'nombre/spécificité des expressions' a disparu lorsque les plurilingues étaient examinés séparément, mais un autre lien a émergé entre 'coordination entre signes et expressions manuelles + non manuelles (grammaire faciale)' et 'implication / mobilisation physique (dextérité, techniques buccales/faciales, intégration des sens)'. En revanche, aucune correspondance n'a été remarquée chez les monolingues.

## **6.6 Préférence manuelle pour écrire et alphabet dactylogique**

Nos résultats ont indiqué des scores semblables (sur l'échelle d'acquisition des éléments linguistiques et culturels) entre gauchers et droitiers en ce qui concerne l'alphabet dactylogique, que ce soit en compréhension ou en production, mais aucun lien significatif n'a pu être observé lorsque les monolingues et plurilingues étaient réunis. Seul un lien entre le score élevé de « 5 » en production et les plurilingues droitiers, particulièrement ceux du niveau débutant, a pu être relevé.

Cependant, un autre fait intéressant est ressorti des résultats de notre étude qui révèle que, même s'ils sont minoritaires, certains répondants n'adoptent pas nécessairement la même main pour dactylogier que celle dont ils se servent pour écrire.

Les gauchers qui dactylogient de la main droite présentent des scores légèrement plus favorables que les droitiers qui dactylogient de la main gauche mais, que ce soit en compréhension ou en production, ils indiquent tous un score de « 3 » ou plus (sur une échelle de « 5 »), sauf pour le répondant droitier qui a indiqué dactylogier des deux mains et qui est le seul à s'être octroyé un score particulièrement faible

(« 2 »). Curieusement, à part un répondant gaucher de niveau intermédiaire, les répondants qui changent de main pour dactylogier se trouvent tous au niveau débutant. Alors que le score le plus faible (« 2 ») au niveau débutant provient d'un apprenant monolingue, le score le plus élevé (« 5 ») à ce même niveau provient d'un plurilingue. Étant donné le faible effectif de gauchers et de droitiers qui changent de main pour écrire, il n'est pas possible de tirer de conclusions à propos de l'effet de la latéralisation sur la dactylogie entre ces deux groupes de répondants, encore moins pour les monolingues et plurilingues répartis dans chacun des deux groupes. Il est toutefois intéressant de noter que lorsqu'un changement de main s'opère entre l'écriture et la dactylogie, ce changement se produit presque exclusivement au niveau débutant et qu'il ne présente pas d'avantages particuliers ; il peut même s'avérer défavorable à l'acquisition de l'alphabet dactylogique. La préférence manuelle pour la dactylogie serait peut-être, comme pour l'écriture, guidée par une préférence manuelle déjà présente avant notre naissance (Albaret, 2004 ; Fagard, 2012) qui, plus tard, influencée par le contexte social, s'affirmerait et se stabiliserait avec l'apprentissage.

## **6.7 Stratégies utiles à l'apprentissage de l'ASL, en relation avec le niveau d'ASL**

Que ce soit pour les monolingues ou pour les plurilingues, la stratégie la plus souvent citée comme étant utile est celle de la pratique ; viennent ensuite les stratégies de l'autorégulation<sup>79</sup> et de l'autogestion<sup>80</sup>, la dernière étant davantage marquée chez les répondants monolingues. Les stratégies sont rarement citées indépendamment les

---

<sup>79</sup> Autorégulation : orienter et maintenir son attention, observer et s'observer, désactiver l'usage de sa voix, expérimenter, ajuster et réajuster ses mécanismes et ses connaissances reliées aux tâches

<sup>80</sup> Autogestion : rechercher activement des occasions pour pratiquer la langue en dehors de la salle de classe (s'exposer volontairement à la langue/la culture cible, s'y immerger, participer à des événements culturels, créer des occasions pour être en contact avec des locuteurs natifs, etc.), se documenter et consulter des ressources extérieures (vidéos, livres, programmes interactifs, etc.) pour approfondir ses connaissances culturelles/linguistiques.



unes des autres et on constate des liens apparents entre les différentes stratégies (entre les trois stratégies nommées ci-dessus par exemple), mais aucun lien significatif n'a cependant pu être observé entre les stratégies et les répondants, qu'ils soient monolingues ou plurilingues. Il se pourrait que, comme le suggèrent Galligani et Bruley au sujet des stratégies d'apprentissage des plurilingues, « certains apprenants semblent avoir recours à ce genre de stratégies de manière tout à fait spontanée et parfois, plus ou moins consciente » (Galligani & Bruley, 2014 : 43).

Lorsque les stratégies sont analysées en relation avec le niveau d'ASL, seule la stratégie d'autogestion fait ressortir un lien. Ce léger lien ne s'affiche que lorsque les monolingues et plurilingues sont analysés séparément et se retrouve uniquement chez les monolingues du niveau débutant. Cette stratégie d'autogestion, qui implique la recherche d'occasions pour pratiquer la langue hors du cadre académique (*supra*, 4.3.5.3.1.3.5 page 138), ne semble pas tout à fait surprenante pour des apprenants enthousiastes à l'idée d'apprendre une nouvelle langue, surtout lorsqu'il s'agit d'apprendre une L2 pour la première fois.

D'autres tendances intéressantes ressortent par ailleurs de nos résultats. On remarque par exemple que les non-réponses, qui se répartissent de façon plus ou moins similaire à travers les niveaux d'ASL chez nos monolingues, se trouvent pour la quasi-totalité au niveau débutant chez nos plurilingues.

Il est aussi intéressant de noter que, hormis la stratégie de pratique, les stratégies cognitives sont très peu évoquées par nos répondants, surtout passé le niveau débutant. La stratégie cognitive d'élaboration (organiser, comparer et consolider les informations) - fondamentale à l'acquisition, puisqu'elle permet de relier les informations nouvelles à des notions et à des connaissances existantes - n'est citée qu'en tout début d'apprentissage et seulement par deux apprenants plurilingues ; cette observation est d'autant plus surprenante que ce sont les monolingues qui ont été les plus nombreux à mettre en avant les analogies entre l'ASL et la L1 et à discerner des différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue. On remarque également que la sélection des deux stratégies métacognitives, la stratégie d'autorégulation et la stratégie d'autogestion, si souvent citées par

l'ensemble des répondants au niveau débutant, décline considérablement lorsque le niveau d'ASL augmente ; au niveau avancé, la stratégie d'autorégulation vient même à disparaître complètement des réponses des monolingues alors qu'au niveau débutant, elle était pour eux significative.

Que ce soit pour les monolingues ou pour les plurilingues, on constate que plus le niveau d'ASL augmente, moins les stratégies sont nombreuses et diversifiées. Bien que le nombre d'étudiants soit beaucoup moins important dans les niveaux avancés, on aurait pu s'attendre à ce que ces répondants plus expérimentés aient recours à une palette de stratégies plus colorée et qu'ils en citent chacun davantage. Il est alors fort possible qu'avec l'expérience, les stratégies deviennent des automatismes et que, au fur et à mesure que les apprenants progressent dans cette langue, ils soient de moins en moins conscients des stratégies dont ils disposent.

Dans le cadre de notre étude, cette réponse ne nous satisfait qu'en partie. En effet, comment expliquer que nos répondants plurilingues, qui ont déjà une certaine expérience dans plusieurs langues lorsqu'ils arrivent en première année d'ASL, citent alors autant de stratégies au niveau débutant ? Il se pourrait que l'ASL, du fait de sa modalité visuo-spatiale, oblige, dans un premier temps, tout apprenant - qu'il soit monolingue ou plurilingue - à prendre conscience de certains mécanismes peu employés, voire même absents jusqu'alors. On remarque que la stratégie d'autorégulation est fort sollicitée par nos deux groupes d'apprenants au niveau débutant. Pour un apprenant d'ASL, cette régulation de ressources internes implique, entre autres, le fait de « désactiver l'usage de sa voix » (ne plus parler) (*supra*, 4.3.5.3.1.3.5 page 138) qui, on en conviendra, est un procédé peu habituel pour un entendant qui cherche à communiquer, qu'il soit plurilingue ou non. Sous cette même stratégie d'autorégulation, on retrouve également l'orientation et le maintien de l'attention. Si ces deux éléments ne paraissent pas particulièrement surprenants en classe de langue (ni d'ailleurs dans d'autres contextes académiques), ils prennent une toute autre dimension en ASL. En effet, contrairement à ce qui se passe dans l'apprentissage des langues audio-orales, l'attention endogène requise de la part d'un apprenant est singulière en ASL dans la mesure où elle ne passe que par un seul et même canal de transmission : la vue. L'apprenant, habitué à sélectionner les

informations aussi bien par la vue que par l'ouïe dans une langue audio-orale, dépend uniquement des stimuli visuels en ASL pour effectuer cette sélection (*supra*, 3.3.1 page 75). L'information qui est habituellement répartie entre le canal visuel et le canal auditif pour une langue audio-orale est uniquement prise en charge par le canal visuel pour l'ASL ; l'apprenant d'ASL n'a donc d'autre choix que de s'adapter à cette nouvelle charge visuelle qui nécessite un entraînement, à la fois mental et physique.

À cette double charge s'ajoute également une dimension temporelle. Comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre (*supra*, 1.3 page 28), l'ASL n'a pas de système écrit à proprement parler ; c'est une langue en 3D (*supra*, 4.3.3.3 page 122) dont l'aspect visuel est lié à l'espace, espace à la fois physique et temporel.

Cette temporalité est éphémère car, comme l'explique Quinto-Pozos (2011 : 141), comme pour toute langue dépourvue d'un système d'écriture, elle ne dure que le temps de son exécution.

Contrairement à un apprenant d'une langue audio-orale pour laquelle il existe une correspondance écrite, qui peut se permettre de revoir plus tard certaines structures langagières par l'intermédiaire de l'écrit, l'apprenant d'ASL n'a pas de transcription directe de l'ASL sur laquelle s'appuyer s'il souhaite réviser ces différentes structures langagières ultérieurement. C'est d'ailleurs une des difficultés exprimées par certains répondants de notre étude :

- *Because you can't really take notes in ASL - you have nothing to refer back to - just your memory. NMB + NMS - b/c it takes more concentration right now. (Monolingue, niveau intermédiaire)*
- *Being hearing I am used to seeing words put on paper and it is hard to visualize it in fingerspelling. (Plurilingue, niveau débutant)*
- *... as I am a person who has to write things down in order to remember, but I can't easily write down how to sign a word. (Plurilingue, niveau débutant)*

Bien sûr, comme d'autres répondants l'indiquent aussi, l'apprenant peut visionner des vidéos pour revoir certaines structures, mais les structures en ASL, qui sont davantage

simultanées que linéaires (*supra*, 1.2.2 page 12), ne sont pas transposables pour autant ; l'apprenant d'ASL, ne bénéficiant pas d'autres modes de communication visuelle pour l'ASL, que peuvent procurer par exemple la lecture et l'écriture pour une langue audio-orale donnée, est finalement toujours tributaire d'un même espace de signation, un espace tridimensionnel qui repose sur le « ici et maintenant » et qui exige de la part du récepteur une attention particulièrement soutenue. Cette concentration physique est d'autant plus difficile pour un apprenant qu'il n'est pas encore forcément capable de discerner ce qui relève d'informations linguistiques ou non.

Il n'est donc pas surprenant que la stratégie d'autorégulation soit si souvent citée par des apprenants de niveau débutant qui sont confrontés à une nouvelle gestion de ressources internes. Il n'est pas non plus étonnant que cette stratégie soit souvent désignée conjointement avec la stratégie de pratique. On remarque, entre autres, l'importance de pratiquer devant un miroir, le miroir permettant de s'observer reproduire au mieux les signes que l'on cherche à imiter, mais qui offre également la possibilité de composer et de recomposer les différentes parties d'un signe pour en faire son tout, sans contraintes temporelles particulières. Toujours est-il que cette stratégie de pratique exprime avant tout un besoin de répétition : répétition pour ne pas oublier et pour instaurer des automatismes dans la langue cible. Étant donné que la capacité de notre mémoire de travail est limitée (*supra*, 3.3.1 page 78), la répétition va permettre, par l'intermédiaire de cette mémoire, d'accéder à notre mémoire à long terme pour que l'information nouvelle puisse y être acheminée et emmagasinée. Dans cette mémoire à long terme, c'est davantage la mémoire procédurale que la mémoire sémantique que visent nos répondants. En effet, c'est cette mémoire des automatismes « pour acquérir des procédures parfaites et atteindre l'excellence » (INSERM, en ligne) de façon implicite que souligne la maxime « practice makes perfect » retrouvée à maintes reprises dans les réponses des apprenants. En revanche, on retrouve très peu de stratégies cognitives qui favorisent « la mémoire du savoir et de la connaissance » (INSERM, *supra*) - pourtant centrale à l'acquisition d'une langue. La stratégie d'élaboration (organiser, comparer et consolider les informations), qui fait appel aux mnémotechniques, aux schémas et à la comparaison,

par exemple, et qui permet, entre autres, de relier l'information nouvelle à des connaissances existantes, n'est guère mentionnée.

Il convient de rappeler que nous avons sciemment choisi de ne pas inclure dans notre liste de stratégies les réponses qui portaient directement sur des processus mentaux et que seules les catégories d'actions figuraient dans notre nomenclature (*supra*, 4.3.5.3.1.3.5 page 136). Néanmoins, nous avons répertorié ces processus mentaux sous la rubrique 'autres réponses' et, parmi les réponses concernant ces processus mentaux, la réponse « penser dans la langue » a particulièrement retenu notre attention. Celle-ci appelle non seulement quelques remarques mais soulève aussi plusieurs questions.

Tout d'abord, force est de constater que réside dans cette réponse le lien étroit entre langage et pensée (*supra*, 3.6.4 page 109) ; la dynamique qui s'opère par le biais du langage entre le monde extérieur et notre monde intérieur, centrale à la perception, prend ici toute son ampleur. Comme nous avons pu le voir dans notre troisième chapitre, le langage est un outil de communication avec les autres mais aussi avec soi-même et c'est bien de ce langage intérieur qu'il s'agit dans la réponse « penser dans la langue ». Comment se manifeste alors l'endophasie en langue visuo-spatiale et, plus particulièrement pour un locuteur d'une langue audio-orale ?

Les langues audio-orales ont toujours été privilégiées dans l'étude du langage intérieur et, si certains termes comme celui de « parole » ont à présent une acceptation plus large, ils sont bien souvent associés à l'articulation des sons. Au 18<sup>ème</sup> siècle, Rivarol écrivait déjà « la parole est la pensée extérieure et la pensée est la parole intérieure » (Sainte-Beuve, Houssaye & Malitourne, 1852 : 68).

Plus de deux siècles après, Vygotski reprendra cette même idée dans son ouvrage « Pensée et langage » (1934) à laquelle il ajoutera une dimension fondamentale, celle de processus : « Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en paroles, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus de sens inverse, qui va de l'extérieur à l'intérieur, un processus de volatilisisation du langage dans la pensée » (Vygotski, 1997 : 442-443, cité dans

Friedrich, 2001 : 58). On remarquera cependant que la parole, qui demeure toujours une conception centrale au langage intérieur, se manifeste parfois sous d'autres noms : « Une compréhension correcte du langage intérieur doit partir de l'idée que celui-ci est une formation d'une nature psychologique particulière, un type particulier d'activité verbale, ayant des caractéristiques absolument spécifiques et un rapport complexe avec les autres types d'activité verbale » (Vygotski, 1997 : 442, cité dans Friedrich, 2001 : 58). Quelles formes prend donc cette « parole » ou cette « activité verbale » lorsqu'il s'agit d'une langue des signes ?

Les images mentales d'un locuteur sont-elles de même nature que celles d'un signeur natif ? Le langage intérieur peut-il être bimodal et, si oui, est-il tributaire d'une seule modalité à la fois ou les deux modalités - la modalité audio orale et la modalité visuo-spatiale - peuvent-elles être concomitantes ? Les images mentales auditives de l'apprenant d'ASL se substituent-elles à d'autres représentations cérébrales lorsque celui-ci « pense » dans la langue cible ? Le cas échéant, ces images mentales se substituent-elles dans leur intégralité ou seulement en partie, et en quel laps de temps ? L'apprenant entendant est-il amené à penser doublement, dans une langue audio-orale et dans la langue visuo-spatiale ?

Les réponses à ces questions dépassent le cadre de notre présente étude mais les interrogations sur le langage intérieur en langue des signes ouvrent la voie à de nouvelles recherches en cognition qui gagneraient à être menées.

## **6.8 Limites de l'étude**

Notre étude est un projet d'envergure et la richesse des données en constitue aussi les limites. En effet, ce projet, à la fois qualitatif et quantitatif, vise la représentativité d'un sujet (la perception de l'acquisition d'une langue visuo-spatiale) et de deux populations (monolingues et plurilingues). Il faut ajouter à cette complexité une dimension transversale (niveau débutant, niveau intermédiaire et niveau avancé).

La complexité du sujet et l'abondance d'informations nous ont amenée à articuler notre recherche autour de certains thèmes spécifiques, comme nous l'avons vu, et d'en écarter certains autres qui auraient alourdi notre étude et que nous nous proposons d'analyser dans une future étude.

Au niveau méthodologique, nous avons décidé d'effectuer certains choix de classification afin que les catégories établies reflètent au mieux les réponses des apprenants. Les recherches sur les stratégies nous ont permis de classer les réponses de nos répondants concernant l'acquisition sous différentes rubriques plus ou moins préétablies mais, les recherches portant sur l'acquisition de l'ASL L2 faisant encore cruellement défaut, les rubriques pour les réponses qui portaient directement sur l'ASL (similarités, différences, facilités, difficultés) devaient être intégralement créées. Plutôt que d'élaborer des catégories à l'avance, en fonction de nos propres attentes, et d'insérer les réponses dans les catégories que nous avons constituées, nous avons choisi d'établir les catégories à partir du recoupement des réponses qui provenaient des répondants, ce qui nous a valu un nombre important de catégories. Si cette façon de procéder nous a permis d'affiner nos catégories et de distinguer, par exemple, la catégorie grammaire de la catégorie expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales), elle n'a pas permis de discerner ce qui relevait de la grammaire faciale pour les expressions ni de savoir si les apprenants étaient sensibles à cette nuance quand ils n'en faisaient pas mention dans leurs réponses. Nous sommes consciente que d'autres classifications et catégories auraient été possibles mais que, plus restrictives ou plus extensives, elles n'auraient pas permis un aussi juste aperçu des réponses des apprenants.

En ce qui concerne l'outil méthodologique lui-même, à savoir le questionnaire, certaines questions auraient gagné à être scindées pour permettre plus de précision. Par exemple, la question portant sur les stratégies en comportait réellement deux (« Quelles sont des stratégies que vous utilisez ou que vous *pourriez* utiliser...? ») qui, si elles avaient été présentées sous deux questions distinctes (« Quelles sont des stratégies que vous utilisez ? » et « Quelles sont des stratégies que vous *pourriez* utiliser...? »), auraient permis de discerner la stratégie métacognitive d'anticipation des autres stratégies et de l'inclure à notre nomenclature de stratégies (*supra*,

4.3.5.3.1.3.5 page 138) s'ils avaient répondu séparément à cette deuxième (partie de) question. Rien ne garantit cependant que les répondants auraient fait la distinction et qu'ils se seraient servis de la stratégie d'anticipation uniquement pour répondre à la deuxième (partie de) question.

Bien que conséquent, l'échantillon de notre étude n'a pas permis de savoir si certaines langues plutôt que d'autres pouvaient faciliter l'acquisition de l'ASL en tant que L2*n*, en particulier lorsqu'il s'agissait d'autres L2. En effet, la diversité des langues de nos répondants (arabe, arménien, chinois, coréen, grec, italien, népalais, portugais, punjabi, russe, tagalog, swahili, etc.<sup>81</sup>) ne permettait pas de comparer les langues entre elles et d'assurer la représentativité de chacune d'entre elles.

Finalement, rappelons que notre étude empirique porte sur la perception qu'ont les apprenants de leur acquisition de l'ASL L2 en milieu universitaire et qu'elle ne prend pas en compte les notes attribuées par les professeurs. Notre étude ne permet donc aucune corrélation entre la perception des apprenants et leurs résultats académiques en ASL. En revanche, en écartant toute forme d'évaluation, de près ou de loin, nous avons permis aux apprenants de répondre librement et de façon anonyme au questionnaire et d'éviter certains biais perceptuels (*supra*, 3.6.3 page 106).

Malgré certaines limites, les résultats de notre étude ont apporté, par l'entremise de la perception, de nouvelles connaissances sur le plurilinguisme et sur l'acquisition d'une langue visuo-spatiale en tant que L2, résultats qui ont des implications à la fois théoriques et pratiques et qui ouvrent la voie à de nouvelles recherches.

---

<sup>81</sup> L'inventaire complet du répertoire langagier des apprenants est disponible en ANNEXE E.



## 6.9 Portée théorique

### 6.9.1 Plurilinguisme

Les résultats de notre étude indiquent qu'il existe des différences entre les plurilingues et les monolingues dans la perception qu'ils ont de leur acquisition en ASL L2, mais qu'elles sont peu nombreuses. Il convient de rappeler que quelques différences au sein même de nos plurilingues ont également pu être observées, selon qu'ils étaient plurilingues L1 ou L2 ou L1 et L2, mais que lorsque des différences entre monolingues et plurilingues ont pu être constatées, elles ne concernaient que les plurilingues L2. Lorsque les monolingues et les plurilingues sont examinés séparément, on remarque que les plurilingues se prononcent moins souvent sur les similarités perçues entre l'ASL et une L1 que les monolingues et qu'ils n'offrent pas davantage d'analogies entre les différentes langues que ces derniers. Malgré un répertoire langagier plus riche, les plurilingues ne sont pas, non plus, davantage enclins à souligner les différences entre l'apprentissage de l'ASL et celui d'une autre langue. Les stratégies qui semblent utiles aux plurilingues sont semblables à celles des monolingues et sont citées à des fréquences similaires. Les différences observées entre les deux groupes se retrouvent essentiellement dans les appréciations et les scores que se donnent les répondants et qui sont, de façon générale, considérablement plus élevés chez les plurilingues. La transversalité de notre étude nous a permis de voir que les scores élevés au niveau avancé s'affichent principalement dans la production pour les monolingues et dans la compréhension pour les plurilingues mais aussi que les scores élevés chez les plurilingues ne sont pas nécessairement corrélés avec un niveau d'ASL plus avancé ; au contraire, au lieu d'être croissants proportionnellement au niveau, les appréciations et les scores élevés se trouvent majoritairement au niveau débutant, qu'il s'agisse de la communication en ASL ou de l'acquisition de certaines structures langagières. Ces résultats suggèrent que les différences observées entre monolingues et plurilingues relèvent de facteurs indépendants du strict répertoire langagier de nos répondants ; le plurilinguisme s'inscrirait donc vraisemblablement dans des ensembles conceptuels plus vastes, dépassant le cadre langagier, et qui seraient possiblement liés à l'identité, voire même à la personnalité. Lorsqu'émerge la notion de compétence plurilingue en 1991 (*supra*, 2.3.2 page 45), Coste évoque

déjà cette dimension psychosociale, se référant « au développement individuel et aux relations interpersonnelles » qu'apporte cette compétence (Coste, 1991 : 174), mais il conviendrait également de se pencher sur les contributions qu'apportent au plurilinguisme le « développement individuel » et les « relations interpersonnelles ». Les caractéristiques individuelles - qui nous différencient et qui nous rapprochent aussi les uns des autres - prédisposeraient peut-être certains individus au plurilinguisme.

La validation d'une telle hypothèse permettrait certainement de comprendre pourquoi, dans notre étude, certains répondants, et non d'autres, ont inclus l'ASL dans leur répertoire langagier et pourquoi parmi le nombre important de répondants à s'être déclarés monolingues (tous anglophones) - malgré la coexistence de deux langues officielles au Canada, le français et l'anglais, et l'obligation d'apprendre l'une de ces deux langues qui n'est pas la L1 jusqu'en neuvième année en Ontario - un répondant de niveau débutant cite l'ASL comme L2 alors que le français demeure absent de son répertoire. Examiner les caractéristiques individuelles permettrait de mettre en évidence les critères sur lesquels les répondants fondent le jugement de leur compétence langagière et de voir si, par exemple, l'aisance communicationnelle et la sensibilité à l'aspect expressif de la langue que mettent en avant les plurilingues de notre étude suffiraient à répondre à ces critères et découleraient de caractéristiques individuelles particulières. Les capacités d'adaptabilité et de flexibilité du plurilingue face à la différence et à l'altérité (*supra*, 2.3.2.3 page 50) ainsi que « ses capacités à entrer en relation avec l'autre et le nouveau » (CECR, 2001 : 106) s'apparentent, par exemple, à certains traits de personnalité, comme à celui de l'ouverture à l'expérience que l'on retrouve dans le modèle des cinq facteurs, appelé aussi modèle « Big Five » et modèle « OCEAN<sup>82</sup> » ou « CANOE » en français (Plaisant, Guertault, Courtois, Réveillère, Mendelsohn, & John, 2010), ainsi qu'aux différentes « facettes » de ce modèle dont font partie la confiance et la compétence. Il serait intéressant de voir dans

---

<sup>82</sup> O : Ouverture, Originalité, Ouverture d'esprit ; C : Conscience, Contrôle, Contrainte ; E : Extraversion, Énergie, Enthousiasme ; A : Agréabilité, Altruisme, Affection ; N : Émotions Négatives, Névrosisme, Nervosité.

quelle mesure des caractéristiques individuelles peuvent être communes aux plurilingues et quelles influences mutuelles peuvent s'exercer.

D'autres facteurs, liés au contexte, pourraient également faire ressortir les particularités des plurilingues, notamment dans leurs « relations interpersonnelles ».

### **6.9.2 Acquisition**

Les résultats de notre étude révèlent qu'il existe un parallèle entre les étapes d'acquisition d'une L1 et celles d'une L2, même lorsque la modalité entre ces deux langues est différente (visuo-spatiale / audio-orale). Comme l'ont indiqué les réponses des apprenants de notre étude, certaines structures langagières en L2 ne dépendent pas directement du niveau de l'apprenant ni de son répertoire langagier (monolinguisme/plurilinguisme), mais bien de certaines étapes d'acquisition propres à la langue elle-même ce qui tendrait à montrer que l'acquisition est de nature développementale ; c'est le cas, par exemple, des classificateurs qui exigent une certaine maturation, non seulement en L2 mais aussi en L1 puisque, rappelons-le, en L1, ces structures ne sont pas entièrement maîtrisées avant la puberté.

En sondant les répondants sur la perception qu'ils ont de leur acquisition de l'ASL L2, nous avons pu recueillir des réponses portant non seulement sur l'acquisition mais aussi directement sur la langue (l'ASL) ; le croisement de ces deux composantes s'est avéré particulièrement fructueux puisqu'il a permis d'examiner, sous l'angle de la perception, le concept de psychotypologie de Kellerman qui, dans notre étude, n'a eu aucune incidence sur les résultats. En effet, les éléments langagiers de l'ASL que les apprenants perçoivent comme étant similaires à la L1 ne sont pas perçus comme étant plus faciles à acquérir que les autres et sont même parfois, comme pour les 'expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales)', perçus comme étant plus difficiles.

Les résultats de notre étude sont particulièrement éclairants sur la perception des apprenants, non seulement en tant que produit (représentations) mais aussi en tant

que processus (sélection/organisation, interprétation, (re)connaissance). Si le recours aux différents processus est apparent dans les réponses de nos répondants, on constate dans ces dernières une emphase sur les difficultés liées aux processus de sélection et d'organisation. Les difficultés énumérées par les apprenants se traduisent notamment en termes d'attention, de concentration et de mémorisation face à une pléthore de stimuli visuels souvent très rapides. Même lorsque les apprenants parviennent à discerner et à distinguer ce qui relève ou non de l'information linguistique, ils ne sont pas toujours en mesure d'effectuer le découpage/l'assemblage de cette information pour lui donner sens, comme l'illustre, ci-dessous, la réponse d'un apprenant plurilingue de niveau avancé :

*« ...you cannot always tell when one sign is ending  
and where the next begins... »*

Sans le profit d'un « schéma perceptuel »<sup>83</sup> permettant de coder visuellement l'information linguistique (*supra*, 3.5 page 86), la sélection et l'organisation de l'information s'avèrent difficiles pour bon nombre d'apprenants et s'affichent même comme obstacles pour accéder à la (re)connaissance de l'information. Bien sûr, ces apprenants au niveau universitaire ne sont pas sujets à une « tabula rasa », ils se servent de connaissances antérieures et de compétences transversales (*supra*, 2.3.2.3 page 50) pour interpréter l'information qui se présente à eux et pour reconfigurer leur système linguistique et conceptuel (*supra*, 2.3.3.6 page 58), et nous savons que les processus de traitement de l'information fonctionnent de façon conjointe plutôt que de façon séquentielle ou hiérarchique (*supra*, CHAPITRE 1 : page 71) ; toujours est-il que la formation d'un « schéma perceptuel » oblige à faire appel à des processus qui s'opèrent principalement de façon ascendante, passant tout d'abord par la sélection et l'organisation de l'information avant de pouvoir donner sens à celle-ci.

---

<sup>83</sup> Un « schéma perceptuel » (Perceptual schema) est « une représentation interne et structurée d'un objet ou d'une image, acquis ou acquise par la perception » (Colman, 2015 ; notre traduction).

L'acquisition d'une langue en modalité visuo-spatiale passerait donc par le développement d'un « schéma perceptuel » servant à coder visuellement l'information linguistique. Ce n'est qu'après cette condition *sine qua non* remplie que des apprenants dont les langues sont des langues audio-orales pourraient intégrer ce schéma perceptuel particulier à leur système linguistique et conceptuel déjà en place et, ce faisant, reconfigurer ce dernier.

Tout comme pour les langues audio-orales, nos résultats indiquent que, de façon générale, pour les apprenants d'ASL L2, la compréhension prime la production dans cette langue visuo-spatiale. Certaines structures langagières échappent cependant à cette assertion, comme nous avons pu le voir, par exemple quand il s'agit de l'alphabet dactylogique.

Lorsque l'alphabet dactylogique est perçu comme étant facile, c'est davantage au niveau de la production ; une fois que les apprenants ont fait la correspondance entre l'alphabet latin auquel ils sont habitués et l'alphabet dactylogique, ils voient une certaine facilité à épeler les lettres dactylogiques. Plusieurs apprenants se servent même de l'alphabet dactylogique pour transposer sous cette forme les mots d'une langue audio-orale, certains plus régulièrement que d'autres, particulièrement ceux qui perçoivent l'ASL comme étant de l'anglais signé.

Si l'alphabet dactylogique doit passer par une (re)connaissance des lettres avant d'être produit, la compréhension de l'alphabet dactylogique est bien plus qu'une simple (re)connaissance de l'alphabet ; elle implique, bien sûr, un déchiffrage des lettres mais surtout une véritable lecture. C'est cette lecture que les apprenants trouvent difficile car, contrairement aux langues écrites où la forme entre l'écriture et la lecture est la même, ce qu'on épelle en ASL est, comme nous avons pu le voir, différent de ce qu'on lit (par exemple, la lettre « A » en alphabet dactylogique prendra une toute autre forme selon qu'on en est l'émetteur ou le récepteur).

D'autre part, pour les raisons que nous avons soulignées plus haut, les apprenants ont souvent des difficultés au niveau de la sélection et de l'organisation et, souvent pour des raisons de rapidité, ne sont pas toujours capables de discerner et d'effectuer le découpage de l'information qui se présente à eux.

De plus, on constate que la lecture de l'alphabet dactylogique reste avant tout une lecture lettrique – lecture qui demande un réel effort cognitif de la part de l'apprenant puisqu'il doit garder en mémoire toutes les différentes lettres, de façon chronologique, pour ensuite en faire un tout cohérent – et que cette méthode de lecture se trouve fort éloignée des méthodes de lecture auxquelles sont régulièrement exposés nos répondants en langues audio-orales, qu'elles soient syllabiques, globales ou mixtes. Rappelons que l'utilisation de l'alphabet dactylogique en langues des signes est peu fréquente et sert surtout pour les acronymes, les noms propres ou encore certains mots étrangers (*supra*, 1.3 page 30) ; ce n'est donc pas tout à fait surprenant si la lecture privilégiée en ASL n'est pas orientée vers la lecture de l'alphabet dactylogique, mais bien vers une lecture des signes.

Les résultats concernant l'alphabet dactylogique en relation avec la préférence manuelle sont également significatifs quand il s'agit du domaine de l'écriture puisqu'ils indiquent que les répondants ont tendance à dactylogier de la même main dont ils se servent pour écrire. Les répondants qui changent de main pour dactylogier sont peu nombreux et se trouvent, dans l'ensemble, au niveau débutant, ce qui suggère que, comme pour l'écriture, la préférence manuelle se confirme avec l'apprentissage.

Les résultats portant sur les stratégies que nos répondants perçoivent comme utiles dans l'acquisition de l'ASL sont, eux aussi, particulièrement révélateurs. En effet, ils montrent que plus le niveau d'ASL augmente, plus le nombre de stratégies perçues comme étant utiles décline : le nombre de stratégies perçues comme étant utiles n'est donc pas proportionnel au niveau d'ASL. Par ailleurs, plus le niveau d'ASL augmente, moins les stratégies sont diversifiées. Hormis la stratégie de pratique, les stratégies cognitives sont reléguées à l'arrière-plan, comme par exemple la stratégie d'élaboration qui facilite pourtant l'organisation, la comparaison et la consolidation des informations. Les stratégies les plus fréquemment citées sont les stratégies de pratique, d'autorégulation et d'autogestion, stratégies souvent citées conjointement en début d'apprentissage mais qui, elles aussi, s'étiolent avec la progression du niveau d'ASL. Deux raisons, qui ne sont pas nécessairement exclusives l'une de l'autre, peuvent expliquer cette baisse de fréquence dans les réponses de nos répondants.

La première est liée au niveau lui-même ; avec le temps et l'usage, les stratégies peuvent devenir des automatismes et les apprenants ne réfléchissent alors tout simplement plus à ces stratégies en tant que telles pour penser les citer. La deuxième se rapporte directement à la langue cible (l'ASL) ; les stratégies citées abondamment en début d'apprentissage serviraient en quelque sorte de palliatifs à l'afflux de stimuli visuels et assureraient aux apprenants certaines conditions de survie en attendant que ceux-ci puissent développer un « schéma perceptuel » servant à coder visuellement l'information linguistique (*supra*, 3.5 page 86). Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si les stratégies que citent nos répondants en début d'apprentissage sont des stratégies qui, par la répétition du contact avec la langue et avec les utilisateurs de celle-ci (stratégie de pratique et stratégie d'autogestion) et par la régulation de ressources internes (stratégie d'autorégulation), sont directement liées à la mémoire (particulièrement la mémoire procédurale) et à l'attention, deux processus essentiels au traitement de l'information. Les réponses de nos répondants renseignent également sur d'autres processus essentiels, tels que « penser dans la langue », et nous invitent, sous le prisme d'une langue visuo-spatiale, à revisiter l'interface entre pensée et langage.

Après avoir examiné comment, dans sa portée théorique, notre étude pouvait s'étendre à différents champs de recherche, il convient maintenant de voir les implications pratiques et pédagogiques que comportent les résultats de notre étude exploratoire.

## 6.10 Implications pratiques et pédagogiques

Examinons, d'après ce que mettent en valeur nos résultats, ce qui pourrait être pertinent pour l'acquisition d'une langue seconde en général.

### 6.10.1 L'analogie du puzzle (ou les parties et leur tout)

Les réponses de nos répondants soulignent combien il est important de concevoir l'apprentissage d'une langue comme la construction d'un tout (une langue) dont les différentes parties (composantes) sont tout aussi importantes que ce tout.

En ce sens, l'apprentissage d'une langue s'apparente à la construction d'un puzzle où les parties et le tout sont liés.

Comme l'image d'un puzzle, le tout sert de modèle et permet de placer d'une façon cohérente les différentes parties (morceaux du puzzle) pour atteindre l'objectif visé mais, pour que cette image soit complète, encore faut-il avoir tous les morceaux à sa disposition ; inversement, avoir tous les morceaux ne garantit pas nécessairement la certitude de pouvoir les assembler de façon à en faire un tout cohérent, du moins, pas dans un premier temps. Ce sont ces difficultés auxquelles se heurtent bien souvent les apprenants en langue et que les répondants de notre étude mettent en évidence : l'absence d'éléments intermédiaires et d'indications relatives à la construction du modèle final.

Lorsque les apprenants n'ont pas de mode d'emploi, ils avancent à tâtons, et essayent différentes combinaisons possibles pour assembler au mieux les morceaux qu'ils ont en leur possession. Le parcours n'est pas linéaire et demande du temps et de la patience.

Quand les apprenants ont accès à un modèle, ils ne sont pas toujours en mesure de s'en servir, soit parce que le modèle ne leur évoque rien et que, comme nous avons pu le voir (*supra*, 3.5 page 85), il n'est pas possible de reconnaître quelque chose que l'on ne connaît pas, soit parce qu'ils n'arrivent pas à discerner et à délimiter les



différentes parties du tout pour en faire ressortir celles qu'ils connaissent déjà, ce qui leur permettrait de donner sens, ne serait-ce que partiellement, à ce modèle.

Les réponses des apprenants de notre étude font ressortir l'interdépendance qui existe entre ces deux façons d'appréhender la langue, façons qui sont à la fois distinctes et complémentaires et qui soulignent le besoin de tenir compte aussi bien des parties que de leur tout dans l'enseignement et dans l'apprentissage d'une langue. Pour répondre à ce besoin de complémentarité, alterner entre un enseignement explicite et un enseignement implicite (de l'élément au tout et inversement) et favoriser un apprentissage qui soit à la fois déductif et inductif (de la généralisation à l'application et inversement) s'avère alors particulièrement utile.

Quelle que soit l'approche adoptée, on ne peut contester que les différentes parties (composantes) s'imbriquent les unes les autres et on peut difficilement envisager l'apprentissage d'une langue sans fondement structurel.

Ce fondement structurel, qu'il se rapproche ou non de celui d'une langue que l'on connaît déjà, passe obligatoirement par la hiérarchisation des informations. Pour reprendre l'analogie du puzzle, même si nous savons à l'avance ce que le puzzle représente et comment s'assemblent ses morceaux, il n'est pas possible d'insérer tous les morceaux en même temps ; il faudra procéder par étapes, sélectionner d'abord certains morceaux (en fonction d'un contour, de leur couleur, de ce qui a bien fonctionné auparavant, etc.) qui serviront alors de base pour pouvoir assembler les autres morceaux, sections par sections. Peu importe que l'on se soit déjà familiarisé avec le puzzle ou qu'on le découvre pour la première fois, qu'il se présente sous telle forme ou encore sous une autre (en 3D par exemple, comme en ASL), le puzzle ne peut se construire sans qu'on l'ait établi préalablement sur une base solide. De plus, il faudra s'assurer que certains morceaux se trouvent déjà en place avant d'en ajouter d'autres. Comme l'indiquent les réponses de nos répondants, les classificateurs en ASL ne peuvent se mettre en place aussitôt, que ce soit en L1 ou en L2 ; ils s'appuient sur l'agencement et la consolidation d'autres éléments ; un certain ordre doit être respecté avant de pouvoir les intégrer.

On imaginerait mal construire un puzzle en 3D sans en solidifier la base et la structure, se contentant d'assembler les morceaux de façon aléatoire, sans s'assurer qu'ils adhèrent correctement, quitte même à omettre certains morceaux pivots. Certes, le puzzle pourrait peut-être se maintenir quelque temps, mais il resterait bancal et empêcherait l'ajout de tout élément nouveau.

L'apprentissage d'une langue nécessite, lui aussi, une base stable et solide sur laquelle peuvent s'ajouter de nouvelles connaissances. Ces nouvelles connaissances s'ajouteront progressivement et serviront, à leur tour, de base à d'autres connaissances. Pour faciliter cet apprentissage par étayage, il est donc important que l'enseignant de langue hiérarchise l'information à enseigner et qu'il la structure en fonction des connaissances de ses apprenants. Tel que préconisé par un enseignement et un apprentissage en spirale (Bruner, 1960 : 13), un retour systématique sur les connaissances précédemment acquises avant d'en instaurer de nouvelles permettra à l'apprenant de consolider ses connaissances et les liens qui les unissent, connaissances et liens qui sont le fondement structurel d'une langue. C'est bien ce que nous rappellent les répondants à travers leurs réponses.

### **6.10.2 Le rythme de l'attention**

Lorsque nous pensons à l'attention, nous pensons d'emblée aux stimuli qui se démarquent les uns des autres et que nous sommes amenés à maintenir dans notre foyer attentionnel (*supra*, 3.3.1 page 75). On peut cependant se demander quels sont ces stimuli en ASL pour des apprenants qui n'ont jamais été exposés à une langue visuo-spatiale et comment s'effectue la sélection de certains stimuli par rapport à d'autres lorsque tous ces stimuli sont nouveaux et qu'on n'y a donc jamais été sensibilisé.

Certes, la répétition et l'amplification de certains stimuli en ASL (mouvements excessifs, amplitudes démesurées, expressions faciales appuyées, etc.) peuvent s'avérer très utiles pour capter l'attention, mais lorsque ces stimuli, dépourvus de sens pour des apprenants de niveau débutant, sont abondants et arrivent en flux continu, il

n'est pas plus aisé de savoir lesquels sélectionner surtout lorsque l'on sait que les stimuli visuels ne restent pas plus de 500 millisecondes dans la mémoire iconique (Croisile, 2009 : 12 ; Gerrig & Zimbardo, 2008 : 169).

Les apprenants de notre étude sont nombreux à indiquer avoir de la difficulté à savoir « où donner de la tête » face à une pléthore de stimuli et les complications dont ces apprenants font part se situent tant au niveau de la sélection de l'information que dans le maintien de l'attention. L'un signale ne pas savoir où commence ni où se termine un message et se trouve alors dans une situation analogue à celle d'un lecteur face à un texte sans ponctuation ni espace entre les mots. Un autre explique qu'il est toujours en alerte, de peur de passer à côté d'une information cruciale s'il regarde ailleurs, même un instant ; les exemples ne manquent pas. Ils nous obligent cependant à porter un autre « regard » sur l'attention. En effet, bien souvent, nous considérons à tort que « attention » doit rimer avec « action », or, ce faisant, nous occultons la valeur des silences, des pauses, des inactions qui sont tout aussi importants dans une langue et dans l'apprentissage de celle-ci. L'attention suppose une dynamique entre l'action et l'inaction, un rythme.

On distinguera deux rythmes : celui inhérent à la langue, qui est lié à la segmentation des phrases ou des mots, voire même des signes (« movement-hold »; *supra*, 1.2.1 page 11) et celui lié à l'apprentissage qui nous intéresse plus particulièrement ici.

Dans le rythme d'apprentissage, il est important non seulement de tenir compte du rythme de la langue mais de mettre certains éléments en valeur en les encadrant par des pauses.

Certes, il est bon de chercher des moyens d'attirer l'attention des apprenants en variant les stimuli mais il est indispensable de parfois prendre du temps, voire de s'arrêter complètement. Ces pauses permettent d'éviter que notre attention soit totalement accaparée par tous les stimuli en présence et ne soit plus à même de discerner l'information pertinente, ce qui risquerait de conduire à une cécité d'inattention (« inattentional blindness »; *supra*, 3.3.1 page 76).

Les pauses permettent de plus de soulager la charge cognitive et d'assurer la fixation de l'information dans la mémoire à long terme (*supra*, 3.3.1 page 78).

Enfin, les pauses créent une attente qui suscite l'engagement des apprenants.

### **6.10.3 Des stratégies tout au long du parcours d'apprentissage**

Dans notre étude, nous avons pu remarquer que plus le niveau d'ASL des apprenants augmentait, moins les répondants mentionnaient de stratégies. Quelles qu'en soient les raisons (oubli des stratégies ou de leur utilité, stratégies devenues automatiques), il serait enrichissant de proposer aux apprenants, sous forme de bilan ponctuel, un retour réflexif sur leur parcours d'apprentissage et sur les stratégies mises en œuvre. Ce retour réflexif serait formateur, à la fois pour les apprenants qui seraient alors amenés à exercer leur métacognition en effectuant ce retour réflexif, et pour les enseignants qui, sachant quelles stratégies sont utilisées ou non, pourraient renforcer celles qui existent déjà et en proposer de nouvelles pour pallier les manques éventuels. Les stratégies pourraient être présentées en tant qu'activités ou même faire l'objet d'un enseignement à part entière, sous forme de « capsules stratégiques », par exemple.

Hormis la stratégie de pratique, très peu de stratégies cognitives ont été citées par nos répondants, quel que soit leur niveau d'ASL.

On peut comprendre que la stratégie de traduction soit peu citée par nos répondants car, en plus de se familiariser avec une nouvelle langue, les apprenants doivent s'accoutumer à une nouvelle modalité (visuo-spatiale) pour pouvoir passer d'une modalité à l'autre. D'une façon générale, la stratégie de traduction requiert déjà une bonne maîtrise des langues en question et du temps pour se mettre en place et s'avérer efficace. Cependant, les autres stratégies cognitives pourraient être opérationnelles assez rapidement et ce, dès le début de l'apprentissage, surtout avec l'aide de l'enseignant.

Par exemple, la stratégie d'élaboration n'a été citée que par deux apprenants ; or, comme nous l'avons vu, elle est cruciale puisque c'est elle qui permet d'organiser, de comparer et de consolider l'information et donc d'alimenter la mémoire sémantique et la mémoire prospective (favorisées par l'utilisation des analogies, des cartes mentales et conceptuelles et des mnémotechniques). Cette stratégie pourrait être mise en application dès le tout premier cours. À titre d'exemple, on pourrait facilement commencer par :

- Rendre visuellement accessible (au tableau, à l'ordinateur, etc.) les grandes parties du cours, sous forme de points, avant que le cours ne commence pour offrir aux apprenants un premier modèle d'organisation et les aider à mettre en place l'information qui s'ensuivra.
- Faire remarquer les similarités entre la langue cible et les diverses langues des apprenants et créer des passerelles entre les langues. On n'oubliera pas non plus les comparaisons qui soulignent les différences. Nos résultats ont indiqué une corrélation entre les différences et les difficultés perçues par les apprenants ; il faut donc créer des 'passerelles de la différence' pour démystifier la langue cible et en faciliter l'acquisition.

Les résultats de notre étude indiquent que la stratégie cognitive de pratique qui nourrit la mémoire procédurale est celle que les apprenants perçoivent comme étant la plus utile. Le besoin de répéter, de reproduire, de refaire est particulièrement prégnant dans les réponses de nos répondants, mais ce sont les stratégies métacognitives que les apprenants associent la plupart du temps à cette stratégie cognitive qui sont, pour cette dernière, particulièrement révélatrices. En effet, de nombreux apprenants apportent des données contextuelles à la façon de pratiquer, telles que pratiquer devant un miroir – qui correspond à la stratégie métacognitive d'autorégulation (observer et s'observer) – ou encore, pratiquer en dehors de la salle de classe, avec des membres de la communauté sourde – qui se rapporte à la stratégie métacognitive d'autogestion. Ces façons de pratiquer la langue répondent, ne serait-ce qu'en partie, à des difficultés qui peuvent être propres à une langue particulière. Par exemple, pratiquer devant un miroir déjoue la difficulté pour le signeur de ne pas se voir en train de signer, difficulté explicitement exprimée par l'un des répondants de notre étude :

« *Awkward, can't watch yourself while signing* »

Effectivement, rappelons que si la forme d'un message audio-oral est la même pour l'émetteur et le récepteur, la forme d'un message visuo-spatial est différente selon qu'on en est l'émetteur ou le récepteur. Il serait intéressant d'étudier si on peut étendre à une langue audio-orale cette synergie entre la production et la réception telle qu'elle se produit dans le phénomène du miroir. En effet, dans une langue audio-orale l'auto-observation tend à privilégier la rétroaction en analysant après coup une production déjà faite, ce qui correspond à l'un des sens du verbe réfléchir : « faire usage de la réflexion », c'est-à-dire du « retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème » (*Le Petit Robert*, 1995 : 1901-1902). En revanche, il ne faudrait pas oublier que « réfléchir » évoque aussi la notion de reflet.

Il faudrait voir si ce phénomène de simultanéité ne pourrait pas être développé, comme au laboratoire lorsque l'apprenant voit le graphique de sa production et que sont combinés l'auditif et le visuel.

On voit donc bien que pour rendre plus efficace l'apprentissage d'une langue, il est souhaitable de ne pas se contenter d'une stratégie isolée mais de combiner les stratégies entre elles.

#### **6.10.4 Les supports d'apprentissage**

Dans l'apprentissage d'une langue, il est souhaitable d'avoir recours à une variété de ressources faisant appel à nos différents sens. Si cette démarche est possible dans le cas d'une langue audio-orale, elle s'applique plus difficilement quand il s'agit d'une langue visuo-spatiale. Dans notre étude, de nombreux apprenants ont indiqué la difficulté de s'adapter à un apprentissage uni-sensoriel, apprentissage reposant uniquement sur les stimuli visuels. Si la modalité visuo-spatiale de l'ASL ne permet pas de recourir facilement à des ressources multisensorielles, s'ajoute à cette difficulté le fait que, en ASL, ces stimuli sont aussi tous présentés sous la même forme (visuo-

spatiale). En effet, par la nature même de l'ASL, les apprenants n'ont pas accès à toutes les composantes langagières qu'offre le visuel. Ainsi, les répondants soulignent l'absence d'un système de lecture et d'écriture qui, passant lui aussi par le canal visuel, serait selon eux particulièrement utile dans leur apprentissage de l'ASL. Un support tangible, leur permettrait de pérenniser l'information présentée en classe.

Les réponses de nos répondants nous rappellent l'importance de recourir à différentes ressources. Même si les ressources ne peuvent pas toujours être multisensorielles, il est tout de même possible de faire appel à des stimuli intra-sensoriels variés. Dans le cas d'une langue visuo-spatiale, on peut très bien avoir recours à des stimuli de couleurs ou de formes différentes pour se référer, par exemple, à la nature des mots (ou classe des mots dans la nouvelle grammaire). Ce sont ces mêmes techniques que l'on pourrait intégrer davantage dans l'apprentissage d'une langue audio-orale afin de mettre à profit le maximum de ressources disponibles.

Nous avons pu voir que la vidéo était un outil utile aux apprenants dans leur pratique de la langue (*supra*, 6.7 page 256), mais qu'elle ne leur permettait pas véritablement de décomposer l'information pour l'examiner, même en faisant un arrêt sur l'image ou en effectuant un retour en arrière qui ne rendent pas compte du mouvement.

Heureusement, des perspectives prometteuses s'ouvrent grâce aux nouvelles technologies, telles que la réalité virtuelle où l'apprenant peut échanger avec un « agent conversationnel » appelé « chatbot » (définition en ligne : Futura Tech ; Assimil, 2017 ; Rivierre, A., 2018).

L'expérience déjà en cours pour l'apprentissage d'une langue audio-orale (le Projet EVEIL-3D<sup>84</sup>, par exemple) pourrait se généraliser pour toutes les langues secondes, y compris pour les langues des signes.

---

<sup>84</sup> Partiellement financé par la Commission européenne, le projet franco-allemand EVEIL-3D « propose aux élèves de plonger dans un monde numérique en trois dimensions. Un jeu sérieux les place en situation d'immersion sensorielle et interactive dans le but de susciter une implication plus forte » (Schlemminger, 2013 : 2).

Même s'il s'agit d'un outil intéressant qui comporte une composante expérientielle, ce support de nature virtuelle ne peut remplacer l'authenticité d'un rapport humain fondé sur le partage de valeurs linguistiques et culturelles propres à une communauté.

\* \* \*

### **Remarques conclusives :**

Comme nous l'avons montré, les différences de perception entre monolingues et plurilingues sont, d'après notre étude, relativement minimales ; elles gagneraient toutefois à être examinées dans des contextes qui ne se limitent pas à la seule dimension langagière.

Étant donné les similitudes entre monolingues et plurilingues, les implications pratiques et pédagogiques qui découlent de notre recherche ont l'avantage de pouvoir se généraliser à tout apprenant de l'ASL en tant que L2.

De plus, l'ASL partageant des propriétés inhérentes à toutes les autres langues naturelles, les implications pratiques que nous avons dégagées pour l'ASL ont l'avantage de pouvoir se généraliser à d'autres langues secondes, qu'elles soient visuo-spatiales ou audio-orales.



## **CONCLUSION : Bilan, perspectives et pistes de recherche**

### **Bilan**

Le peu d'études portant sur l'acquisition d'une langue des signes en tant que langue seconde (L2), plus particulièrement à travers la perception des apprenants, nous a incitée à effectuer plus de recherches dans le domaine et à examiner l'acquisition de l'ASL L2 telle qu'elle est perçue par des apprenants monolingues et plurilingues en analysant l'influence du plurilinguisme audio-oral sur l'acquisition d'une langue visuo-spatiale.

Pour répondre à la question « Les plurilingues ont-ils une perception de leur acquisition d'une langue visuo-spatiale différente de celle de leurs homologues monolingues ? », nous avons mené une étude exploratoire qui nous a permis de recueillir les perceptions des apprenants, perceptions que nous avons ensuite pu étudier à la lumière de nombreux travaux théoriques. Pour allier théorie et pratique dans notre recherche empirique, nous avons donc articulé celle-ci autour de deux grands volets : un cadre conceptuel et un cadre opératoire.

Nous avons d'abord montré que, indépendamment de sa modalité visuo-spatiale et de particularités linguistiques qui sont propres à chaque langue, l'ASL avait bien toutes les composantes requises pour figurer sous l'appellation de « langues naturelles » et qu'elle méritait de faire l'objet d'une étude à part entière. Certains pays comme l'Australie ont d'ailleurs adopté une langue des signes comme langue officielle. Le Canada envisagerait, lui aussi, de faire de même.

Nous avons été amenée ensuite à définir clairement le terme de plurilinguisme, terme souvent confondu avec celui de multilinguisme et parfois même de bilinguisme. Nous avons vu que la notion de plurilinguisme redéfinissait le rapport aux langues et qu'elle avait l'avantage d'offrir une vision modulable de l'acquisition des langues en fonction du parcours individuel de l'apprenant.

Notre volet conceptuel s'est conclu sur ce qu'implique la perception, non seulement en tant que processus mais aussi en tant que produit. Nous avons vu que ces deux

grands pans de la perception - le traitement de l'information (qui s'opère à partir d'informations sensorielles et de connaissances précédemment acquises) et les représentations qui en découlent - étaient intimement liés et essentiels à l'acquisition d'une langue, que cette langue soit audio-orale ou visuo-spatiale.

Le deuxième volet de notre recherche (cadre opératoire) nous a permis de bien étayer la démarche méthodologique de notre étude exploratoire. Après avoir expliqué le choix de l'outil méthodologique et de l'échantillonnage que nous avons retenu, précisé le déroulement de la cueillette des données, détaillé la façon dont les données étaient analysées puis classées, nous avons pu - grâce à l'indice du Pourcentage de l'Écart Maximum (PEM), généré par le logiciel Modalisa - procéder à une analyse statistique précise pour faire ressortir les attractions qui existent entre les différentes variables examinées.

C'est sous forme graphique et tabulaire que nous avons ensuite présenté les résultats issus de cette large analyse statistique. Pour des raisons de clarté, nous avons fait suivre ces données statistiques d'une explicitation des résultats.

Nous avons enfin clôturé notre travail par une discussion dans laquelle nous avons interprété les résultats à la lumière de notre cadre théorique et apporté nos conclusions.

À partir de six grands axes déterminés en fonction des liens significatifs qu'a fait ressortir le PEM, en concordance avec les réponses textuelles des apprenants (réponses « brutes »), nous avons répondu à notre question de recherche, à savoir si, d'après la perception des apprenants, les plurilingues ont une perception de leur acquisition de l'ASL en tant que L2 différente de celle de leurs homologues monolingues. Ainsi, nous avons pu voir qu'il existe des différences entre les monolingues et les plurilingues mais que ces différences ne portent pas sur l'acquisition de connaissances à proprement parler. En effet, il est intéressant de constater qu'aucune différence notable n'a pu être observée entre les deux groupes en termes d'acquisition d'éléments linguistiques. La compréhension des aspects culturels puis celle des éléments lexicaux obtiennent les moyennes les plus élevées tant chez les monolingues que chez les plurilingues. Si la moyenne la plus faible se

retrouve dans la compréhension des classificateurs pour les monolingues et dans la production des structures grammaticales pour les plurilingues, la production des classificateurs arrive juste derrière dans les moyennes les plus faibles, à la fois chez les monolingues et chez les plurilingues. Tout comme les apprenants monolingues, les apprenants plurilingues perçoivent les expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales) comme étant les plus difficiles à acquérir en ASL et l'épellation et l'alphabet dactylogique comme étant les plus faciles. Même si les plurilingues ont déjà l'expérience de l'acquisition d'une L2, d'après les réponses des apprenants, les plurilingues en langues audio-orales n'ont pas plus de facilité à acquérir une nouvelle langue seconde lorsque celle-ci est en modalité visuo-spatiale. Les plurilingues n'ont pas fait davantage de comparaisons entre les langues (analogies et différences) que leurs homologues monolingues et les stratégies citées comme étant utiles se sont révélées semblables entre les deux groupes d'apprenants. En revanche, les plurilingues étaient plus nombreux que leurs homologues monolingues à souligner qu'ils pouvaient communiquer de façon efficace dans la langue cible, notamment lorsqu'il s'agissait de communiquer avec l'instructeur et les autres apprenants. Alors qu'un monolingue sur deux a estimé ne pas pouvoir communiquer efficacement avec des personnes sourdes, seul un plurilingue sur quatre a fait la même constatation.

Dans notre étude transversale, nous avons également remarqué que, de façon générale, les plurilingues avaient tendance à s'octroyer des scores élevés en début d'apprentissage et que, paradoxalement, les scores diminuaient au fur et à mesure que le niveau des cours était plus élevé. En ce qui concerne les plurilingues, la perception qu'ils ont de l'acquisition des éléments linguistiques de l'ASL ainsi que de leur compétence de communication n'indique pas un progrès notable à travers les niveaux. De plus, nous avons pu noter que, pour ce qui est de la perception même de l'ASL, les apprenants monolingues tendaient à souligner l'aspect sensoriel et physique de la langue alors que les plurilingues mettaient davantage en avant son aspect expressif.

Ces résultats nous ont poussée à conclure que les différences de perception entre monolingues et plurilingues se traduisent essentiellement en fonction d'une façon d'être ou d'une façon d'agir, comportement qu'il serait utile d'examiner en rapport avec

d'autres concepts tels que l'identité et la personnalité. Dans des études ultérieures, il serait également pertinent d'analyser le plurilinguisme dans des contextes variés autres que le contexte universitaire.

La richesse des données de notre étude nous a amenée à privilégier certains thèmes qui nous ont apporté des éléments nouveaux nous permettant une appréciation critique du plurilinguisme et une réflexion constructive sur la perception et l'acquisition d'une langue, plus particulièrement d'une langue visuo-spatiale. En effet, en plus de faire ressortir les différences entre monolingues et plurilingues et d'en définir la nature, nous avons pu, toujours selon la perception des apprenants, mettre en avant de nombreuses spécificités propres à l'acquisition d'une langue visuo-spatiale en tant que L2. Nous avons ainsi vu que l'acquisition de certaines structures langagières - les classificateurs, par exemple - était d'ordre développemental, et que les étudiants dont les langues sont des langues audio-orales et qui apprennent l'ASL en tant que L2 suivent, fait intéressant, certaines étapes parallèles à celles de l'acquisition de l'ASL en tant que L1.

Nous avons également constaté que le développement d'un « schéma perceptuel » permettant de coder visuellement l'information linguistique était nécessaire à l'acquisition de l'ASL pour les apprenants, schéma sans lequel la sélection et l'organisation de l'information en ASL seraient fortement compromises et entraveraient une possible reconfiguration du système linguistique et conceptuel déjà en place.

Une analyse de l'alphabet dactylogique nous a permis aussi de montrer que la compréhension ne primait pas toujours la production en L2 et de préciser les liens que l'alphabet dactylogique entretenait avec l'écriture en termes de préférence manuelle.

Même si ce n'était pas l'objet premier de notre recherche, nous avons aussi pu, à partir des résultats de notre étude, relever des implications pratiques et pédagogiques intéressantes pour toute acquisition d'une langue. Grâce à notre « analogie du puzzle », par exemple, nous avons pu mettre en évidence l'importance de concevoir l'apprentissage d'une langue comme étant l'apprentissage non-linéaire d'un tout dans lequel les parties qui s'y imbriquent sont tout aussi importantes et nous avons relevé

aussi l'utilité d'alterner entre enseignement implicite et enseignement explicite, selon que les apprenants possèdent déjà ou non les outils nécessaires pour accéder au modèle recherché.

Nous avons souligné le rôle crucial de l'attention dans l'apprentissage d'une L2, attention qui, pour une langue des signes, repose principalement sur le canal visuel. Nous avons vu l'importance de varier les stimuli pour capter l'attention et la maintenir, de sélectionner et de hiérarchiser les informations afin de permettre la création de schémas nécessaires à la construction de sens.

Nous avons également souligné le peu de place que les apprenants accordaient aux stratégies dans leur acquisition de l'ASL L2, surtout passé le niveau débutant, et la nécessité d'introduire une variété de stratégies dans le contenu des cours de langue.

En plus d'apporter de nouvelles connaissances et des avancées dans les domaines du plurilinguisme et de l'acquisition, notre travail a fait surgir un nombre considérable de variables quantitatives et qualitatives dont l'analyse minutieuse nous a permis de défricher un terrain d'investigation qui promet d'être extrêmement fertile.

## **Perspectives et pistes de recherche**

### **Plurilinguisme**

- Le plurilinguisme en lien avec la perception de l'acquisition de l'ASL en tant que L2 mériterait d'être exploré dans divers contextes. Le milieu universitaire dans lequel s'est déroulé notre étude est un milieu où, traditionnellement, la compétence visée dans la L2<sup>n</sup> se rapproche étroitement de la compétence en L1 et ne permet peut-être pas au plurilinguisme de prendre tout son essor. D'autres contextes, où la compétence recherchée ne serait pas une compétence uniforme, sanctionnée par une note, un crédit ou un diplôme, permettrait certainement de tenir compte de cette « maîtrise limitée » de la langue, qui évolue, certes, mais à des rythmes très différents selon les individus.

- Il serait d'ailleurs intéressant d'examiner, grâce à une étude longitudinale, la façon dont évolue cette « maîtrise limitée » de la langue, que ce soit en ASL ou dans une autre langue, selon le contexte, mais également selon le type de plurilinguisme (L1, L2 ou L1 et L2).
- Des études semblables à la nôtre, mais où la langue cible serait une langue audio-orale, permettraient de voir si des différences entre plurilingues et monolingues de langues audio-orales pourraient être plus évidentes.
- L'orientation de notre présente étude ne porte pas sur la comparaison entre les différents types de plurilinguisme, mais nos résultats ont tout de même fait ressortir quelques différences entre plurilingues qu'il serait intéressant d'exploiter ; d'autres recherches se penchant exclusivement sur le sujet pourraient certainement apporter des réponses quant à la nature et à l'étendue des différences et des similarités entre les différents types de plurilinguisme.
- Pour les raisons que nous avons évoquées plus haut (portée théorique), il serait fructueux de voir si certaines caractéristiques individuelles s'appliquent au plurilingue. Le plurilingue est avant tout un individu, un « acteur social » et des recherches liant le plurilinguisme à la personnalité et à l'identité seraient certainement éclairantes.
- Des études similaires à la nôtre, mais à plus grande échelle (provinciale, nationale, etc.), seraient également souhaitables et permettraient, grâce à un échantillonnage d'envergure plus vaste, d'accroître la représentativité des différentes langues afin d'examiner si certaines langues, plus que d'autres, facilitent l'acquisition de l'ASL en tant que L2.
- Le plurilinguisme gagnerait à être davantage examiné sous le prisme des langues visuo-spatiales (LSQ, LSF, BSL, etc.), indépendamment ou non des langues audio-orales. Plus de recherches sur l'inter et l'intra modalité fourniraient certainement des renseignements précieux sur les processus d'acquisition d'une langue, qu'elle soit L1 ou L2.

## Acquisition d'une langue

- L'invariance du miroir (la capacité liée à un mécanisme de perception visuelle qui permet de reconnaître facilement comme une seule et même image les deux facettes de celle-ci lorsqu'elles sont inversées symétriquement et latéralement ; *supra*, 6.5 page 250) gagnerait à être examinée en langue des signes ; il s'agirait de voir, par exemple, si l'invariance du miroir peut s'étendre à des images inversées symétriquement, non plus de façon latérale mais de façon frontale (en vis à vis). Le cas échéant, il faudrait examiner dans quelle mesure l'invariance du miroir s'applique aux signes d'une langue visuo-spatiale ainsi qu'à l'alphabet dactylogique.

Pour une langue audio-orale, l'invariance du miroir disparaît avec l'apprentissage de la lecture (Pegado et al., 2014) ; il serait alors bénéfique d'explorer l'influence que peut avoir l'invariance du miroir en langue audio-orale sur l'apprentissage de l'alphabet en langue visuo-spatiale. Savoir si l'invariance du miroir et l'alphabet dactylogique sont indépendants ou non permettrait des progrès dans le domaine de la neurocognition lié à la lecture.

- Des études qui examineraient l'utilisation de certains aspects d'une langue visuo-spatiale comme support pédagogique pour l'apprentissage d'une langue audio-orale seraient, elles aussi, dignes de considération.

Joindre le geste à la parole n'est pas une conception nouvelle dans l'apprentissage d'une langue ; il serait cependant utile d'examiner les bénéfices que peuvent apporter les signes d'une langue naturelle et authentique comme l'ASL lorsqu'ils accompagnent la parole et de comparer ces bénéfices à ceux de l'exploitation de gestes préfabriqués et purement arbitraires sur laquelle reposent certaines méthodes d'apprentissage, comme AIM<sup>85</sup>, par exemple.

Il serait également intéressant de voir si l'alphabet dactylogique peut faciliter l'apprentissage de l'écriture, plus particulièrement de l'écriture cursive ; passer par la motricité spatiale pourrait peut-être permettre de coucher les lettres sur papier plus facilement. Examiner les effets de l'alphabet dactylogique sur un

---

<sup>85</sup> Accelerative Integrated Methodology (AIM)

apprentissage de l'écriture qui aurait lieu ultérieurement serait certainement aussi révélateur et pourrait davantage nous renseigner sur le développement et la stabilisation de la préférence manuelle.

- Des études comparatives sur l'acquisition des classificateurs en langues visuo-spatiales (ASL, LSQ, LSF, etc.) et en langues audio-orales (langues bantoues et sino-tibétaines, par exemple), à la fois en L1 et en L2, permettraient certainement d'informer sur les spécificités qui sont liées à une langue particulière ou à la modalité.
- Des études longitudinales qui examineraient les langues des signes en relation avec l'expérience de l'âge permettraient d'examiner l'influence d'une langue des signes sur l'évolution des fonctions cognitives et des capacités motrices.
- Si plusieurs études ont déjà fait ressortir les effets que le bilinguisme pouvait avoir sur les maladies neurodégénératives (Antoniou & Wright, 2017 ; Borsa, Perani, Della Rosa, Videsott, Guidi, Weekes, Franceschini & Abutalebi, 2018 ; Gold, 2015 ; Perani, Farsad, Ballarini, Lubian, Malpetti, Fracchetti & Abutalebi, 2017 ; Schweizer, Ware, Fischer, Craik & Bialystok, 2012), il serait également intéressant d'examiner les maladies neurodégénératives dans le contexte d'un plurilinguisme bimodal.
- D'autres études comme la nôtre seraient intéressantes à reproduire avec des apprenants qui ont déjà une langue visuo-spatiale, en tant que L1 ou L2 ; elles permettraient d'examiner l'acquisition d'une L2, de façon intra-modale dans des langues qui ne sont pas des langues audio-orales, et de mettre en lumière les différents transferts qui peuvent s'opérer d'une langue visuo-spatiale à une autre. De plus, elles pourraient nous renseigner davantage sur les fonctions cognitives et les schémas perceptuels que requiert la modalité visuo-spatiale. Peut-être pourraient-elles même faire ressortir des particularités qui sont propres aux plurilingues en langues visuo-spatiales dans l'acquisition d'une L2.
- Examiner l'acquisition de l'ASL L2 par le biais de l'imagerie cérébrale en laboratoire serait particulièrement fructueux. Enregistrer l'activité cérébrale lors de la réalisation d'une tâche spécifique par exemple permettrait de déterminer les zones du cerveau sollicitées lors de cette tâche en ASL, la façon dont ces zones cérébrales interagissent les unes par rapport aux autres ainsi que la vitesse avec



laquelle l'information se transmet lors de son traitement pour effectuer la tâche en cours.

Sans aucun doute, l'imagerie cérébrale apporterait des renseignements précieux sur la face cachée de la perception et sur les autres processus mis en œuvre dans l'acquisition de l'ASL L2.

- Dans notre étude, certaines réponses portent directement sur des processus. Un processus particulièrement intéressant est celui de « penser dans la langue » (*supra*, 6.7 page 258). Cette notion ouvre des perspectives particulièrement riches et mériterait d'être approfondie, d'une part en interrogeant les apprenants spécifiquement sur ce qu'ils entendent par « penser dans la langue » et, d'autre part, en faisant appel aux techniques d'imagerie cérébrale. Que signifie « penser dans la langue », en particulier lorsque cette langue est une langue des signes et quelle forme prend alors le langage intérieur, l'endophasie ?

Par sa nature pluridisciplinaire, notre étude ouvre donc de nombreuses pistes de réflexion et offre des perspectives de recherche dans des domaines très variés, tels que - entre autres - la linguistique appliquée, la psycholinguistique, la psychologie sociale, la didactique cognitive et la neurocognition.

En ajoutant une nouvelle dimension - le plurilinguisme - aux précédentes études portant sur la perception qu'ont les apprenants de leur acquisition de l'ASL L2, notre travail fait le pont entre les rares recherches de la fin du siècle dernier et celles qui restent encore à mener.

Nous pensons avoir ouvert de nouveaux champs d'investigation que nous comptons continuer à explorer dans nos futures recherches.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdoltajedini, K. (2014). *L'analyse des stratégies d'apprentissage et des erreurs dans les productions d'apprenants iraniens de français langue étrangère* (Thèse de doctorat, Université d'Aix-en-Provence, École doctorale Cognition, Langage et Éducation, France). Tiré de : <http://www.theses.fr/2014AIXM3004>
- Adler, R., & Proctor II, R. (2011). *Looking out, Looking in* (13<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Aikhenvald, A. (2003). *Classifiers. A Typology of noun categorization devices*. Oxford Studies in Typology and Linguistic Theory. New York, NY: Oxford University Press.
- Albaret J.-M. (2004). Le développement de la dominance manuelle. In C. Billard, M. Touzin, J.-M. Albaret, M. Fayol, P. Gillet & O. Revol (Éds.), *L'État des connaissances. Livret 5 : Fonctions non-verbales* (pp. 21-24). Paris : Signes éditions. Tiré de : <http://www.psychomot.ups-tlse.fr/Albaret2004-EdC-lateralite.pdf>
- Alexandre-Bailly, F., Bourgeois, D., Gruère, J.-P., Raulet-Croset, N., Roland-Lévy, C., & Tran, V. (2013). *Comportements humains & management* (4<sup>e</sup> éd.). Montreuil : Pearson France.
- Allain, H., Bentué-Ferrer, D., & Lacomblez, L. (2004). Biologie de la motivation. *Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement*, 2(3), 167-172. Tiré de : [http://www.jle.com/fr/revues/pnv/e-docs/biologie\\_de\\_la\\_motivation\\_265762/article.phtml?tab=texte](http://www.jle.com/fr/revues/pnv/e-docs/biologie_de_la_motivation_265762/article.phtml?tab=texte)
- Antoniou, M., & Wright, S. (2017). Uncovering the mechanisms responsible for why language learning may promote healthy cognitive aging. *Frontiers in Psychology*, 8, 2217. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02217

- Arik, E. (2010). *A Crosslinguistic study of the language of space: Sign and spoken languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 1 -16. DOI: 10.2167/ijm072.0
- Aronoff, M., Meir, I., & Sandler, W. (2005). The Paradox of sign language morphology. *Language*, 81(2), 301–344. DOI: 10.1353/lan.2005.0043
- Assimil. (2017, 2 août). *La réalité virtuelle pour pratiquer et progresser en langues étrangères*. Tiré de : <http://fr.assimil.com/blog/la-realite-virtuelle-pour-pratiquer-et-progresser-en-langues-etrangeres/>
- Association des Sourds du Canada (2012, 23 juillet). *La terminologie*. Dossiers sur la surdité. Tiré de : <http://cad.ca/fr/dossiers-sur-la-surdite/la-terminologie/>
- Aubin, M.-C. (1992). Grammaire et vision du monde : l'acquisition de la langue maternelle en milieu minoritaire. *Cahiers Franco-Canadiens de l'Ouest*, 4(1), 29-39.
- Aurnague, M., Vieu, L., & Borillo, A. (1997). Représentation formelle des concepts spatiaux dans la langue. In M. Denis (Éd.), *Langage et cognition spatiale*, 69-102. Paris : Masson.
- Authier, J. (2010). Perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration scolaire au primaire (Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal, Canada).  
Tiré de : <http://www.archipel.uqam.ca/2684/1/M11293.pdf>
- Baker, C., & Padden C. (1978). *American Sign Language. A look at its history, structure and community*. Silver Spring, MD: T.J. Publishers.

Baltes, P. (1991). The many faces of human ageing: toward a psychological culture of old age. *Psychological Medicine*, 21(4), 837-854.

DOI: 10.1017/S0033291700029846

Baltes, P., Glück, J., & Kunzmann, U. (2002). Wisdom: Its structure and function in regulating successful life span development. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 327-347). New York, NY: Oxford University Press.

Baltes, P., & Kunzmann, U. (2003). Wisdom. *The Psychologist*, 16(3), 131-132.

Tiré de :

<http://www.margret-baltes-stiftung.de/PBB-Website/Baltes&Kunzmann.pdf>

Baltes, P., & Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47(5), 290-299. DOI: 10.1159/000079156

Baltes, P., & Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 87–120). New York: Cambridge University Press.

Baltes, P., & Smith, J. (2008). The Fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 56-64.

DOI: 10.1111/j.1745-6916.2008.00062.x

Baltes, P., Smith, J., & Staudinger, U. (1992). Wisdom and successful aging. In T. Sonderegger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 39 (pp. 123–167). Lincoln campus, NE: University of Nebraska Press.

Baltes, P., & Staudinger, U. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 75-81.

DOI: 10.1111/1467-8721.ep10770914

- Baltes, P., & Staudinger, U. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122–136. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.122
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 149-179.  
Tiré de : <http://aile.revues.org/1698>
- BBC News. (2010,18 mai). Dio's two-finger gesture - what does it mean? *BBC Magazine*. Tiré de : <http://news.bbc.co.uk/2/hi/8687002.stm>
- Beacco, J.-C. (2005). Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. (Dir.), & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives. Version intégrale*. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47–67. DOI: 10.7202/018989ar

- Benedicto, E., & Brentari, D. (2004). Where did all the arguments go?: Argument-changing properties of classifiers in ASL. *Natural Language & Linguistic Theory*, 22(4), 743–810. DOI: 10.1007/s11049-003-4698-2
- Bertrand, A., & Garnier, P.-H. (2005). *Psychologie cognitive*. Collection Principes. Levallois-Perret : Studyrama.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Collection LAL. Paris : Hatier.
- Bialystok, E., Craik, F., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459–464. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009
- Bochner, J., Christie, K. Hauser, P., & Searls, J. (2011). When is a difference really different? Learners' discrimination of linguistic contrasts in American Sign Language, *Language Learning*, 61(4), 1302–1327. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2011.00671.x
- Boden, A. (2006). *Mind as machine. A History of cognitive science* (Vol. 2). New York : Oxford University Press.
- Bonnet, C. (1981). Quelques bases neurophysiologiques de la perception visuelle et auditive. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 4, 105-133. DOI: 10.5565/rev/psicologia.390
- Borg, K. (2013). The Acquisition of future of probability in L3 Spanish. In J. Cabrelli Amaro, T. Judy & D. Pascual y Cabo (Eds.), *Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (pp. 11-21). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Tiré de : <http://www.lingref.com/cpp/gasla/12/paper2979.pdf>
- Boroditsky, L. (2011). How languages shapes thought. The languages we speak affect our perceptions of the world. *Scientific American*, 63-65. DOI: 10.1038/scientificamerican0211-62

- Boroditsky, L., & Gaby, A. (2010). Remembrances of times east: Absolute spatial representations of time in an Australian aboriginal community. *Psychological Science*, 21(11), 1635-1639. DOI: 10.1177/0956797610386621
- Borsa, V., Perani, D., Della Rosa, P., Videsott, G., Guidi, L., Weekes, B., Franceschini, R., & Abutalebi, J. (2018). Bilingualism and healthy aging: Aging effects and neural maintenance. *Neuropsychologia*, 111, 51-61.  
DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2018.01.012
- Brentari, D., Nadolske, M., & Wolford, G. (2012). Can experience with co-speech gesture influence the prosody of a sign language? Sign language prosodic cues in bimodal bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge University Press. 15(2), 402–412. DOI: 10.1017/S1366728911000587
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J., & Goodman, C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(1), 33-44.  
DOI: 10.1037/h0058484
- Button, K., Ioannidis, J., Mokrysz, C., Nosek, B., Flint, J., Robinson, E., & Munafó, M. (2013). Power failure: why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 14, 365-376.  
DOI: 10.1038/nrn3502
- Bylund, E., & Athanasopoulos, P. (2017). The Whorfian time warp: Representing duration through the language hourglass. *Journal of Experimental Psychology: General*. [Advance online publication, April 27, 2017], 1-6.  
DOI: 10.1037/xge0000314

- Candelier, M., & de Pietro, J.-F. (2008). Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp.147-162). Bruxelles : De Boeck Université.
- Carter, K., & Seifert, C. (2018). *Learn Psychology* (Revised 1<sup>st</sup> ed.). Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Casey, S., Emmorey, K., & Larrabee, H. (2012). The effects of learning American Sign Language on co-speech gesture. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 677–686. DOI: 10.1017/S1366728911000575
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Cavanagh, P., & Vanrullen, R. (2007). La résolution de l'attention : la précision spatiale et temporelle de la conscience visuelle. In G. Michael (Ed.), *Neurosciences cognitives de l'attention visuelle*. Collection Neuroscience cognitive (pp. 63-81). Marseille : Solal.
- Cedden, G., & Sağın Şimşek, Ç. (2014). The impact of a third language on executive control processes. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 558-569. DOI: 10.1177/1367006912448126
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. DOI: 10.1017/S026719051300007X
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2002). *The Multilingual Lexicon*. New York: Kluwer Academic Publishers.



Chan, Y., Pianta, M., & McKendrick, A. (2014). Older age results in difficulties separating auditory and visual signals in time. *Journal of Vision*, 14(11):13, 1– 11. DOI: 10.1167/14.11.13

Chapouthier, G. (2006). *Biologie de la mémoire*. Paris : Odile Jacob.

Cibois, Ph. (1993). Le PEM, Pourcentage de l'écart maximum : un indice de liaison entre modalités d'un tableau de contingence. *Méthodologie Sociologique*, 40(1), 43-63. DOI: 10.1177/075910639304000103

Cibois, Ph. (2007). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Collection « Que sais-je ? », 3782. Paris : Presses universitaires de France. (Édition épuisée). Texte réédité par ENS Éditions (2014) et disponible sur le portail OpenEditions depuis le 14 février 2014 : <http://books.openedition.org/enseditions/1443>  
DOI: 10.4000/books.enseditions.1443

Cibois, Ph. (2009). Percentage of Maximum Deviation from Independance (PEM) - Comment on Lefèvre and Champely's "Analyse d'un tableau de contingence", *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 103(1), 66-74.  
DOI: 10.1177/075910630910300107

Colman, A. M. (2015). Subject Reference. Perceptual Schema. *A Dictionary of Psychology* (4<sup>th</sup> Ed.). Oxford University Press.

Commissariat aux services en français. (2015, 15 janvier). *Mention honorable : Engagement envers les élèves des programmes de français de base, de français intensif et d'immersion française en Ontario*. Assemblée législative de l'Ontario. Tiré de : <http://csfontario.ca/fr/articles/5312>

Commission européenne. (2009). Étude sur la contribution du multilinguisme à la créativité [Rapport final, 24 juillet 2009]. Bruxelles : Europublic sca/cva.

- Commission européenne (2012). *Eurobaromètre sur les Européens et leurs langues* [Rapport. Eurobaromètre spécial 386, juin 2012]. Bruxelles : TNS Opinion & Social.
- Conrad, P. (1991). *Learning American Sign Language: Adult learner perceptions*. (Master's Thesis, Education, University of Alberta, Adult and higher Education. Department of Adult, Career, and Technology Education. Edmonton, Canada).
- Conseil de l'Europe. (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Éditions Didier. Tiré de : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (s.d.). Politiques linguistiques. Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.  
Tiré de : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>
- Conseil des ministres de l'éducation du Canada. (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien* [Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études, janvier 2010].  
Tiré de : <http://cmec.ca/docs/CECR-contexte-canadien.pdf>
- Contreras-Vidal, J., Teulings, H., & Stelmach, G. (1998). Elderly subjects are impaired in spatial coordination in fine motor control, *Acta Psychologica* 100, 25–35.
- Cook, V. (Ed.). (2003). Introduction: The changing L1 in the L2 user's mind. *Effects of the second language on the first* (pp. 1-18). Second Language Acquisition. Clevedon, UK: Cromwell Press Ltd.
- Cosnier, J. (1993). Étude de la mimogestualité. In R. Pléty (Dir.), *Éthologie des communications humaines : aide-mémoire méthodologique* (pp. 103-115). Lyon : ARCI et Presses Universitaires de Lyon.

- Coste, D. (1991). Diversifier, certes... In D. Coste & J. Hébrard (Coords.) *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique* (pp. 170-178). Paris : Hachette.
- Coste, D. (2001). La notion de compétence plurilingue [Séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives »]. *Éduscol*. Portail national des professionnels de l'éducation. Tiré de : <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Version révisée. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Côté, R. (1998). *Apprendre : formation expérientielle stratégique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Crasborn, O. (2006). Nonmanual structures in sign language. In K. Brow (Ed). *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 668-672). Saint Louis : Elsevier
- Creswell, J., & Garrett, A. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321-333.
- Croisile, B. (2009). Approche neurocognitive de la mémoire. *Gérontologie et société*, 130(3), 11-29. DOI: 10.3917/gs.130.0011
- Crutzen, D. (2005). Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ? In K. Aden (Dir.), *De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues* [CNDP - CRDP de Bourgogne, Collection Documents, Actes et rapports pour l'éducation], 40, 1-14. Tiré de : [http://www.irfam.org/assets/File/TELECHARGEMENT\\_COMPETENCES\\_TRANSVERSALES.pdf](http://www.irfam.org/assets/File/TELECHARGEMENT_COMPETENCES_TRANSVERSALES.pdf)

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222 - 251.

DOI: 10.2307/1169960

Cummins, J. (2005, 23 septembre). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*. Bogazici University Istanbul, Turkey. Tiré de : <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf>

Cuq, J.-P. (1991). *Le Français langue seconde*. Collection « F ». Paris : Hachette.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2011). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cuxac, C. (1983). *Le langage des sourds*. Paris : Payot.

Cuxac, C. (2000). *La Langue des Signes Française, Les voies de l'iconicité*. Collection Faits de Langue. Paris : Ophrys.

Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international.

Dachkovsky, S., & Sandler, W. (2011). Visual intonation in the prosody of a sign language. *Language and Speech*, 52(2-3), 287-314.

DOI: 10.1177/0023830909103175

Dagenais, D., & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages*, 154, 34-46. DOI: 10.3406/lgge.2004.945

- Dagenais, D., & Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1),11-31. DOI: 10.3138/cmlr.65.1.11
- Dalí, S. (1940). Marché d'esclaves (avec apparition du buste invisible de Voltaire). *Catalogue Raisonné de Salvador Dalí* [Numéro de catalogue : 490]. Fondation Gala-Salvador Dalí.  
Tiré de : <https://www.salvador-dali.org/fr/oeuvre/catalogue-raisonne/1940-1951/490/marche-d-esclaves-avec-apparition-du-buste-invisible-de-voltaire>
- Danziger, S., & Ward, R. (2010). Language changes implicit associations between ethnic groups and evaluation in bilinguals. *Psychological Science*, 21(6) 799-800. DOI: 10.1177/0956797610371344
- De Bot, K., & Jaensch, C. (2015). What is special about L3 processing? *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge University Press. 18(2),130–144. DOI:10.1017/S1366728913000448
- De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- De Chevigny, A. & Lledo, P.-M. (2006, juin-juillet). La neurogenèse bulbaire et son impact neurologique. *Médecine/sciences*, 22(6-7), 607-613. Tiré de : <http://id.erudit.org/iderudit/013501ar>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- De Groot, A. (2011). *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: An Introduction*. New York, NY : Psychology Press.

- De Langhe O., Guitteny P., Portine H., & Retoré C. (2004). À propos des structures OSV en Langue des signes. *Sillexicales*, 4, 115-130.
- Delas, Y., Gernigon, C., Krumm, C., Mascret, N., Roy, P., Sarrazin, P., Tessier, D. (Coord.), & Trouilloud, D. (2013). *La motivation*. Paris : Éditions EP&S.
- Derouesné, C. (2004). Le concept d'apathie : intérêt et limites. *Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement*, 2(1), 19-28. Tiré de : [https://www.jle.com/fr/revues/pnv/e-docs/le\\_concept\\_dapathie\\_interet\\_et\\_limites\\_262035/article.phtml](https://www.jle.com/fr/revues/pnv/e-docs/le_concept_dapathie_interet_et_limites_262035/article.phtml)
- Deschamps, R., & Moulignier, A. (2005). La mémoire et ses troubles. *EMC – Neurologie*, 2(4), 505-525. DOI: 10.1016/j.emcn.2005.07.003  
Tiré de : <https://www.sciencedirect.com/journal/emc-neurologie/vol/2/issue/4>
- Dewaele, J. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. DOI: 10.1017/S026144480001315X
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2<sup>nd</sup> ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Dortier, J.F. (2007, juin-juillet-août). La perception, une lecture du monde. *Sciences humaines*, 7. Tiré de : [http://www.scienceshumaines.com/la-perception-une-lecture-du-monde\\_fr\\_21020.html](http://www.scienceshumaines.com/la-perception-une-lecture-du-monde_fr_21020.html)
- Dortier, J.-F. (2008, septembre-octobre). La Gestalt. Quand la psychologie découvrait les formes. *Sciences Humaines*, Hors-série, N° Spécial, 7 - La grande histoire de la psychologie, 44-45.

- Dubuc, B. La perception visuelle dévoilée par les illusions d'optique. Les détecteurs sensoriels. *Le cerveau à tous les niveaux !* Tiré de : [http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a\\_02/a\\_02\\_p/a\\_02\\_p\\_vis/a\\_02\\_p\\_vis.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_02/a_02_p/a_02_p_vis/a_02_p_vis.html)
- Duff, J. (2017, January 27). The Gatepost Interview: Andrew Byrne American Sign Language professor. *The Gatepost*.  
Tiré de : <http://fsugatepost.com/2017/01/27/the-gatepost-interview-andrew-byrne-american-sign-language-professor/>
- El Euch, S. (2011). De la typologie de la bilinguïté à une typologie du plurilinguïsm ou de la multilinguïté : un hommage à Josiane Hamers. *La revue canadienne des langues vivantes*, 67(1), 55-90.  
DOI: 10.3138/cmlr.67.1.055
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2<sup>nd</sup> Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Emmorey, K., & Tversky, B. (2001). *Spatial perspective in ASL*. Manuscrit publié sous Emmorey, K., & Tversky, B. (2002). Spatial perspective choice in ASL. *Sign Language and Linguistics*, 5(1), 3-25. DOI: 10.1075/sll.5.1.03emm
- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Emmorey, K. (Ed.) (2003). *Perspectives on classifier constructions in sign languages*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Emmorey, K., & Herzig, M. (2003). Categorical versus gradient properties of classifier constructions in ASL. In K. Emmorey (Ed.), *Perspectives on classifier constructions* (pp. 221-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Espinoza, P., & Faye, M. (2006). *Les icones, schémas et similis. Différences entre ces types de représentations* [Rapport final – Groupe 14. Cours 74111 de la 1ère période du Baccalauréat universitaire en Psychologie. Sous la direction de M. le Professeur Daniel Peraya]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Fagard, J. (2012). Aux origines de la préférence manuelle. *Enfance*, 1(1), 97-114.  
DOI: 10.4074/S0013754512001103
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59–82.  
DOI: 10.1177/0267658310386647
- Floris, M., Lecompte, D., Mallet, L., Mourad, H., De Nayer, A., Vandendriessche, F., Mertens, C., & Detraux, J. (2001). Antipsychotiques et acétylcholine : état des connaissances. Supplément à *Neurone*, 6(7), 1-13. Tiré de: <http://www.synopsys.be/documents/get/5b8c1d4b6629944d774e7d6d69814c9c.pdf>
- Foucard, M., Lagoguey, H., Remy, M.-C., & Pierret, N. (2007). La dimension culturelle dans l'enseignement des langues [Rapport final du GFR. IUFM Champagne-Ardenne, Reims]. Tiré de : [http://www.univ-reims.fr/gallery\\_files/site/1/90/4401/5803/5804/5806.pdf](http://www.univ-reims.fr/gallery_files/site/1/90/4401/5803/5804/5806.pdf)
- Friedrich, J. (2001). La discussion du langage intérieur par L.S. Vygotskij. In G. Bergougnieux (Dir.), *La parole intérieure. Langue française*, 132, 57-71.  
DOI: 10.3406/lfr.2001.6315
- Futura Tech (s.d.) Tech / définitions. Définition « Chatbot ». Tiré de : <https://www.futura-sciences.com/tech/definitions/internet-chatbot-15778/>



- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours. In J. Buttet-Sovilla, G. De Weck & P. Marro (Éds.), *Analyses des pratiques langagières*, 38/39 (pp. 49-62), Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL).
- Galligani, S., & Bruley, C. (2014). De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE. *Mélanges Crapel*, 35 (Numéro spécial, Tenir compte des langues premières dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes), 31-45.  
Tiré de : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/31-45.pdf>
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The Role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.  
DOI: 10.1037/h0083787
- Gaussel, M., & Reverdy, C. (2013, septembre). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. *Veille et Analyses de l'IFÉ*, 86, 1-40. Tiré de : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr>
- Gerrig, R., & Zimbardo, P. (2008). *Psychologie* (18<sup>e</sup> éd.). Traduction française dirigée par Serge Nicolas. Paris : Éditions Pearson Éducation France.
- Ghimenton, A. (2014). Les vertus cachées du plurilinguisme [Dossier : Le plurilinguisme]. *Psychoscope*, 6, 12-15.  
Tiré de : [https://www.psychologie.ch/.../Psychoscope/2014/PSC\\_6-14.pdf](https://www.psychologie.ch/.../Psychoscope/2014/PSC_6-14.pdf)
- Godefroid, J. (2008). *Psychologie : Science humaine et science cognitive*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Gold, B. (2015). Lifelong bilingualism and neural reserve against Alzheimer's disease: A review of findings and potential mechanisms. *Behavioural Brain Research*, 281, 9-15. DOI: 10.1016/j.bbr.2014.12.006
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing Gesture. How our hands help us think*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Gouvernement de l'Ontario. (s.d.). *La ville de Toronto*. Immigration en Ontario. Vivre. Villes et villages. Tiré de :  
[http://www.ontarioimmigration.ca/fr/living/OI\\_FR\\_HOW\\_LIVE\\_TORONTO.html](http://www.ontarioimmigration.ca/fr/living/OI_FR_HOW_LIVE_TORONTO.html)
- Grand Dictionnaire de la Psychologie*. (2011). Paris : Éditions Larousse
- Green, D. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67-81. DOI: 10.1017/S1366728998000133
- Grosjean, F. (2012). Chasing down those 65%, Life as a Bilingual. *Psychology Today*. Tiré de : <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201411/chasing-down-those-65>
- Grosjean, F. (2014). How many are we? Life as a Bilingual. *Psychology Today*. Tiré de : <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201209/how-many-are-we>
- Gugerell, S., & Riffert, F. (2011). On Defining "Wisdom": Baltes, Ardelt, Ryan, and Whitehead. *Interchange*, 42(3), 225–259. DOI: 10.1007/s10780-012-9158-7
- Hamilton, H. (1986). Perception of sign features by deaf children. *Sign Language Studies*, 50(1), 73-77. DOI: 10.1353/sls.1986.0021
- Heiting, G. (2017). How your vision changes as you age. *All about vision*. Tiré de : <https://www.allaboutvision.com/over60/vision-changes.htm>

- Hélot, C. (2006). De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire? In C. Hélot, E. Hoffmann & M.-L. Scheidhauer (Éds.), *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre* (pp. 185-206). Francfort : Peter Lang.  
Tiré de: <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2006-Chapitre-caracte%CC%80re-ine%CC%81galitaire-du-bil-scolaire.pdf>
- Hendricks, R., & Boroditsky, L. (2015). Constructing mental time without visual experience. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(8), 429-430.  
DOI: 10.1016/j.tics.2015.06.011
- Hermas, A. (2014). Multilingual transfer: L1 morphosyntax in L3 English. *International Journal of Language Studies*, 8(2), 1-24.
- Higby, E., Kim, J., & Obler, L. (2013). Multilingualism and the Brain. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 68-101. DOI:10.1017/S0267190513000081
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2014). *Mémoire. Une affaire de plasticité synaptique* [Dossier réalisé en collaboration avec Francis Eustache, directeur de l'unité 1077 Inserm/EPHE/UCBN "Neuropsychologie et neuroanatomie fonctionnelle de la mémoire humaine"]. Tiré de : <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/memoire>
- Jiang, H. (2008). *Effect of L2 phonetic learning on L1 vowels*. (Doctoral Thesis, Simon Fraser University, Department. of Linguistics. Burnaby, B.C.).  
Tiré de : <http://summit.sfu.ca/item/9028>.
- Journet, N. (1999). L'hypothèse Sapir-Whorf : les langues donnent-elles forme à la pensée ? *Sciences Humaines*, 95, 38-40.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp.112-134). Rowley, MA: Newbury House Publishers.

- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150. DOI:10.1017/S0267190500002658
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition* (pp. 11 -26). Amsterdam: John Benjamins.
- Kerbrat-Orrecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations* (Tome 1, 2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- King, L. (2013). *Experience Psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Kiyitsioglou-Vlachou, C. (2012). Les compétences transversales : tendances et incertitudes. In F. Valetopoulos & J. Zając (Coord.), *Les compétences en progression. Un défi pour la didactique des langues*, (pp. 45-58). Varsovie : Institut d'Études Romanes.
- Koch, C. (2006). *À la recherche de la conscience: une enquête neurobiologique*. Paris : Odile Jacob.
- Kuhl, P. (2000). Language, mind, and brain: Experience alters perception. In M. Gazzaniga (Ed.), *The New Cognitive Neurosciences* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 99-115). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lancaster University (2017, April 26). *Language shapes how the brain perceives time*. News. Tiré de : <http://www.lancaster.ac.uk/news/articles/2017/language-shapes-how-the-brain-perceives-time/>
- Lane, H. (1984). *When the mind hears: A history of the deaf*. New York: Random House.
- Lane, H. (1987). Sign language, American: History. In J. V. Van Cleve (Ed.), *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*. New York: McGraw-Hill.

- Lass, J., Bennett, P., Peterson, M., & Sekuler, A. (2017). Effects of aging on figure-ground perception: Convexity context effects and competition resolution. *Journal of Vision*, 17(2), 15, 1–16. DOI: 10.1167/17.2.15.
- Le Corre, G. (2001). La représentation partitive du référent en Langue des Signes Française. De la forme au sens. *Langage et société*, 95(1), 33-55.  
DOI: 10.3917/lis.095.0033.
- Le Rouzo, M.-L. (2008). *La personne âgée : psychologie du vieillissement*. Collection Grand Amphi Psychologie. Paris : Bréal.
- Lechevalier, B., Eustache, F. & Viader, F. (2008). *Traité de neuropsychologie clinique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Le Petit Robert*. (1995). Dictionnaire de la langue française. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Levinson, S. (2003). *Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levitte, A. (2010). *La perception des objets quotidiens dans l'espace urbain*. (Thèse de doctorat, Arts et langages. École des Hautes Études en Sciences Sociales. EHESS, Paris).  
Tiré de : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00634655/document>
- Lewis, M. Paul (Ed.). (2009). *Ethnologue: Languages of the World* (16<sup>th</sup> ed.). Dallas, Texas: SIL International. Tiré de : <http://www.ethnologue.com/16/>
- Leybaert, J. (s.d.). Acquisition du langage chez les malentendants. *Encyclopædia Universalis*. Tiré de : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/acquisition-du-langage-chez-les-malentendants/>

- Liddell, S., & Johnson, R. (1989). American sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies*, 64, 195-277. DOI: 10.1353/sls.1989.0027
- Lillo-Martin, D. (2006). Sign Language: Syntax. In K. Brow (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 351-353). Saint Louis: Elsevier
- Losee, R. (1997). A discipline independent definition of information. *Journal of the American Society for Information Science*, 48(3), 254-269.  
DOI: 10.1002/(SICI)1097-4571(199703)48:3<254
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Lüdi, G. (1998). L'enfant bilingue: chance ou surcharge? *Acta Romanica Basiliensia* 8, 13 – 30.
- Mackey, W. (2013). Bilingualism and Multilingualism in North America. In T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 707-724). Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- Marian, V., Blumenfeld, H., Mizrahi, E., & Cordes, A.-K. (2013). Multilingual Stroop performance: Effects of trilingualism and proficiency on inhibitory control. *International Journal of Multilingualism*, 10(1) 82-104.  
DOI: 10.1080/14790718.2012.708037
- Masmoudi, S., & Naceur, A. (Éds.). (2010). *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation* (pp. 363-371). Collection Neurosciences et cognition. Bruxelles : De Boeck Université.
- Mayberry, R., & Squires, B. (2006). Sign Language: Acquisition. In K. Brown (Chief Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 291-296). Saint Louis: Elsevier.

- McDonough, J., & Whalen, D. (2008). The phonetics of native North American languages. *Journal of Phonetics*, 36(3), 423-426.
- McKee, R., & McKee, D. (1992). What's So Hard About Learning ASL?: Students' & Teachers' Perceptions. *Sign Language Studies*, 75(1), 129-158.  
DOI: 10.1353/sls.1992.0000
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (Ed.) (2000). *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meir, I., Padden, C., Aronoff, M., & Sandler, W. (2007) Body as subject. *Journal of Linguistics*, 43(3), 531–563. DOI: 10.1017/S0022226707004768
- Miller, G. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.  
DOI: 10.1037/h0043158
- Modalisa (8) [Logiciel d'enquêtes] Paris : Société Kynos. <http://www.modalisa.com/>
- Moeschler, J. (2010). *Langage, perception et catégorisation* [LC/automne - Cours 13 (décembre), Langage et cognition]. Université de Genève.
- Moghtadi, L. (2016). The role of psychotypology in third language acquisition. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(2), 413-428.
- Moore, M., & Levitan, L. (2002). *For Hearing People Only*. Rochester, New York: Deaf Life Press.
- Morford, J., & Carlson, M. (2011). Sign Perception and Recognition in Non-Native Signers of ASL. *Language Learning and Development*, 7(2), 149-168.  
DOI: 10.1080/15475441.2011.543393

- Murphy, S. (2003). Second Language Transfer During Third Language Acquisition. Teachers College, Columbia University Working Papers. *TESOL & Applied Linguistics*, 3(1), 1-21. DOI: 10.7916/D8765SVW
- Newman, A., Bavelier, D., Corina, D., Jezzard, P., & Neville, H. (2002). A critical period for right hemisphere recruitment in American Sign Language Processing. *Nature Neuroscience*, 5(1), 76-80. DOI: 10.1038/nn775
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OpenEpi (Version 3) [logiciel libre de calcul –SSPropor, mis à jour le 6 avril 2013] ; [Dean AG, Sullivan KM, Soe MM. OpenEpi: *Open Source Epidemiologic Statistics for Public Health*, Version 3]. <http://www.OpenEpi.com>
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Ortega, M. (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(19), 121-142.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newberry House Publishers.
- Oxford, R., & Cohen, A. (1992). Learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3(1-2), 1-35.
- Padden, C. (1988). *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language*. New York: Garland.



- Padden, C., & Gunsauls, D. (2003). How the alphabet came to be used in a sign language. *Sign Language Studies*, 4(1), 10-33. DOI: 10.1353/sls.2003.0026
- Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J.-B., LeBihan, D., Argenti, M.-A., Dupoux, E., & Mehler, J. (2003). Brain imaging of language plasticity in adopted adults : can a second language replace the first? *Cereb Cortex*, 13(2): 155-161. DOI: 10.1093/cercor/13.2.155
- Pandélé, Y. (2014). Le traitement cérébral du langage est-il inversé chez les gauchers? *Pour la Science*.  
Tiré de : <https://www.pourlascience.fr/sd/neurosciences/le-traitement-cerebral-du-langage-est-il-inverse-chez-les-gauchersnbsp-11952.php>
- Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. (Coords.). (2016). *La théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Pavlenko, A. (2000). L2 Influence on L1 in Late Bilingualism. *Issues in Applied Linguistics*, 11(2), 175-205.
- Pegado, F., Nakamura, K., Braga, L., Ventura, P., Nunes Filho, G., Pallier, C., Morais, J., Kolinsky, R., & Dehaene, S. (2014). Literacy breaks mirror invariance for visual stimuli: a behavioral study with adult illiterates. *Journal of Experimental Psychology : General*, 143(2), 887–894. DOI: 10.1037/a0033198
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New Jersey: Princeton University Press.
- Perani, D., Farsad, M., Ballarini, T., Lubian, F., Malpetti, M., Fracchetti, A., Magnani, G., March, A., & Abutalebi, J. (2017). The impact of bilingualism on brain reserve and metabolic connectivity in Alzheimer's dementia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 114(7), 1690-1695. DOI: 10.1073/pnas.1610909114

- Perdereau-Bilski, M.-P. (2005). Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées. *GLOTTOPOL* [Revue de sociolinguistique en ligne], 6, 147-159. Tiré de : [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_6/gpl6\\_09perdereau.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_09perdereau.pdf)
- Perniss, P., Thompson, R., & Vigliocco, G. (2010). Iconicity as a general property of language: evidence from spoken and signed languages. *Frontiers in Psychology*, 1, 227, 1-15. DOI: 10.3389/fpsyg.2010.00227
- Perrefort, M. (1994). Malaises et mal à l'aise dans la langue de l'autre. *Langage et société*, 67, 89-100. DOI: 10.3406/lsoc.1994.2646
- Plaisant, O., Guertault, J., Courtois, R., Réveillère, C., Mendelsohn, G., & John, O. (2010). Histoire des « Big Five » : OCEAN des cinq grands facteurs de la personnalité. Introduction du Big Five Inventory français ou BFI-FR. *Annales Médico-Psychologiques, revue Psychiatrique*, 168(7), 481-486. DOI: 10.1016/j.amp.2009.04.016
- Poarch, G. & van Hell, J. (2012). Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second-language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(4), 535-551. DOI: 10.1016/j.jecp.2012.06.013
- Posner, M. (1980). Orienting of attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32(1), 3-25. DOI: 10.1080/00335558008248231
- Quinton, A. (2016). *La psychologie d'apprentissage : de la perception au raisonnement et à la prise de décision*. [DU de Pédagogie - Perceptions et interprétations. Cours de pédagogie. Psychologie d'apprentissage - Les perceptions]. Centre de Recherches Appliquées en Recherches Éducatives, Université Victor Segalen, Bordeaux 2. Tiré de : <https://sante.u-bordeaux.fr/College-Sante/CRAME/Cours-de-Pedagogie>

- Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American Sign Language to hearing adult learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 137-158. DOI: 10.1017/S0267190511000195
- Rastier, F. (2007). Éloge paradoxal du plurilinguisme. *Texte ! Textes & Cultures*, 12(3), 1-11. Tiré de : <http://www.revue-texto.net/>
- Reilly, J., McIntire, M., & Bellugi, U. (1990). The acquisition of conditionals in American Sign Language: Grammaticized facial expressions. *Applied Psycholinguistics*, 11(4), 369-392. DOI: 10.1017/S0142716400009632
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of language teaching* (pp. 106-118). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rivierre, A. (2018). Tous polyglottes avec la réalité virtuelle ! *Usbek & Rica*. Tiré de : <https://usbeketrica.com/article/tous-polyglottes-avec-la-realite-virtuelle>
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 10, (pp. 173-220). New York: Academic Press. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60357-3
- Ross L., Greene D., & House, P. (1977). The false consensus effect: An egocentric bias in perception and attribution processes, *Journal of Experimental Social Psychology*, 13(3), 279-301. DOI: 10.1016/0022-1031(77)90049-X
- Rothman, J., & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26(2), 189-218. DOI: 10.1177/0267658309349410

- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Runnqvist, E., Fitzpatrick, I., Strijkers, K. & Costa, A. (2013). An appraisal of the Bilingual Language Production System: Quantitatively or Qualitatively Different from Monolinguals? In T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 244-265). Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- Sagot, B. (2002). *Introduction à l'étude de la linguistique cognitive multilingue des relations spatiales* [DEA IARFA – Rapport de stage de recherche], 1-34. Tiré de : <http://alpage.inria.fr/~sagot/pub/RelSpatiale-IARFA.pdf>
- Sander, E. & Coisne, S. (2013, juillet-août). Emmanuel Sander : « Notre pensée progresse en créant des catégories ». Dossier spécial cerveau. *La Recherche*, 477, 74-77.
- Sandler, W. (1996). Phonological feature classes: The case of movements in sign language. *Lingua*, 98(1), 197-220. DOI: 10.1016/0024-3841(95)00038-0
- Sandler, W. (2006). Sign Language: Overview. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 328-337). Saint Louis : Elsevier.
- Sandler, W. (2010). The Uniformity and diversity of language: Evidence from sign language, *Lingua*. 120(12), 2727–2732. DOI: 10.1016/j.lingua.2010.03.015
- Schlemminger, G. (Éd.). (2013). *Eveil-3D. Environnements virtuels pour l'apprentissage / Lernen in virtuellen Welten* [Plaquette de présentation du projet], 1-6. Tiré de : [https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/hochschule/aktuelles/pdf/14\\_12\\_03\\_EVEIL-3D\\_Infobroschuere.pdf](https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/hochschule/aktuelles/pdf/14_12_03_EVEIL-3D_Infobroschuere.pdf)

Schneck, M., Haegerstrom-Portnoy, G., Lott, L., & Brabyn, J. (2014). Comparison of Panel D-15 Tests in a Large Older Population. *Optometry and Vision Science*, 91(3) : 284-290. DOI: 10.1097/OPX.0000000000000152

Schuit, J. (2007). *The typological classification of sign language morphology*. [Master's Thesis, Linguistics, Universiteit van Amsterdam, Netherlands].

Schweizer, T., Ware, J., Fischer, C. Craik, F., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism as a contributor to cognitive reserve: Evidence from brain atrophy in Alzheimer's disease. *Cortex*, 48(8), 991-996. DOI: 10.1016/j.cortex.2011.04.009

Science Daily (2014, February 20). Color vision problems become more common with age, study shows [Materials provided by Wolters Kluwer Health: Lippincott Williams & Wilkins]. Science News. *Science Daily*.

Tiré de : <http://www.sciencedaily.com/releases/2014/02/140220102614.htm>

Segantin Teruggi, A. (2017). Les stratégies d'apprentissage en formation ouverte à distance en langues étrangères : le cas de trois apprenants de FLE en autoapprentissage (Mémoire de Maîtrise, Sciences et technologies de l'apprentissage et de la formation, Université de Genève).

Tiré de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95653>

Sharwood Smith, M. (1983). Crosslinguistic aspects of second language acquisition. *Applied Linguistics*, 4(3), 192–199. DOI: 10.1093/applin/4.3.192

Sharwood Smith, M., & Truscott, J. (2014). *The Multilingual Mind: A Modular Processing Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shinohara, M., Li, S., Kang, N., Zatsiorsky, V., & Latash, M. (2003). Effects of age and gender on finger coordination in MVC and submaximal force-matching tasks. *Journal of Applied Physiology*, 94(1):259-270. DOI: 10.1152/jappphysiol.00643.2002

Siéoff, E. (1998). Les mécanismes attentionnels. In X. Seron & M. Jeannerod (Dirs.), *Neuropsychologie humaine* (pp.127- 147). Bruxelles : Mardaga.

- Simons, D. (2010, March 10). *Selective attention test* [Video. "The original, world-famous awareness test from Daniel Simons and Christopher Chabris"]. <https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo>
- Simons, D. & Chabris, C. (1999). Gorillas in our midst: sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*, 28(9), 1059-1074. DOI: 10.1068/p281059
- Sinte, A. (2010). Français - Langue des signes française de Belgique (LSFB) : Quelques éléments d'analyse contrastive des temps verbaux. *Cahiers de l'AFLS*, 16(1), 129-152.
- Soubrier, J., (2005). Transparence et opacité de l'anglais scientifique. In H. Béjoint & F. Maniez (Dir.), *De la mesure dans les termes : hommage à Philippe Thoiron*, (pp. 280-295). Collection Travaux du CRTT. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Sparrow, L. (2013). *La science du comportement et des processus mentaux* [UFR Psychologie, Laboratoire URECA. TLDocs/cours 1314/ DU PREEO, module B, cours 2], Université Lille 3.
- Springer, C. (2003). Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : quelles compétences en langues pour les étudiants ? *Académie suisse des sciences humaines et sociales*, 19-32. Tiré de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01114145>
- Statistique Canada. (2012). *Recensement visuel. Recensement de 2011*. Ottawa, Diffusé le 24 octobre 2012. Tiré de : [http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/vc-rv/index.cfm?Lang=FRA&TOPIC\\_ID=4&GEOCODE=01](http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/vc-rv/index.cfm?Lang=FRA&TOPIC_ID=4&GEOCODE=01)

- Statistique Canada. (2012). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens. Langue, Recensement de la population de 2011* [Document analytique. N° 98-314-X2011001 au catalogue]. Ottawa : Ministre de l'Industrie. Tiré de : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.pdf>
- Statistique Canada (2017). *Diversité linguistique et plurilinguisme au sein des foyers canadiens, Recensement de la population, 2016*. [Recensement en bref. N° 98-200-X2016010 au catalogue]. Ottawa : Ministre de l'Industrie. Tiré de : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016010/98-200-x2016010-fra.pdf>
- Stokoe, W. (1960). Sign language structure; an outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers*, 8. Buffalo, NY: Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Stratilaki, S. (2004). Mon chat je lui parle en allemand même s'il vient de France. Contacts de langues et représentations du plurilinguisme chez les jeunes apprenants frontaliers. *Repères*, 29, 233-249.
- Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès (1840-1940)*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- Talmy, L. (2006). The representation of spatial structure in spoken and signed languages. In M. Hickmann & S. Robert (Eds.), *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Processes* (pp. 207-238). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- The Guardian (2016, 6 octobre). *Can Duolingo's chatbot teach you a foreign language?* Technology. Tiré de : <https://www.theguardian.com/technology/2016/oct/06/duolingo-chatbots-learning-language>

Thierry Souccar Éditions (s.d.). *Les 6 super-neurotransmetteurs de votre cerveau*.

Tiré de : <http://www.thierrysouccar.com/bien-etre/info/les-6-super-neurotransmetteurs-de-votre-cerveau-388>

Thompson, T. (2011). Children have more need of models than critics: Early language experience and brain development. In N. Salkind (Ed.), *SAGE Directions in Educational Psychology* (pp. 181-191). London: Sage Publications Ltd.

Thorndike, E. (1920). The constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29. DOI: 10.1037/h0071663

Trévisiol, P., & Rast, R. (2006). L'acquisition d'une langue 3. Présentation. *Acquisition et interaction en langues étrangères (AILE)*, 24, 1-5.

Tiré de : <http://aile.revues.org/4942>

Valli, C., & Lucas, C. (2000). *Linguistics of American Sign Language: An Introduction*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Valli, C., Lucas, C., & Mulrooney, K. (2005). *Linguistics of American Sign Language: An Introduction* (4<sup>th</sup> ed.). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Vandergrift, L. (1995). Language learning strategy research: Development of definitions and theory, *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 87-104.

Vandergrift, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes. Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et du ministère du Patrimoine canadien. Ottawa : Les Éditions et Services de Dépôt.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5-16. DOI: 10.4000/trema.246



- Verhac, J.-F. (2000). L'effet de Faux Consensus : une revue empirique et théorique. *L'année psychologique*, 100(1), 141-182.  
DOI: <https://doi.org/10.3406/psy.2000.28631>
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Virole, B. (2000). *Psychologie de la surdité* (2<sup>e</sup> éd. augmentée). Paris : De Boeck & Larcier.
- Wang, T. (2013). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Factors influencing interlanguage transfer. Teachers College, Columbia University Working Papers. *TESOL & Applied Linguistics*, 13(2), 99-114.  
DOI: 10.7916/D8PG24BZ
- Wei, L. (2008). Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. In L. Wei & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp. 3-17). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Wilbur, R. (2000). Phonological and prosodic layering of non-manuals in American Sign Language. In K. Emmorey & H. Lane (Eds.), *The signs of language revisited* (pp. 215–247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Williford, L. (2008). *Frequency of classifier constructions in American Sign Language*. [Master's Thesis, Arts and Science, University of Pittsburgh].

- Woodward, J. (1980). Some sociolinguistic aspects of French and American Sign Languages. In H. Lane & F. Grosjean (Eds.), *Recent perspectives on American Sign Language* (pp.103-118). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wortman, C., Loftus, E. & Weaver III, C. (1999). *Psychology* (5<sup>th</sup> ed.). NY: McGraw Hill.
- Zask, J. (2008). Situation ou contexte ? Une lecture de Dewey. *Revue internationale de philosophie*, 3(245), 313-328.
- Zimbardo, P., Johnson, R., & McCann, V. (2012). *Psychology: Core Concepts* (7<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Zora, J., Kovacheva, O., & Karovska, A. (2008). Differences between American Sign Language (ASL) and British Sign Language (BSL). *The Journal of Special Education and Rehabilitation*, 9(1-2), 41-54. DOI: 10.5281/zenodo.28622



**COURSE DESCRIPTION**

14. Is this course  an Introductory / Beginner course ?  
 an Intermediate course ?  
 an Advanced course ?
15. You are taking it through (please specify name of institution beside your choice):  
 a high school \_\_\_\_\_  
 a community centre \_\_\_\_\_  
 a college \_\_\_\_\_  
 a university \_\_\_\_\_  
 a continuing education programme \_\_\_\_\_  
 another institution \_\_\_\_\_
16. When has your course started? \_\_\_\_\_
17. What is the length of the course?  
                     (number of months)                      (number of hours, if you know)
18. Is there an assigned manual for this course?  yes  no  
 If yes, what is it called? \_\_\_\_\_
19. Are other resources used ?  yes  no  
 If yes, what are they? \_\_\_\_\_  
 Are they complementary to the manual or are they from the instructor's own initiative?  
 \_\_\_\_\_
20. Is there other pedagogical material which would be helpful in your view?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**SIGN LANGUAGE LEARNING / ACQUISITION**

21. Are there similarities between your native language and American Sign Language?

yes  no

If yes, where can they be found?

---



---

22. How can learning A.S.L. be different from learning another language?

---



---



---

23. At this point, would you say you can communicate effectively (being able to understand and be understood) in American Sign Language with:

a) other classmates / A.S.L. instructor :  yes  somewhat effectively  no

b) deaf people :  yes  somewhat effectively  no

24. On a scale of 0 to 5 (0 being very poor and 5 being excellent), rate - according to your level and the progression of the course - where you stand on the acquisition of the following components by circling the correct number. You may use n/a (not applicable) if you haven't covered some of them.

Very poor <-----> Excellent

COMPREHENSION

a) fingerspelling	0	1	2	3	4	5	n/a
b) grammatical structures	0	1	2	3	4	5	n/a
c) lexical items (vocabulary)	0	1	2	3	4	5	n/a
d) classifiers	0	1	2	3	4	5	n/a
e) cultural aspects	0	1	2	3	4	5	n/a

PRODUCTION

a) fingerspelling	0	1	2	3	4	5	n/a
b) grammatical structures	0	1	2	3	4	5	n/a
c) lexical items (vocabulary)	0	1	2	3	4	5	n/a
d) classifiers	0	1	2	3	4	5	n/a
e) cultural aspects	0	1	2	3	4	5	n/a

25. Which concepts are for you the hardest to learn in American Sign Language?

---

---

Why would you say so? \_\_\_\_\_

---

26. Which concepts are for you the easiest to learn in American Sign Language?

---

---

Why would you say so? \_\_\_\_\_

---

27. What are some strategies you use or could use in order to best learn this non-verbal language?

---

---

---

---

---

28. How often is written English resorted to in the classroom? Why?

---

---

---

29. If there was a last question you believe would be important / interesting to address, what would it be?

---

---

Other comments / suggestions:

---

---

---

## ANNEXE B

## Questions retenues pour l'étude exploratoire

**STUDENT BACKGROUND**

1. Are you a  female  male ?
2. How old are you? \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_  
age month / year of birth
3. Are you  hearing  hard of hearing  deaf ?
4. Are you a full-time student?  yes  no  
If no, what is your main occupation? \_\_\_\_\_
5. What is your academic background? \_\_\_\_\_
6. What grade / year are you in? \_\_\_\_\_
7. When you write, are you  right handed  left handed?
8. When you fingerspell, are you  right handed  left handed?
9. What is your native language? \_\_\_\_\_
10. Can you speak / communicate in other languages? If yes, please specify.  
 a) \_\_\_\_\_  writing  speaking  reading  understanding  
 language  
 b) \_\_\_\_\_  writing  speaking  reading  understanding  
 language

**SIGN LANGUAGE LEARNING / ACQUISITION**

21. Are there similarities between your native language and American Sign Language?

yes  no

If yes, where can they be found?

---



---

22. How can learning A.S.L. be different from learning another language?

---



---



---

23. At this point, would you say you can communicate effectively (being able to understand and be understood) in American Sign Language with:

a) other classmates / A.S.L. instructor :  yes  somewhat effectively  no

b) deaf people :  yes  somewhat effectively  no

24. On a scale of 0 to 5 (0 being very poor and 5 being excellent), rate - according to your level and the progression of the course - where you stand on the acquisition of the following components by circling the correct number. You may use n/a (not applicable) if you haven't covered some of them.

Very poor <-----> Excellent

**COMPREHENSION**

a) fingerspelling	0	1	2	3	4	5	n/a
b) grammatical structures	0	1	2	3	4	5	n/a
c) lexical items (vocabulary)	0	1	2	3	4	5	n/a
d) classifiers	0	1	2	3	4	5	n/a
e) cultural aspects	0	1	2	3	4	5	n/a

**PRODUCTION**

a) fingerspelling	0	1	2	3	4	5	n/a
b) grammatical structures	0	1	2	3	4	5	n/a
c) lexical items (vocabulary)	0	1	2	3	4	5	n/a
d) classifiers	0	1	2	3	4	5	n/a
e) cultural aspects	0	1	2	3	4	5	n/a



25. Which concepts are for you the hardest to learn in American Sign Language?

---

---

Why would you say so? \_\_\_\_\_

---

26. Which concepts are for you the easiest to learn in American Sign Language?

---

---

Why would you say so? \_\_\_\_\_

---

27. What are some strategies you use or could use in order to best learn this non-verbal language?

---

---

---

---

---

## ANNEXE C

## DÉTAIL DES EFFECTIFS ET NIVEAU DE CONFIANCE DE L'ÉCHANTILLON

	NOMBRE D'APPRENANTS INSCRITS	NOMBRE DE QUESTIONNAIRES RÉCOLTÉS	TAUX DE RÉPONSES
ASL 1000	115	109	94,78%
ASL 2000	20	19	95%
ASL 3000	10	10	100%
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>138</b>	<b>95,17%</b>

### Taille d'échantillon pour fréquence dans une population

Taille de population (pour facteur de correction de population fini ou fpc)(N) :145  
 Fréquence % hypothétique de facteur de résultats dans une population (p): 50%+/-5  
 Limites de confiance comme % de 100 (absolu +/- %)(d) : 5%  
 Facteur de calcul (Pour enquêtes de groupes-DEFF): 1

#### Taille d'échantillon (n) pour plusieurs niveaux de confiance

Confiance Niveau(%)	Taille de l'échantillon
95%	106
80%	78
90%	95
97%	112
99%	120
99.9%	128
<b>99.99%</b>	<b>133</b>

#### Équation

Taille d'échantillon  $n = [DEFF * Np(1-p)] / [(d^2 / Z^2_{1-\alpha/2} * (N-1) + p*(1-p)]$

Résultats tirés de OpenEpi, version 3, logiciel libre de calcul --SSPropor

## ANNEXE D

<b>TABLEAUX - DONNÉES QUALITATIVES BRUTES (RÉPONSES DES APPRENANTS CLASSÉES PAR CATÉGORIES ET PAR NIVEAU D'ASL EN FONCTION DE LEUR RÉPERTOIRE LANGAGIER)</b>
--

### CONCEPTS ET ÉLÉMENTS LES PLUS DIFFICILES

(Raisons évoquées)

Catégorie « Expressions (corporelles, faciales, buccales, labiales) » #4 – Monolingues et plurilingues

#### Monolingues

Clé	#	Difficultés	DIFFICULTÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES MONOLINGUES
1	1	4/16	
5	3	4/6/11	<i>Not "natural" for me some of grammar is moving my face in ways not usually done</i>
10	4	4/6/7/11	<i>Because the grammar of the question is formed on the face. (ie. eyebrows have to be raised for 'Yes'/'No' Questions)</i>
14	5	4	
16	6	4/6	<i>There is just so much to think of at one time.</i>
27	10	4	<i>not explained</i>
28	11	4/10/13	<i>because they are so many of them and people go so fast.</i>
29	12	4/6	<i>doesn't come naturally</i>
60	19	1/4/9	<i>Because you can't really take notes in ASL - you have nothing to refer back to - just your memory. NMB + NMS - b/c it takes more concentration right now.</i>
71	22	4/13	<i>forget to raise/lower eyebrows at appropriate times, goes to fast</i>
75	23	4/5	<i>Requires visual memory</i>
83	26	4/12	<i>Because they are difficult to remember.</i>
91	28	4	<i>- not natural in native language</i>
95	29	4	<i>You not only have to memorize the signs to use w your hands but also how to hold your body + what facial expressions to make.</i>
99	30	4/12	<i>Very little time has been spent on learning these aspects - virtually none!</i>
105	31	4	<i>Facial expressions and gestures are used in communicating, while in English voice intonation can be used.</i>
107	33	4	<i>don't know which ones to use when.</i>
116	35	4	<i>used to speaking therefore a habit</i>
118	36	4/6/16/18	<i>not use to using so much facial / body movement, lack of proper guidance towards when and how to use.</i>
122	38	4	<i>so many types</i>
123	39	4/5/6/12/17	<i>they come from experience</i>

ASL 1000

ASL 2000

ASL 3000

## Plurilingues

Clé	#	Difficultés	DIFFICULTÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES PLURILINGUES
3	2	4/6	
6	3	4/6	<i>I didn't know that these 2 concepts were so important to learning the language</i>
8	5	4/6/11	<i>it takes a great deal of practice and precision to master this</i>
9	6	4/6/7/9	
13	9	4	<i>Something very new to me. I am not used to doing this in other languages.</i>
15	10	4	<i>concerned with productions of signals and forget about facial expressions</i>
17	11	2/4	<i>Because I don't realize I'm not doing it (facial expression). When speaking to people, where to point, look or face.</i>
19	13	4/6/11	<i>The rhetorical questions look too similar to other non-manual signals -&gt; difficult to differentiate.</i>
24	17	4	<i>So many to remember</i>
35	22	4	<i>I am not used to them</i>
38	24	4	<i>I'm not used to moving my eyebrows a certain way.</i>
39	25	4/6	<i>Not used to it &amp; is very different from English</i>
41	27	2/4	<i>awkward, can't watch yourself while signing</i>
42	28	4/5	<i>I am not used to using a lot of movement in my speech.</i>
43	29	4/5	<i>hard to remember</i>
46	31	4	<i>Western culture does not use it</i>
48	33	4/11/12	<i>They're new - especially the use of classifiers and non-manual signs</i>
55	37	4/6	<i>since so much of ASL grammar is 60% facial expression, then it takes a lot of concentration</i>
70	49	4/6/10/13	<i>Grammar: A little hard, NMS: It's very hard for me to separate English mouthing from communication.</i>
76	53	4	<i>so many facial expressions, hard to remember</i>
78	55	4	<i>not use to it</i>
80	57	4/7	<i>I'm not coordinated. I can't multitask.</i>
85	59	4	<i>I don't really understand when to use each one.</i>
86	60	4/6	<i>Because I'm so used to English grammar structure.</i>
87	61	4/6/12	<i>When learning ASL it is hard not to do English mouthing</i>
89	62	4/6	<i>B/c it's a beginner course and there so many things to focus on.</i>
90	63	4/6	<i>Because we are only beginners and there are SO many.</i>
92	64	4/6	<i>because it is so different (grammatically) and because its hard to concentrate on signing and expressions.</i>
93	65	4	<i>Because when I sign, I concentrate too much on my hands, sometimes I forget about facial expression</i>
94	66	4	<i>Because I tend to ignore them when I'm signing</i>
96	67	4	<i>because it constitutes the grammar structures of ASL</i>
97	68	4/6	<i>because in English we do use facial expressions but not to same extent, grammar is all backwards.</i>
98	69	1/4/5/13	
100	70	4	<i>hard to remember various signals and need to practice in the classroom more.</i>
101	71	4/12	<i>There are so many different ones, it's hard to remember them all.</i>

110	77	4/6	<i>because you focus on the hand sign you forget about the NMS</i>
112	79	4	<i>Too many + hard to remember them + signs at the same time</i>
113	80	4	<i>I keep forgetting the importance of it.</i>
115	81	4	<i>so many diff movements</i>
121	84	4/6	<i>not used in other languages Difficult to understand "when" to do "what" and "why" especially mouth movements.</i>
125	86	4/11	
127	88	4	<i>It's different from English, which we use everyday</i>

 ASL 1000

 ASL 2000

 ASL 3000

Catégorie « Grammaire/phrasé/syntaxe » # 6 – Monolingues et plurilingues

### Monolingues

Clé	#	Difficultés	DIFFICULTÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES MONOLINGUES
4	2	6	<i>It is the opposite grammatical structure of English</i>
5	3	4/6/11	<i>Not "natural" for me some of grammar is moving my face in ways not usually done</i>
10	4	4/6/7/11	<i>Because the grammar of the question is formed on the face. (ie. eyebrows have to be raised for 'Yes'/'No' Questions)</i>
16	6	4/6	<i>There is just so much to think of at one time.</i>
26	9	6	<i>backwards or different in many cases</i>
29	12	4/6	<i>doesn't come naturally</i>
51	17	6/12	<i>(grammar) hardest for me in any language (fingerspelling) going VERY slowly</i>
81	24	6	<i>everything is backwards from English.</i>
88	27	6	<i>very different from English</i>
106	32	2/6/12/10	<i>We haven't really learned much about mouthing and grammar is different than native language</i>
118	36	4/6/16/18	<i>not use to using so much facial / body movement, lack of proper guidance towards when and how to use.</i>
123	39	4/5/6/12/17	<i>they come from experience</i>
134	43	6	<i>They change sometimes depending on what you are saying</i>
138	44	6	<i>sometimes resemble English, sometimes don't</i>

 ASL 1000

 ASL 2000

 ASL 3000

## Plurilingues

Clé	#	Difficultés	DIFFICULTÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES PLURILINGUES
3	2	4/6	
6	3	4/6	<i>I didn't know that these 2 concepts were so important to learning the language</i>
7	4	6	<i>It can be a little tricky learning all the grammatical movements at the same time as learning the signs.</i>
8	5	4/6/11	<i>it takes a great deal of practice and precision to master this</i>
9	6	4/6/7/9	
12	8	6/13	<i>Grammatical because I am not used to certain facial expressions with certain ideas/concepts + Fingerspelling because it is difficult for me to see + understand or grasp when others are fingerspelling.</i>
18	12	6/13	<i>This is something new to me and there are so many intricate things to do and remember.</i>
19	13	4/6/11	<i>The rhetorical questions look too similar to other non-manual signals -&gt; difficult to differentiate.</i>
21	15	6	<i>It's easy to forget about the facial expression</i>
22	16	6	<i>I'm not used to focusing on how my face looks when I speak</i>
31	18	5/6	
33	20	6	<i>It's hard to grasp the concept of asking the question in the end!</i>
39	25	4/6	<i>Not used to it &amp; is very different from English</i>
50	34	6	<i>I find it hard to separate my use of English grammatical structure.</i>
53	36	5/6	<i>hard to try not to fall into using your first language to assist you</i>
55	37	4/6	<i>since so much of ASL grammar is 60% facial expression, then it takes a lot of concentration</i>
57	39	5/6	<i>I have a hard-time remembering signs, so I forget how to sign many things.</i>
59	41	6	<i>It is hard to deviate from English syntax</i>
62	43	6/11/13	<i>(fingerspelling) Not used to the speed (grammatical structure when I sign) Tend to think in English</i>
70	49	4/6/10/13	<i>Grammar: A little hard, NMS: It's very hard for me to separate English mouthing from communication.</i>
77	54	6/13	<i>Everyone has different styles for finger-spelling, so when they do it fast, it's kind of hard to catch. Grammar is ASL is totally new and different, so it needs a lot of practice and getting used to.</i>
79	56	6/17	<i>very different than speaking + makes use of the whole body.</i>
84	58	6/12	<i>Because I tend to use English wording.</i>
86	60	4/6	<i>Because I'm so used to English grammar structure.</i>
87	61	4/6/12	<i>When learning ASL it is hard not to do English mouthing</i>
89	62	4/6	<i>B/c it's a beginner course and there so many things to focus on.</i>
90	63	4/6	<i>Because we are only beginners and there are SO many.</i>
92	64	4/6	<i>because it is so different (grammatically) and because its hard to concentrate on signing and expressions.</i>
97	68	4/6	<i>because in English we do use facial expressions but not to same extent, grammar is all backwards.</i>
102	72	6	<i>am not understanding how to create a properly ordered e.</i>
103	73	6	<i>It is so different from the way we for English sentences.</i>
104	74	6	<i>It is different with English grammatical structures</i>
108	75	6	<i>have not been taught them yet</i>

110	77	4/6	<i>because you focus on the hand sign you forget about the NMS</i>
117	82	5/6	<i>Grammatical structure is very different from English. Vocab. acquisition is a lot of memorization.</i>
120	83	6/11	<i>... because the order is different than English Language (look above)</i>
121	84	4/6	<i>not used in other languages Difficult to understand "when" to do "what" and "why" especially mouth movements.</i>
135	92	6	<i>It's different</i>
136	93	1/5/6	<i>Some people sign (on the tape) so fast that you cannot always tell when one sign is ending and where the next begins it's hard to translate.</i>
137	94	6/15	<i>hard to understand</i>

ASL 1000   
 ASL 2000   
 ASL 3000

### Catégorie « Épellation/Alphabet dactylologique » #13– Plurilingues

Clé	#	Difficultés	DIFFICULTÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES PLURILINGUES
2	1	10/13	
11	7	1/13	<i>Because for beginners, it's hard to recognize all the letters being spelled when it's fast.</i>
12	8	6/13	<i>Grammatical because I am not used to certain facial expressions with certain ideas/concepts + Fingerspelling because it is difficult for me to see + understand or grasp when others are fingerspelling.</i>
18	12	6/13	<i>This is something new to me and there are so many intricate things to do and remember.</i>
56	38	13	<i>it is really quick - and everyone signs differently, it takes many years of practice to be a smooth fingerspelling.</i>
58	40	1/13	<i>I need a way to improve my skills between classes</i>
61	42	9/10/13	<i>Often fingerspelling is spelled very quickly.</i>
62	43	6/11/13	<i>(fingerspelling) Not used to the speed (grammatical structure when I sign) Tend to think in English</i>
63	44	9/10/13	<i>brain not used to it</i>
65	46	10/13	<i>The words spelled too quickly.</i>
70	49	4/6/10/13	<i>Grammar: A little hard, NMS: It's very hard for me to separate English mouthing from communication.</i>
72	50	13	<i>Hard to keep track</i>
74	52	13	<i>Being hearing I am used to seeing words put on paper and it is hard to visualize it in fingerspelling.</i>
77	54	6/13	<i>Everyone has different styles for finger-spelling, so when they do it fast, it's kind of hard to catch. Grammar is ASL is totally new and different, so it needs a lot of practice and getting used to.</i>
98	69	1/4/5/13	
126	87	10/13	<i>very fast for me considering my level</i>
132	90	10/13	<i>usually face paced</i>

ASL 1000   
 ASL 2000   
 ASL 3000



## Catégorie « Classificateurs » (#12) – Monolingues #12

Clé	#	Difficultés	DIFFICULTÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES MONOLINGUES
49	16	12	
51	17	6/12	<i>(grammar) hardest for me in any language (fingerspelling) going VERY slowly</i>
83	26	4/12	<i>Because they are difficult to remember.</i>
99	30	4/12	<i>Very little time has been spent on learning these aspects - virtually none!</i>
106	32	2/6/12/10	<i>We haven't really learned much about mouthing and grammar is different than native language</i>
123	39	4/5/6/12/17	<i>they come from experience</i>

 ASL 1000

 ASL 2000

 ASL 3000

## CONCEPTS ET ÉLÉMENTS LES PLUS FACILES

(Raisons évoquées)

## Catégorie « Épellation/alphabet » #1 – Monolingues et plurilingues

## Monolingues

Clé	#	Facilités	FACILITÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES MONOLINGUES
1	1	1	<i>Only 26 signs - simple &amp; easy to pick-up.</i>
4	2	1/2/3	<i>The professor is patient and repetitive when teaching to allow us to properly learn these signs</i>
5	3	1	<i>English words spoken, to clarify signs I might not know</i>
10	4	1	<i>B/c once you learn the alphabet you could fingerspell anything.</i>
14	5	1	
27	10	1	?
29	12	1/13	<i>more natural</i>
36	14	1	<i>basic, beginnings</i>
49	16	1	
60	19	1/3	<i>it varies - sometimes it's difficult - like I said above + sometimes it's easier</i>
71	22	1/3	<i>have a good memory (visual)</i>
75	23	1	<i>Use it all the time</i>
88	27	1/3	
114	34	1/2/9	<i>These are things that you must know in order to spell, and tell time.</i>
116	35	1	<i>(easier to communicate what you don't know)</i>
118	36	1	N/A
119	37	1	<i>It is a reproduction of my language</i>
131	42	1	<i>Resembles English alphabet</i>

 ASL 1000

 ASL 2000

 ASL 3000



## Plurilingues

Clé	#	Facilités	FACILITÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES PLURILINGUES
3	2	1	<i>Once you know the alphabet, fingerspelling is much easier</i>
6	3	1	<i>English Alphabet</i>
7	4	1/3/13	<i>If you practice the signs come more naturally</i>
8	5	1	<i>- simple memorization, words spelled same as English</i>
13	9	1/3/14	<i>I have a visual memory and it makes it easier for me to remember such signs.</i>
15	10	1	<i>easy to practice by myself</i>
18	12	1/2/3	<i>This involves straight memorization.</i>
20	14	1/2	<i>B/c they're standard, easy to practice &amp; learn on your own.</i>
21	15	1	
24	17	1	<i>easy to memorize</i>
32	19	1	
35	22	1/3	<i>Previously exposed (fingerspelling), otherwise I don't know.</i>
39	25	1/3/4	<i>based on English &amp; visual references</i>
40	26	1	<i>simple to apply</i>
41	27	1	<i>practice</i>
45	30	1	<i>once you know the alphabet, you can easily read/spell words</i>
48	33	1	<i>I'm not sure</i>
50	34	1/3	<i>I pick up new signs easily because once shown, you can just imitate</i>
52	35	1	<i>more practice helps</i>
53	36	1	<i>standard, like most alphabet</i>
57	39	1	<i>as long as you know the alphabet in ASL, you can pretty much communicate w/ others in some way.</i>
58	40	1	<i>If done at a slower speed</i>
64	45	1/2	<i>because once you know them, you don't forget them</i>
69	48	1	<i>had the most practice</i>
76	53	1/2	
78	55	1	
84	58	1/3	
85	59	1/3/19	<i>it is just remembering</i>
87	61	1/3	<i>B/c it seems to be more simple to know individual material without linking them together.</i>
93	65	1	<i>Because all I have to do is to remember all 26 alphabets.</i>
101	71	1/3	<i>Once you learn the ASL alphabet, it's easy to fingerspell + vocabulary seems to come naturally.</i>
102	72	1/3	<i>lexical is easier than anything else because it is one sign that defines a word, there is no order involved. Same thing for fingerspelling, you only have to spell out a word.</i>
103	73	1	<i>Its a matter of learning the signs for each letter and combining them with ease and accuracy to form words.</i>
111	78	1/2	

113	80	1	<i>Because you can practise this on your own.</i>
115	81	1/2	
117	82	1/13	<i>They are easy</i>
120	83	1/2	<i>easier to practice on your own &amp; to remember.</i>
121	84	1/3	<i>just memory work</i>
127	88	1	<i>Because we have to know it.</i>
133	91	1/3/6	<i>I use ASL on daily bases it's become a part of a lifestyle.</i>
135	92	1/19	<i>Fingerspelling b/c it's used a lot if you don't know the actual sign.</i>
136	93	1/2/3	<i>looks similar to english words, basics, simpler than other moving signs that require facial expressions</i>

ASL 1000   
 ASL 2000   
 ASL 3000

Catégorie « Mots/vocabulaire/signes » #3 – Monolingues et plurilingues

### Monolingues

Clé	#	Facilités	FACILITÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES MONOLINGUES
4	2	1/2/3	<i>The professor is patient and repetitive when teaching to allow us to properly learn these signs</i>
16	6	3	<i>I enjoy learning it so I try hard to remember it.</i>
26	9	3/4	<i>symbols of the words</i>
28	11	3	<i>because the instructor repeats them</i>
30	13	3/4	
51	17	3/13	<i>they just make sense</i>
60	19	1/3	<i>it varies - sometimes it's difficult - like I said above + sometimes it's easier</i>
68	21	3	<i>Fun, instant usage</i>
71	22	1/3	<i>have a good memory (visual)</i>
81	24	3	<i>I'm a visual learner.</i>
83	26	3	<i>Because it's easy to practice.</i>
88	27	1/3	
91	28	3	<i>most visual</i>
95	29	3	<i>because they make more sense (morning -&gt; arm rising, night -&gt; arm going down like the sun).</i>
105	31	3	<i>It's the introduction</i>
106	32	3/9	<i>easier to remember and more noticeable when being taught</i>
107	33	3	
128	40	3	<i>Arguably I have a strong tendency towards visual learning</i>

ASL 1000   
 ASL 2000   
 ASL 3000

## Plurilingues

Clé	#	Facilités	FACILITÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES PLURILINGUES
7	4	1/3/13	<i>If you practice the signs come more naturally</i>
9	6	3	<i>I pick them up a lot faster than the face.</i>
11	7	3/17	<i>Because we do it at a slow pace + the teacher makes sure that we understand everything.</i>
12	8	3	<i>Because they usually relate to the meaning they are portraying or the first letter of the sign.</i>
13	9	1/3/14	<i>I have a visual memory and it makes it easier for me to remember such signs.</i>
17	11	3	<i>many remind me of the things they mean/represent. i.e. cat = looks like whiskers.</i>
18	12	1/2/3	<i>This involves straight memorization.</i>
19	13	3/6	<i>It is repeated many times throughout the class therefore we have lots of practise.</i>
22	16	3	<i>many of them seem common sense</i>
34	21	3	<i>They are interesting to me because I can refer to them in everyday life.</i>
35	22	1/3	<i>Previously exposed (fingerspelling), otherwise I don't know.</i>
38	24	3	
39	25	1/3/4	<i>based on English &amp; visual references</i>
50	34	1/3	<i>I pick up new signs easily because once shown, you can just imitate</i>
55	37	3	<i>I have a good memory</i>
59	41	3/4	<i>The origin of the sign is logical, therefore easier to remember</i>
63	44	3	<i>have a good memory</i>
65	46	3	<i>It comes easily to me.</i>
67	47	3	<i>with practice it becomes easy also there are ASL books</i>
70	49	3	<i>Seems natural. Often visual display of word meaning</i>
72	50	3	<i>It just makes sense to me</i>
74	52	3	<i>It usually is a short signing and it's easily remembered</i>
77	54	3	<i>Some are easy to figure out, and constant use of it reminds me of the vocab used.</i>
79	56	3	<i>because it deals with a lot of memory.</i>
80	57	3	<i>they make sense and are easy to learn, when taught properly.</i>
84	58	1/3	
85	59	1/3/19	<i>it is just remembering</i>
86	60	3	<i>I have a pretty good memory.</i>
87	61	1/3	<i>B/c it seems to be more simple to know individual material without linking them together.</i>
89	62	3	<i>b/c its one at a time, no sentences.</i>
90	63	3	<i>- easier to remember (one sign at a time)</i>
92	64	3	<i>memory helps me do this.</i>
94	66	3	<i>I have good memory</i>
97	68	3	<i>because most of the signs seem to make sense.</i>
98	69	3	

101	71	1/3	Once you learn the ASL alphabet, it's easy to fingerspell + vocabulary seems to come naturally.
102	72	1/3	lexical is easier than anything else because it is one sign that defines a word, there is no order involved. Same thing for fingerspelling, you only have to spell out a word.
108	75	3	symbol makes sense + can relate to
110	77	3/14	similar to actions
121	84	1/3	just memory work
124	85	3	I find it interesting, & therefore remember the words (usually!!)
133	91	1/3/6	I use ASL on daily bases it's become a part of a lifestyle.
136	93	1/2/3	looks similar to English words, basics, simpler than other moving signs that require facial expressions

ASL 1000     ASL 2000     ASL 3000

### Catégorie « Nombres » #2 – Plurilingues

Clé	#	Facilités	FACILITÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES PLURILINGUES
18	12	1/2/3	<i>This involves straight memorization.</i>
20	14	1/2	<i>B/c they're standard, easy to practice &amp; learn on your own.</i>
64	45	1/2	<i>because once you know them, you don't forget them</i>
76	53	1/2	
111	78	1/2	
115	81	1/2	
120	83	1/2	<i>easier to practice on your own &amp; to remember.</i>
136	93	1/2/3	<i>looks similar to english words, basics, simpler than other moving signs that require facial expressions</i>

ASL 1000     ASL 2000     ASL 3000

### Catégorie « Représentation/iconicité » #4- Monolingues

Clé	#	Facilités	FACILITÉS / RAISONS DONNÉES PAR LES MONOLINGUES
26	9	3/4	<i>symbols of the words</i>
30	13	3/4	
99	30	4	<i>helps in remembering it ie. curled finger - represent skiing</i>

ASL 1000     ASL 2000     ASL 3000

## ANNEXE E

## RÉPERTOIRE LANGAGIER DES RÉPONDANTS

## PROFIL L1 DES RÉPONDANTS

	Une L1:	Deux L1:	TOTAL:
L1 = anglais	<b>L1 = anglais</b> 111 répondants*	<b>L1 = anglais + autre langue</b> 6 répondants Arabe (1) Chinois (1) Grec (1) Gujrati (2) Malayalam (1)	117 répondants *
L1 = autre que l'anglais	<b>L1 = autre langue que l'anglais</b> 20 répondants Arabe (1) Chinois (8) - non spécifié (2); - cantonais (5); - mandarin (1) Coréen (1) Grec (2) Italien (2) Népalais (1) Portugais (1) Punjabi (1) Russe (1) Tagalog (1) Swahili (1)	<b>L1 = deux autres langues que l'anglais</b> 1 répondant Ourdou/Farsi (Perse) (1)	21 répondants
TOTAL:	131 répondants	7 répondants	138 répondants

\* si on accepte que "canada / canadien" = "anglais" comme L1 pour 3 des répondants (Répondants # 68, # 116 et #115)

## PROFIL L2 DES RÉPONDANTS

Pas de L2 (Uniquement anglais L1)	Pas de L2 Mais deux L1 (avec l'anglais)	1 L2 (dont l'anglais si l'anglais n'est pas L1)	2 L2 (dont l'anglais si l'anglais n'est pas L1)	3 L2 (dont l'anglais si l'anglais n'est pas L1)
43 répondants *	3 répondants	62 répondants*	27 répondants	3 répondants
	Arabe (1) Chinois (1) Grec (1)  (+ anglais)	Anglais (10) Arabe (1) Arménien (1) ASL (2) Cantonais (2) Coréen (1) Espagnol (2) Français (20) Grec (5) Gujarati (1) Hébreu (3) Hindi (1) Italien (4) Malayalam (1) Mandarin (1) Portugais (1) Russe (1) Slovaque (1) Slovène (1) Singhalais (1) Swahili (1) Yiddish (1)	Allemand (1) Anglais (7) Arménien (1) ASL (2) Espagnol (3) Français (20) Grec (1) Hébreu (2) Hindi (1) Hollandais (1) Italien (9) Mandarin (3) Ourdou (1) Serbe (1) Vietnamien (1)	Cantonais (1) Français (1) Hébreu (1) Hindi (1) Mandarin (1) Ourdou (1) Sindhi (1) Tamil (1) Yiddish (1)

\* si on accepte que "canada / canadien" = "anglais" comme L1 pour 3 des répondants

(Répondants # 68 + # 116 = canada/canadien uniquement; #115: canadien L1 + slovène L2)

### NOTES / OBSERVATIONS:

- Souvent les répondants donnent des précisions sur leur compétence en L1 lorsque celle-ci n'est pas l'anglais.
- Un des répondants (#66) du niveau débutant indique ne jamais avoir été exposé à L'ASL avant le cours. Cependant, après quatre mois de cours, il considère déjà l'ASL comme sa L2.
- Si une langue a été indiquée par l'apprenant comme étant une L1, elle n'apparaît pas comme L2 dans notre tableau (même si certains répondants ont indiqué une même langue comme étant à la fois une L1 et une L2 : # 22, #74, #77, #100, #110).
- Pour les apprenants qui ont une (ou plusieurs) L1 qui est différente de l'anglais, l'anglais leur a été attribué comme L2 par défaut (même si celle-ci n'a pas été indiquée comme L2 par l'apprenant). En effet, pour s'inscrire dans une université anglophone en Ontario, l'étudiant qui n'a pas l'anglais comme L1 doit donner à l'université un justificatif de ses compétences en anglais avant de pouvoir s'y inscrire.