



**HAL**  
open science

## Hiérarchie linguistique dans le trilinguisme :L1 (russe), L2 (anglais) et L3 (français)

Svetlana Tyaglova-Fayer

► **To cite this version:**

Svetlana Tyaglova-Fayer. Hiérarchie linguistique dans le trilinguisme :L1 (russe), L2 (anglais) et L3 (français). Hiérarchie linguistique dans le trilinguisme :L1 (russe), L2 (anglais) et L3 (français), Jul 2008, Québec, Canada. pp.131. halshs-00317680

**HAL Id: halshs-00317680**

**<https://shs.hal.science/halshs-00317680>**

Submitted on 3 Sep 2008

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Hiérarchie linguistique dans le trilinguisme : L1 (russe), L2 (anglais) et L3 (français)

Svetlana Tyaglova (svetla3377@yahoo.fr)  
(Modyco, Université Paris X / Université de Russie)

**Mots-clés** : déviations à la norme discursive, bilinguisme, trilinguisme, acquisition de L3, didactique plurilingue.

## Résumé

Dans cet article nous cherchons à établir une hiérarchie linguistique en situation de trilinguisme : L1 (russe), L2 (anglais) et L3 (français), dans la classe de langue à la Faculté de Traduction et d'Interprétariat de l'Université d'Etat en Russie, où il s'agit de l'enseignement/ apprentissage du français (L3) comme seconde langue étrangère dans le cadre des cours de la phonétique française. A cette faculté, la première langue étrangère est l'anglais, langue pour laquelle le niveau de maîtrise est très avancé et proche du bilinguisme (ce qui nous permet de qualifier le russe de L1, l'anglais de L2 et par la suite le français de L3). Nos recherches affrontent une situation de didactique plurilingue (car il s'agit de l'apprentissage de l'anglais, du français, de l'allemand et du latin à la fois).

## L'hypothèse

Le bilinguisme préexistant influence particulièrement notre situation de trilinguisme où **chaque groupe de déviations (phonétiques, grammaticaux, stylistiques et autres) est la suite d'influences dues aux langages bases (L1 ou L2) dont la hiérarchie a ses raisons psycholinguistiques.**

## Le corpus

Nos études se basent sur le corpus de déviations (d'écarts et d'erreurs)<sup>1</sup> à la norme discursive observés dans la classe de langue (7 groupes d'apprenants) pendant 12 mois de cours sur une période de 3 ans. Le choix du contenu de ce corpus découle de notre perception (qui vient de nos expériences professionnelles) : la déviation est un élément révélateur qui aide à gérer les mésententes et incompréhensions que peuvent éprouver nos apprenants.

Nous partons donc de l'idée que la déviation est un phénomène naturel et normal : il est intrinsèque à tout l'enseignement des langues (la langue maternelle y compris). Ce fait lui attribue un statut dans l'apprentissage. Il faut donc laisser le temps aux apprenants pour qu'ils puissent construire un système linguistique de la langue d'apprentissage. Mais en leur laissant ce temps, nous, en tant que didacticiens, devons organiser la progression de leur *interlangue*<sup>2</sup> vers une langue normative (vers le standard) reconnue comme telle dans la communauté linguistique de la langue d'apprentissage. Pour mieux le faire nous devons analyser les déviations – c'est le premier pas vers la découverte des stratégies efficaces pour y remédier. Cette analyse commence par la classification des erreurs et écarts.

Nous organisons ce corpus en trois groupes de déviations typiques, sélectionnées selon leur fréquence dans le discours des apprenants. Chacun de ces groupes, renvoie à un niveau linguistique différent : phonématique, paradigmatique et syntagmatique.

---

<sup>1</sup> Dans nos études, nous tranchons la différence entre « écart » et « erreur » en considérant que :

- l'**écart** comme une action de s'écarter d'une norme linguistique tout en restant dans une certaine admissibilité,
- l'**erreur** comme une action non admissible s'éloignant d'une norme linguistique.

<sup>2</sup> Concept de Larry Selinker.

## I. Niveau phonématique

Dans ce niveau qui comprend l'ensemble des phonèmes (voyelles et consonnes), nous considérons un « **phonème** » comme unité élémentaire.

### 1.1. Les déviances à la norme articulatoire

En 1939, Troubetzkoy proposait l'image d'un *crible* phonologique : « *Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit ...* » (Troubetzkoy, 1939 : 54). Ce que Troubetzkoy appelle "*crible phonologique*", pour les psycholinguistes comme M. Arrivé, est un ensemble d'habitudes d'ordre psychique liées à l'articulation (Arrivé, 1994). Mais ces habitudes ne peuvent-elles pas avoir comme source d'interférence<sup>3</sup> aussi bien la langue maternelle qu'une autre langue ? Notre situation de trilinguisme prouve que « oui ». A titre d'illustration, mentionnons quelques types de déviances liées à l'habitude articulatoire que nous avons rencontrés.

#### Type N° 1

Les sons [t], [d] posent de graves problèmes de prononciations aux apprenants du groupe observé. Cela vient du fait qu'en anglais [t], [d] sont des consonnes occlusives inter-dentales, tandis qu'en français, elles sont dento-alvéolaires. Au lieu de prononcer le mot « *travail* » [t@avaj], les étudiants du groupe observé articulent [t@avaj]. Cette tendance de prononciation se retrouve dans tous les emplois et dans toutes les positions : autant pour le son [t] ou celui du son [d] : au début, en cours, ou en phase finale du mot (mais surtout au début). Nous classons cette déviance parmi les *écarts de la norme articulatoire* de L3 qui est provoqué par L2 (anglais).

#### Type N° 2

Ces mêmes étudiants ont une **tendance à prononcer le son [h]** (« h » dit aspiré qui, en réalité est expiré sur le plan de la production articulatoire), alors qu'en français standard, cette lettre ne se prononce pas (sauf dans certaines régions, en Lorraine, par exemple). Ainsi les apprenants du groupe observé prononcent le mot « haut » comme [ho]. Nous classons cette déviance parmi les *erreurs de la norme articulatoire* provoqué par L2 (anglais).

#### Type N° 3

Voilà encore un exemple de déviance à la norme d'articulation. Il s'agit de **la prononciation de la lettre « r »**. Le français possède quelques sons spécifiques sans équivalents en russe et *vice versa*. L'un des sons les plus spécifiques du français est le « r » dont les prononciations attestées sont : [r] et [R]. L'archiphonème [®] représente les variantes libres, sous une forme unique. Les apprenants de toutes nations rencontrent de grandes difficultés avec ce son particulier, y compris les russophones. Dès que l'on rencontre cette lettre dans un mot français, nous avons les *écarts à la norme d'articulation*.

### 1.2. Les erreurs de lecture

L'alphabet joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture puisque l'apprentissage de la prononciation s'appuie sur sa transcription. De cette façon les

---

<sup>3</sup> Dans nos recherches : sous le terme d'«*interférences*» nous entendons l'influence de la langue base (dans notre cas : L1 ou L2) qui amène les déviances ; sous le terme de « *transfert* » nous entendons une translation des savoir-faire du langage base sur langage cible (L3) qui contribue à faciliter le processus d'apprentissage.

écarts et erreurs phonétiques peuvent être liés non seulement à l'habitude articulatoire, mais aussi à l'alphabet. L'une des sources principales d'interférence tient au fait que L2 et L3 s'appuient sur le même alphabet latin, tandis que le russe s'écrit en cyrillique dont les caractères sont différents de ceux de l'écriture latine. Voici quelques déviations phonétiques induites par la lecture et l'écriture.

#### **Type № 4**

Les apprenants du groupe observé ont tendance à lire « y » [i] comme [ai] dans une syllabe fermée, surtout s'il s'agit d'**homographes**. Par exemple, ils prononcent le mot français « type » [taip], au lieu de [tip(ə)]. Nous classons cette déviation parmi les **erreurs** de la norme articulatoire provoquées par l'influence des règles de lecture anglaise (L2).

#### **Type № 5**

Les apprenants du groupe observé ont tendance à lire « e » comme [i] dans une syllabe non accentuée. En fait la réduction de « e » en « i » est aussi propre à l'anglais et au russe. Nous avons un des rares exemples où nous pouvons parler de **l'influence de deux langues** à la fois. C'est pourquoi la lecture, par exemple, du mot « démonstration » comme [dimɔ̃strasjɔ̃] est une erreur. Autre exemple de cette même **erreur** : le mot « rémission » [ʁemisjɔ̃] devient [ri'miʃɔ̃], dans la variante de prononciation des apprenants du groupe observé.

#### **Type № 6**

Comme nous l'avons vu dans l'exemple précédant, les règles russes (comme anglaises) prévoient une réduction des lettres, surtout des voyelles dans les syllabes non accentuées. Ainsi, en russe, le « o » non accentué devient le [a] et le « e » devient le [i]. Même si la réduction des consonnes n'est pas propre au français, on peut la distinguer dans des mots comme : « neuf heures » où « f » devient [v]. Si en français la réduction des consonnes est un rare exemple ; les lois de la phonétique russe prévoient régulièrement **l'assourdissement des consonnes-bruits à la fin du mot** : selon ces lois, la lecture des mots comme « parade » (парад) la consonne occlusive [d] devient [t] ; la consonne constrictive [ʒ] devient [ʃ] dans les mots comme « garage » (гараж). C'est pourquoi les apprenants du groupe observé lisent ces mots à la russe ; en effet ces mots sont des homographes/homophones. Ils lisent donc « parade » comme [parat] et « garage » comme [garaʃ]. Nous classons cette déviation parmi les **écarts de la norme articulatoire** de L3.

## **II Niveau paradigmatique**

Le niveau paradigmatique comprend tous les vocables d'un système linguistique (en versions écrites et orales), où le concept d'un vocable est un ensemble de formes et d'un sens. Nous considérons le « **mot** » comme une unité élémentaire de ce niveau.

### **2.1. Dérives sémantiques des mots**

On appelle ces dérives « *les faux amis de l'interprète* ». Il s'agit de mots qui phonétiquement se ressemblent comme des *paronymes* ou bien *homophones* mais dont le sens est complètement différent.

#### **Type № 7**

Parmi les **erreurs** sémantiques, il y a des cas de « *faux amis* » que nous qualifions de dangereux, car leur maîtrise permet d'éviter des situations difficiles sur le plan humain, social et/ou politique. Par exemple, le mot « черп » se traduit comme « *homme (femme) de couleur* ». Si on le traduit par son **paronyme** « *nègre* », cette variante peut être considérée comme une offense à la personne, et même comme un propos raciste, car en russe le « *nègre* » se dit « *черномазый* ».

### **Type № 8**

Dans l'exemple suivant, le mot russe « каникулы » [kanikulы] qui se traduit correctement par « *vacances* », est **issu du latin** « *canicule* » ; il signifie le temps le plus chaud de l'année, la période où, habituellement, les romains *vaquaient* à d'autres occupations car il était impossible de travailler efficacement pendant les grandes chaleurs de l'été. S'il connaît le latin, un interlocuteur français pourra comprendre un russe qui dirait « *canicule* » au lieu de « *vacances* », tout en sachant que ce dernier se situe hors de la norme du français (L3), mais en restant dans une certaine cohérence sémantique. Nous classons cette déviance parmi les **erreurs** sémantiques.

### **2.1. Évolution sémantique d'emploi des mots**

#### **Type № 9**

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, le mot français « *garde-robe* » a été assimilé en russe au sens « *l'ensemble des vêtements d'une personne* ». Une fois assimilé, ce mot russe « гардероб » [garderop] a poursuivi son évolution et son sens actuel correspond à « *vestiaire* ». Cette évolution historique doit être prise en compte afin d'éviter des **faux-sens en traduction**. Nous classons cette déviance également parmi les **erreurs** sémantiques.

#### **Type № 10**

Autre évolution historique : le mot « вагон » [wagon] qui correspond à « *wagon* », est assimilé en russe au XIX<sup>e</sup> siècle à celui de la langue allemande. Aujourd'hui, il signifie « *wagon de voyageurs* », « *voiture* » et pour nommer un « *wagon de marchandises* » il faut construire la forme « товарный вагон », où le vocable « товарный » signifie « *marchandise* ». Notons qu'en français, inversement : « *voiture* » et « *wagon* » peuvent désigner les « *wagons de voyageurs* » et, généralement, seul « *wagon* » est employé pour désigner les « *wagons de marchandises* ». Cette **évolution historique** doit aussi être prise en compte pour éviter des faux-sens en traduction. Nous classons cette déviance également parmi les **erreurs** sémantiques.

## **III Niveau syntagmatique**

A ce niveau discursif, nous admettons qu'un **énoncé** est une unité élémentaire. Il a une nature variée et demeure orienté vers les références évoquées précédemment dans le discours et/ou vers les références du contexte, de la situation. Il demeure essentiellement orienté vers la référence au monde où il fonctionne : cela peut être aussi bien une expression ou une phrase, qu'une exclamation comme, par exemple, « ah, bon ! ».

### **3.1. Expressions idiomatiques**

Les expressions idiomatiques présentent par définition une grande fixité, propre aux unités lexicalisées. Elles constituent une partie spéciale du lexique et, en tant qu'associations constantes, traduisent une habitude verbale qui passent par deux phases : le processus de figement qui les rend stables en signification et la fréquence de leur emploi.

#### **Type № 11**

La traduction des expressions idiomatiques peut induire des confusions. L'expression du russe « детский сад » se traduit par « *école maternelle* » ; bien que **traduite mot à mot**, elle donne « *jardin d'enfants* ». En français, le « *jardin d'enfants* » correspond à des activités de plein air (après l'école par exemple). Nous classons cette déviance parmi les **erreurs** sémantiques.

### **Type № 12**

Il est erroné de traduire l'expression française « *il a mal au cœur* » **mot à mot** car cela donnerait en russe « у него болит сердце » (*le cœur lui fait mal*). La juste traduction est « его тошнит » (il a des nausées). Nous classons cette déviance parmi les **erreurs** sémantiques.

### **Type № 13**

L'expression française « *jeter l'argent par les fenêtres* » est équivalente à « бросать деньги на ветер » dont la **traduction littérale** serait « *jeter l'argent au vent* ». Cette traduction serait comprise car les métaphores se ressemblent mais les expressions idiomatiques se transposent plus qu'elles ne se traduisent. Pourtant, nous classons toujours cette déviance parmi les **erreurs** sémantiques.

## **3.2. Erreurs de grammaire**

### **Type № 14**

Une autre erreur est un **mauvais emploi des formes verbales dans la proposition subordonnée**. Nos observations montrent que lorsque les apprenants russes acquièrent le français, ils ont tendance à utiliser le futur simple après « *si* » : « *Si j'irai au cinéma, je te téléphonerai* ». Il s'agit d'une analogie avec la grammaire russe où l'on emploie le futur après « *si* » (если). La forme est incorrecte en français. Nous classons cette déviance parmi les **erreurs** de grammaire.

### **Type № 15**

La **place de l'adjectif** est aussi sujette à erreur. Les apprenants du groupe observé ont tendance à appliquer les règles de grammaire de leur langue maternelle. La traduction de la phrase russe « Толстой мой любимый писатель » nous donne « Tolstoï est mon préféré écrivain » (au lieu de « Tolstoï est mon écrivain préféré »). Nous classons cette déviance également parmi les **erreurs** de grammaire.

## **L'analyse statistique**

Ces 15 situations ne représentent qu'une partie de l'ensemble des cas d'écarts observés. L'analyse statistique de notre corpus montre que les **déviances paradigmatiques** sont plutôt propres à l'interférence de la langue maternelle (L1). Ils se partagent de la manière suivante :

- 42,3% proviennent des interférences de L1 (russe) sur L3 (français),
- 11,54% sont la suite des interférences provenant de L2 (anglais) sur L3 (français),
- 42,3% de déviances restants proviennent du stock de connaissances déjà acquises en L3 (français) et des nouvelles connaissances,
- 4,86% sont la suite des interférences provenant à de L2 (anglais) et/ou de L3 (français) sur L3 (français),

Quant aux **déviances syntagmatiques**,

- leur majorité (95%) est de provenance de la langue maternelle (L1) ;
- les 5% des déviances restants sont de provenance du stock de connaissances acquises en L3 et des nouvelles connaissances.

Par contre pour les **déviances phonématiques** cette majorité est inversée :

- 65% des déviances sont la conséquence de l'interférence de l'anglais L2 sur français L3 ;
- seulement 15% sont la suite des interférences provenant du russe L1 ;

- 15% de déviations restantes proviennent du stock de connaissances déjà acquises en L3 (français) et des nouvelles connaissances,
- 5% sont la suite des interférences provenant à de L2 (anglais) et/ou de L3 (français) sur L3 (français).

## L'analyse psycholinguistique

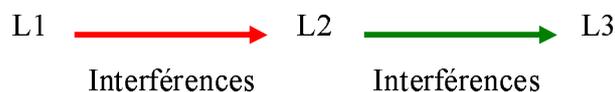
La langue maternelle, en tant que langue dans laquelle le sujet a eu accès au langage, influence de façon importante l'apprentissage de toutes les langues étrangères (y compris l'apprentissage de L3). Ces affirmations linguistiques rejoignent les grands principes de la psycholinguistique cognitive (Arrivé 1994, Выготский 1956, Леонтьев 2003). Cependant, cela ne veut pas dire que l'anglais, en tant que L2, ne peut pas influencer sur l'acquisition du français (L3) et nos observations le montrent bien. Mais son influence change d'un niveau linguistique à l'autre, ce qui doit beaucoup au bilinguisme préexistant.

Dans notre cas, la langue maternelle comme fonction permanente et usage de base, domine la langue étrangère de façon différente que dans la situation de bilinguisme naturel. Cela pose des problèmes pour la qualifier et la terminologie de Hammers & Blanc, qui parlent de «*bilinguisme dominant*», ne nous convient pas.

Au premier abord, le caractère de l'interférence dans une situation de bilinguisme semble évident et se résume ainsi :

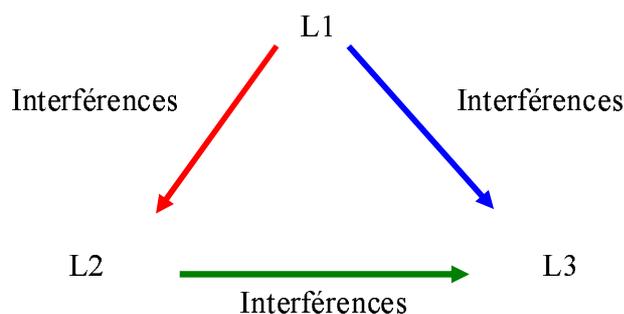


L'analyse des bilingues qui apprennent une troisième langue, peut nous amener à penser d'abord à un modèle linéaire où L1 influencerait L2, L2 influencerait L3 et ainsi de suite. Ce modèle peut être représenté ainsi :



Dans ce modèle, il n'y aurait pas d'influence directe de la langue maternelle sur la troisième langue. Mais, comme nous l'avons déjà noté, les résultats des tests obtenus montrent bien que la langue maternelle (L1) influence de façon importante l'apprentissage de L3, même si la connaissance approfondie d'une première langue étrangère (L2) pondère souvent son effet.

Un autre type de rapport entre les trois langues doit donc se concevoir. Il pourrait être schématisé de la façon suivante :



Il est donc très important de mettre en évidence une hiérarchie linguistique entre L1, L2 & L3, en déterminant dans quels cas il y a une interférence entre L1 et L2 et dans quels cas elle est entre L2 et L3. Cet hiérarchie va nous permettre de relever la source des interférences

Comme nous l'avons déjà noté, dans notre cas, la hiérarchie linguistique est conditionnée par l'état du bilinguisme préexistant. Il s'agit d'un bilinguisme dont l'acquisition est secondaire, par rapport au russe et dont la pratique se limite à des cours d'apprentissage. Pour qualifier notre situation didactique, nous ne pouvons pas utiliser le terme de Hammers & Blanc : «bilinguisme dominant ». En effet, en tant que fonction permanente et usage de base, la langue maternelle domine la langue étrangère d'une façon plus importante que dans une situation d'un bilinguisme naturel. Les contacts périodiques avec l'anglais (même si les heures de cours et le temps consacré aux devoirs atteignent 10 à 14 heures par semaine) qualifient notre situation de départ comme un **bilinguisme subordonné à L1**.

Abordons la situation d'acquisition d'une seconde langue étrangère (L3).

De la même manière que dans la situation de bilinguisme, sans véritable pratique, dans notre situation didactique, nous avons un mode d'acquisition qui induit un **trilinguisme subordonné à L1, à L2**.

Ces observations et analyses nous amènent à nous poser deux questions :

- 1) Quelle hiérarchie peut-on établir dans une situation d'acquisition d'une seconde langue étrangère (L3) ?
- 2) Qu'est-ce qui détermine l'influence de telle ou telle langue dans chaque situation d'acquisition d'un phénomène linguistique de L3 ?

La réponse à la première question peut se formuler de la façon suivante :

En début de formation trilingue, nous observons une situation où le russe (L1) est le système linguistique le plus évolué et le français (L3) est le moins développé. Il est vrai que le français (L3) a plus de points communs avec l'anglais (L2) qu'avec la langue russe (L1), mais la langue maternelle influence de façon importante l'apprentissage de L3.

Pour répondre à la deuxième question, notons toutes les situations de transfert et d'interférence qui sont possibles dans notre situation de trilinguisme. Nous pouvons y distinguer cinq cas majeurs. L'hypothèse de quatre situations a été prise chez I.L. Вим (Бим 1997). Comme ces quatre situations ne représentent que le transfert, nous allons y ajouter la cinquième pour avoir aussi les situations d'interférence :

- 1) Quand un nouveau phénomène linguistique en cours d'acquisition de la L3 possède des points d'appui dans deux langues (L1 et L2) : un large éventail de possibilités de choix s'offre au transfert.
- 2) Quand un nouveau phénomène linguistique en cours d'acquisition de la L3 possède des points d'appuis uniquement dans la L1, nous dirons que le russe influence l'acquisition du français (L3). Le transfert est possible, en appui sur la langue maternelle.
- 3) Quand au cours de l'acquisition de L3, un nouveau phénomène linguistique présente des points d'appui dans L2 uniquement, c'est alors la première langue étrangère qui influence l'acquisition du français (L3). Le transfert est possible, uniquement en appui sur l'anglais.
- 4) Quand un nouveau phénomène de L3 n'a de points d'appui ni dans L1, ni dans L2, le transfert est alors impossible.
- 5) La dernière situation amène des interférences. Elle évoque la possibilité d'un faux appui qui provoque des mélanges de codes et par conséquent des déviations à la norme de L3. Théoriquement, cette cinquième situation comporte trois possibilités :
  - un faux appui est provoqué par L1 ;

- un faux appui provoqué par L2 ;
- un faux appui provoqué par L1 + L2.

En tenant compte de l'hypothèse de Lado qui dit que les interférences ne se produisent pas uniquement entre langage base (LB) et langue cible LC, mais aussi entre le stock de connaissances déjà acquises en LC et les nouvelles connaissances (Lado, 1957), ces cinq situations nous permettent de préciser les définitions d'interférence et de transfert en les appliquant à notre situation didactique :

- s'il y a des appuis de la L1, ou bien de la L2, ou même des L1+L2 qui contribuent à faciliter le processus d'apprentissage permettant au sujet parlant de construire un nouveau système linguistique L3 : dans ce cas il s'agit du transfert;
- l'inversement, on observe des appuis erronés qui, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, amènent à des déviations à la norme : dans ce cas il s'agit d'interférences.

## Conclusions

En conclusion, en terme de *hiérarchie linguistique*, nous constatons que le russe (L1), en tant que langue maternelle (ou bien LB №1), est le système le plus développé et le mieux fixé dans la situation du trilinguisme, et le français (L3) – LC, dernière langue acquise/apprise est la moins bien connue, langue dont la structure est la moins développée et fixée.

Compte tenu de cette hiérarchie linguistique, ainsi que des interactions entre les trois langues nous avons à faire à un *trilinguisme subordonné* où le russe (L1= LB №1) domine l'anglais (L2 = LB №2) et le français (L3 = LC). Pour concevoir la structure du français (L3), le sujet parlant se subordonne de façon majeure au russe (L1 = LB №1), et un peu plus accessoirement à l'anglais (L2 = LB №2), second idiome acquis.

A la base de chaque situation d'acquisition d'un nouveau phénomène linguistique qui provoque des interférences, il y a une allusion à un appui (un appui erroné) :

- Si ce point d'appui vient de L2, c'est alors la première langue étrangère qui est responsable de la déviation à la norme du français (L3) ;
- Si ce point d'appui vient de L1, c'est alors la langue maternelle qui est responsable de la déviation à la norme de L3.

## Bibliographie

1. Arrivé, M., *Langage et psychanalyse. Linguistique et inconscient*. – Paris, PUF. 1994.
2. Lado R., *Linguistics across cultures*, The University of Michigan Press, 1957.
3. Hammers, J. & M. Blanc., *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. pp. 61-81.
4. Jeandillou J-F., *L'analyse textuelle*, rééd. Armand Colin, 2006.
5. Troubetzkoy N.S., *Principes de phonologie*. (trad. de Jean Cantineau), Paris, Klincksieck, 1964.
6. Бим И.Л., « Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского » //ИЯШ. – 1997. – № 4.
7. Выготский Л.С., *Избранные психологические исследования*. – М., 1956.
8. Выготский Л.С., *Мышление и речь/Собр.соч.*: в 8т. – М., 1982. Т. 2.
9. Выготский Л.С., *Мышление и речь*. – Лабиринт, 1999

10. Выготский Л.С., *Проблемы развития психики*/ Собрания сочинений: В 6-ти т. Т.3. под ред. А.М. Матюшина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
11. Леонтьев А.А., *Основы психолингвистики*. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287с.