

**L'INTERCOMPREHENSION AU CŒUR DES PROCESSUS  
D'APPRENTISSAGE BILINGUE ET TREMLIN POUR UNE  
DIDACTIQUE PLURILINGUE A VISEE CONVERGENTE ET INTEGREE  
EN AFRIQUE.**

**Moussa Daff**

Université de Dakar

**& Béatrice Akissi Boutin**

CNRS - UMR 5263, Université Toulouse 2

ILA, Université Cocody-Abidjan

Nous allons organiser notre propos en deux mouvements complémentaires nous permettant de montrer que l'intercompréhension a été une préoccupation motivée des anciens colonisateurs français venus au Sénégal, capitale de l'AOF, et ensuite que cette démarche plus appropriée dans des apprentissages axés essentiellement sur de l'oral rudimentaire de communication va trouver, dans le champ de l'apprentissage privilégiant l'écrit normé, un prolongement didactique favorable à un apprentissage linguistique en contexte de plurilinguisme et de diversité culturelle. La prise en charge de l'intercompréhension comme moteur de la communication plurilingue permet d'envisager sa capacité à mettre en évidence et à systématiser les liens étroits mais souvent négligés existant entre le linguistique au sens stricto sensu du terme et l'extralinguistique. Cette combinaison du linguistique et de l'extra linguistique comme composante indissociable de la langue de communication donne à l'intercompréhension sa place novatrice dans le champ des sciences du langage. Sa pertinence et sa spécificité comme champ novateur permettront de définir les démarches didactiques innovantes à mettre en place en Afrique subsaharienne pour enfin réaliser une véritable didactique convergente et intégrée des langues partenaires dans le champ des apprentissages linguistiques scolaires.

### **Un héritage linguistique et didactique**

L'histoire de la langue française au Sénégal est liée à l'histoire de la pénétration coloniale française qui a eu pour conséquence une politique accélérée et pragmatique de l'enseignement en et du français. Le français est devenu de ce fait langue d'émancipation et surtout langue de promotion sociale des populations indigènes. C'est pourquoi, après les Portugais (1444-1600), un premier comptoir français fortifié fut installé en 1659 sur l'île de Ndar, à l'embouchure du fleuve Sénégal, ce fut la ville de Saint-Louis. Ce comptoir devait permettre d'entreprendre la remontée du fleuve Sénégal, et ce, malgré la résistance des populations autochtones (Peulhs, Toucouleurs, Maures, Wolofs et autres).

La première école officielle d'Afrique noire francophone fut ouverte, à Saint Louis, en 1817 par Jean Dard qui avait déjà initié, par intuition pédagogique et surtout par imprégnation du français d'intercompréhension en cours dans l'espace colonial, une méthode qui tenait compte des langues de souches locales. Cette démarche n'avait pas l'aval de l'administration coloniale d'alors où le monolinguisme

pédagogique était de rigueur. Cette cohabitation entre Portugais ayant transité par l'île du Cap-Vert, Hollandais, Anglais et Africains de provenances diverses a imposé la mise en place d'un système d'intercompréhension efficace pour faire passer non seulement des instructions coloniales mais aussi des messages commerciaux sans lesquels point d'échanges. Ce système loin de la norme orthoépique que nous connaissons aujourd'hui est la base de la naissance du français colonial souvent appelé petit nègre. Cette interlangue est née dans un contexte d'interaction langagière où l'armée, l'administration et l'école avaient un urgent besoin de compréhension réciproque dont la dominante devait être la langue du maître.

Durant la colonisation, le français est prescrit pour toutes les interactions langagières entre Français et Africains. On distingue dans les Allogènes des colonies deux groupes de personnes : la haute société coloniale et les petits colons, beaucoup plus nombreux, qui exercent des responsabilités intermédiaires dans l'armée et dans l'administration coloniale. C'est ce deuxième groupe qui est le plus en contact avec les populations locales et au sein de ce groupe se développe une variété de français dite et reconnue par tous comme adaptée à la mentalité des Noirs. C'est celle que les adultes apprennent sur leur lieu de travail. C'était la norme d'intercompréhension courante d'alors telle que définie par Delafosse.

M. Delafosse propose, après observation des pratiques langagières, l'usage d'un français non seulement simplifié dans la forme mais aussi dans le fond :

« Les indigènes ont beau parler notre langue, nous avons toujours beaucoup de mal à nous faire comprendre d'eux et à les comprendre ; et comme il n'est pas naturel, puisque nous nous estimons supérieurs à eux, que ce soit eux qui se mettent dans notre peau, c'est à nous de nous mettre dans la leur. [...] Il faut évidemment n'employer que les formes les plus simples des mots, mais surtout il faut n'employer que les mots que les Noirs peuvent comprendre. »

Il constate aussi ceci :

« On nous dit que c'est nous qui avons inventé le petit-nègre et que, si nous parlions aux Noirs un français correct, ils parleraient de même. Ce raisonnement est puéril : si nous ne voulons parler à un Noir qu'un français correct, il fera plus d'un an avant de pouvoir comprendre, et quand il nous comprendra enfin, il nous répondra en petit nègre : voilà la vérité. (Je ne parle pas bien entendu d'un Noir auquel on comprendrait le français de façon régulière) »

En fait cette variété de français enseignée aux autochtones est très utile pour une intercompréhension même passive dans la langue du colonisateur. C'est cette variété de français que l'armée transportera avec elle pour mieux s'intercomprendre/communiquer avec les militaires et combattants indigènes. On dénommera ce français, « français tirailleur ».

Ce parler tirailleur n'est pas seulement le fruit de négociations entre langages des apprenants africains et variétés de français populaire parlées par les soldats français mais aussi il permet de supposer qu'au moins certains traits du français d'intercompréhension aient été élaborés à un niveau supérieur dans un but pédagogique : faire comprendre une langue et non pas comme aujourd'hui faire apprendre une langue. C'est pour cela qu'on retrouve dans ce langage les mêmes

éléments idéologiques à savoir la représentation qu'ont les auteurs de la simplicité des langues africaines et de la réalité sociolinguistique du « langage tirailleur »,

« Pour arriver à se faire comprendre rapidement des Noirs, il faut [...] couler sa pensée dans la moule très simple de la phrase primitive : sujet verbe attribut (sic) »

« Pendant l'instruction de l'Ecole du soldat, dire sous une forme simple tout ce que l'on fait et exiger que l'homme le répète. Cette méthode a l'avantage de tenir l'esprit de l'homme en éveil ; d'attirer son attention sur certains détails du mécanisme des mouvements qui lui échapperaient peut-être autrement ; de créer entre l'instructeur et ses élèves une langue commune [...]. Quand le tirailleur connaît le nom des principaux objets [...] faire de petites phrases qui ne comprendront au début que trois mots : sujet verbe complément. »

En 1917 en AOF, lorsque William Ponti, Gouverneur Général, nomme Georges Hardy inspecteur de l'enseignement, l'enseignement du français va prendre un nouveau élan. William Ponti donne les directives de travail suivantes à Georges Hardy :

« Il n'est pas nécessaire que tous les indigènes, sans exception, aient accès à un enseignement primaire. [...] Mais le recrutement de l'enseignement primaire doit faire l'objet d'un tirage attentif, il s'agit en effet de faciliter l'accès aux carrières administratives, à ceux dont la famille a toujours secondé avec honneur notre œuvre civilisatrice et mis son prestige héréditaire au service de nos intentions. [...] Il faut surtout éliminer avec un soin impitoyable tous ceux dont les facultés même brillantes sont insuffisamment équilibrées, tous ceux qui feront servir à la satisfaction de leurs appétits le savoir qu'on leur donnera, qui pousseront leurs congénères à des révoltes et qui garderont toute leur vie l'inquiétude et la cruauté du loup dans la cage. »

Toute la scolarisation se faisait en français, par la « méthode naturelle », c'est-à-dire sans référence aux langues déjà acquises par les apprenants. L'enseignement et l'apprentissage du français au Sénégal, comme ailleurs en Afrique, ne sont pas anodins, mais chargés de significations et d'enjeux. Du côté des colons, l'utilisation du français était nécessaire pour un bon rendement de la colonie et il fallait diffuser à grande échelle une variété de français parlé, tout en réservant l'apprentissage de la belle langue à ceux qui auront satisfait aux critères pour participer à l'œuvre de la colonisation.

### **Quelques éléments de corpus du français utilisé à l'époque coloniale**

À un niveau moins cultivé, le français parlé dans les interactions entre Africains et Européens des colonies est en réalité mal connu. Les quelques documents écrits qui existent ne nous font connaître que les représentations qu'en avaient les colons et les militaires européens ou les intellectuels africains de l'époque. L'auteur de *Visions d'Afrique* donne « une version africaine de *La cigale et la fourmi* attribuée à un étudiant sénégalais » qui circule, à l'époque, jusqu'à l'Oubangui, partie de l'actuelle Centrafrique.

Il s'agit des productions burlesques forgées par les lettrés et qui ne sont sans doute pas vraiment représentatives du français parlé à la colonie :

« *Cigale y en avait chanté / Tout l'été. /  
 Quand y en a faire froid, / pour manger y a pas d'quoi. /  
 Li va trouver li fourmi / Dans son pitit nid : / - Dis zouli fourmi, /  
 Y en a toi / Donner couscouss à moi. /  
 Si non y en a moi crevé. / Ça fait trois zours pas bouffé ! - /  
 Li fourmi li pas zentil : / - Quoi toi y a fout' tout l'été ? - /  
 - Moi y en a chanté. - / - Ti chanté ? Eh bien ti dansé /  
 Bougre di saloup'rie, / Maintenant ! / Allez, fout le camp ! - /  
 Cigale, y en a pas mangé, / Li crevé ! /  
 Fourmi, y en a trop mangé, / Li crevé ! /  
 Moralité : i bouff's, ti bouff's pas, / Ti crév's kif - kif, y a pas ! »*

(B. Corbet 1956 : 92-93)

On remarque la similitude des traits morphosyntaxiques de cette langue avec les descriptions de Maurice Delafosse 1916, qui se présente comme le modèle instrumentalisé du français des Africains et avec *Le français tel que le parle nos tirailleurs sénégalais* publié aussi en 1916. Malgré l'incertitude du rapport entre ce type de représentations et l'état des reproductions réelles, nous citons brièvement quelques-uns de ces traits, dans l'ordre où ils apparaissent dans la partie grammaticale du document de l'Imprimerie militaire.

- Les déterminants « définis » et « indéfinis » sont supprimés pour « éviter toutes complications » (*Le français ... : 7*), et éviter que les Africains fassent l'amalgame (déterminant - nom), et, en conséquence, d'entendre des formes comme :

*son la maison* (M. Delafosse : 265)  
*mon la tête* (*Le Français ... : 7*).

Paradoxalement, des amalgames (déterminant - nom) sont proposés à l'usage des instituteurs militaires :

*ça y'en a mon la route* pour traduire c'est ma route (*Le Français ... : 18*)  
*tirailleur y a travailler avec son la main deux* pour traduire : *le tirailleur travaille avec ses deux mains*

- Les déterminants « possessifs » n'ont que la forme « masculine » : (*mon, ton, son*) quel que soit le genre du nom.

- Les déterminants « démonstratifs » (*ce, cette, ces*) sont remplacés par *ça* antéposé au nom ou *y en a là* postposé au nom :

*ça tirailleur*  
*tirailleur y en a là* pour traduire *ce tirailleur* (*Le Français ... : 8*).

- Ce ne sont pas les noms et les verbes qui prennent la marque du pluriel ; celui-ci est rendu par des adverbes comme (*trop, beaucoup*) ou par un « numéral ».

- Les paradigmes des pronoms, sujets comme compléments, sont réduits à celui de la forme disjointe des pronoms compléments français : *moi, toi, lui, nous, vous, eux*.

- Les pronoms de troisième personne peuvent aussi être remplacés par la forme *ça y en a là* comme dans l'exemple suivant :

*ça y en a là pas bon* pour traduire *il est mauvais, ils sont mauvais, c'est mauvais*  
(*Le français ...*:8).

Le verbe *être* est remplacé par *y'a (pas)* ou *y'en a (pas)* avant les adjectifs prädicatifs pour constituer des phrases comme :

*tirailleur y en a bon, lui toujours obéir* pour : *le bon tirailleur obéit toujours tirailleur*  
*y en a pas bon, lui pas obéir* pour : *le mauvais tirailleur désobéit*  
(*Le Français ...*:9)

*moi y en a malade* pour traduire : *je suis malade* (M. Delafosse : 264)

Les autres verbes ont une unique forme, correspondant au participe passé ou à l'infinitif. Ils sont précédés au passé de *y a (pas)* ou *y en a (pas)*. Ainsi :

<i>moi parti</i>	signifie :	<i>je pars</i>
<i>moi parti pas</i>	signifie :	<i>je ne pars pas</i>
<i>moi y'a parti</i>	signifie :	<i>je suis parti</i>
<i>moi y'a pas parti</i>	signifie :	<i>je ne suis pas parti</i>

(*Le Français ...*:12).

La juxtaposition est recommandée aux instructeurs plutôt que l'emploi des prépositions et conjonctions qui sont, paraît-il, « assez peu nombreux dans les dialectes indigènes ». On lit ainsi :

<i>bataille fusil</i>	pour traduire :	<i>exécution au feu</i> ( <i>Le Français ...</i> :25)
<i>salle police</i>	pour traduire :	<i>salle de police</i> (M. Delafosse : 264)
<i>moi parti village</i>	pour traduire :	<i>je vais au village</i> (M. Delafosse : 265)

Maurice Delafosse propose trois possibilités pour traduire *le fusil de mon camarade* :

*le fusil mon camarade*  
*mon camarade son fusil*  
*le fusil pour mon camarade*

La construction avec *pour* est recommandée aussi par le document militaire, plutôt que la construction avec un « possessif » pour éviter cette fois aux Africains de devoir faire la distinction entre « féminin » et « masculin ». Ainsi :

<i>case pour lui</i>	traduit :	<i>sa maison</i>
<i>case pour nous</i>	traduit :	<i>notre maison</i>
<i>case pour vous</i>	traduit :	<i>votre maison</i>
<i>case pour eux</i>	traduit :	<i>leur maison</i> ( <i>Le Français ...</i> :9).

Ces simplifications de la grammaire scolaire de la langue française permettaient d'obtenir par une démarche convergente avant l'heure les éléments d'une grammaire d'intercompréhension entre le français et les langues africaines et en particulier avec le wolof, véritable langue d'intercompréhension africanophone sous le ciel du commerce colonial. On trouve dans cette langue les traces de toutes les langues africaines et européennes en contact à l'époque.

### **L'intercompréhension au cœur des processus d'apprentissage bilingue**

En lingala et munukutuba

Donner : *kupèsa* en munukutuba et *kopèsa* en lingala

Acheter : *ku sumba* en en munukutuba et *ko somba* en lingala

Même si les prononciations changent la syntagmatique et la transparence morphématique peuvent aider à l'intercompréhension dans ces deux langues.

L'intercompréhension est le processus par lequel chacun parle sa langue et développe une capacité de compréhension dans la langue de l'autre. L'intercompréhension est la capacité de co-constructions et d'interprétations coordonnées des actions verbales au sein d'une interaction où les locuteurs en relation sociale positive source de convergence s'envoient mutuellement des signaux qui favorisent l'interprétabilité même approximative des codes utilisés. Chaque locuteur active sur la base de ses représentations le processus de contrastivité/convergence (transparence vs opacité) qui favorise l'accès à l'interprétation du code de l'autre. La pragmatique inhérente aux langages humains sera au service de la compréhension qui balise ainsi les chemins de l'intercompréhension dont la tâche principale est d'être au service des processus communicatifs. La communication est ainsi centrée non sur les langues mais sur leur contact et favorise l'exploitation de ressources d'interactions verbales qui puisent dans les marques transcodiques (emprunts, alternances codiques, code mixing, code switching, interférences, parler bilingue, lectures des apprenants, etc.) la sève nourricière de leur intercompréhension.

L'intercompréhension en tant que processus d'apprentissage s'appuie spontanément sur des mises en relation interlinguistique et plus spécifiquement intersystémique et c'est en cela qu'elle est un tremplin dans le processus d'apprentissage plurilingue et qu'elle peut donner des pistes méthodologiques aux concepteurs d'outils pédagogiques bilingues qui adoptent une démarche convergente et intégrée et à visée didactique. La didactique de l'intercompréhension des langues est très proche de la grammaire comparative car le travail interlinguistique représente aujourd'hui un atout sûr dans le développement de compétences bi-plurilingues. Cette démarche reprend en Afrique les stratégies sauvages ou profanes d'apprentissage des langues en contexte oral bi-plurilingue. La mise en relation des notions de familiarité et d'air de famille permettra au Peul de comprendre le Songhay-Zerma, le Pulaar de comprendre le Wolof, le Sérère de se comprendre avec le Haalpular, le Mandinka de s'entendre avec le Sooso, le Bamanan, le Dioula et vice versa.

L'appellation de langues transnationales ou transfrontalières donnée à ces langues montrent bien que les langues n'ont pas de territoires nation contrairement aux états-nations politiquement et géographiquement découpés depuis cette fameuse conférence historique dite de Berlin qui a mis fin aux voyages des hommes et des langues dans un vaste espace géographique où les nomades passaient aisément d'une langue-culture à une autre sans se soucier fortement des différences dialectales rendues visibles par la dialectologie moderne. Les voyageurs africains d'hier avaient une grande sensibilité à la parenté des langues et savaient s'accommoder de productions et de compréhensions approximatives. L'essentiel est que le message

passé et que la communication s'installe quelles que soient les langues des interlocuteurs. Ils savaient stratégiquement s'adapter à la communauté linguistique d'accueil et celle-ci aussi faisait un effort pour comprendre l'étranger. C'est pourquoi, il n'est pas étonnant de constater dans la description linguistique des langues stabilisées une grande proximité avec les autres langues en contact. Le wolof semble être un produit typique de cette rencontre du sérère, du peul, du soninké, du mandingue, du bambara, de l'arabe, du portugais, du français, etc. Le wolof se présente comme une véritable langue d'intercompréhension. Une grammaire relativement accessible grâce à une syntagmatique, une morphématique à complexité limitée pour l'utilisateur occasionnel qui n'exige pas une attitude normative élevée) et un lexique largement emprunté aux autres langues ont fait du wolof un véhiculaire souple et facilement utilisable. Le wolof nous informe qu'une langue se définit plus par son hétérogénéité productive que par son homogénéité stable. Rechercher l'hétérogène dans une langue, c'est retrouver son champ d'intercompréhension avec les autres langues en contact. L'hétérogénéité est constitutive de la compétence langagière du sujet parlant alors que l'écrit s'accommode mieux de l'homogène régulé institutionnellement avec souvent beaucoup de zones d'arbitraire. Sur ce fond hétérogène apparaissent des catégorisations, des mises en frontières que le sujet propose, souvent instables, négociées et modifiées au cours de l'échange. C'est cette fluctuation des positionnements qui étale le tapis de l'intercompréhension.

**L'intercompréhension, tremplin pour une didactique plurilingue à visée convergente et intégrée en Afrique subsaharienne.**

Il s'agit de passer d'une grammaire de l'intercompréhension comme celle décrite dans le français tirailleur à une grammaire de la didactique des langues partenaires sur le champ éducatif. Cette démarche peut concerner des langues typologiquement reconnues comme voisines ou des langues en contact linguistique de longue date. Promouvoir la didactique du plurilinguisme à visée intégrative est un énorme avantage pour le curriculum scolaire car les enseignements mis en place pour une langue profitent directement à l'autre langue scolaire dans une progression en spirale. En effet les savoirs dans une langue sont mis en activation dans l'apprentissage de l'autre langue avec des effets de continuation ou de renforcement et non par juxtaposition ou empilement. L'apprenant s'appuie tout au long de son processus d'appropriation du savoir linguistique sur des stratégies de résolution de problèmes qui convoquent et mobilisent des compétences morphosyntaxiques et lexicales déjà disponibles. La transposition didactique comme processus didactique permettant le passage d'un savoir de référence à un savoir scolaire sera ainsi respectée car intégrée dans le schéma d'apprentissage dès la conception et la sélection du savoir à enseigner qui mène au savoir enseigné. Il s'agit pour nous de trouver les voies et moyens pour monter un savoir scolaire cohérent et adapté au public cible. Cela demande un important travail d'activation didactique (transformer un savoir de référence en savoir scolaire) et de d'axiologisation des paradigmes du savoir scolaire (intérêt linguistique et social de l'apprentissage).

Pour une langue à dominante syntagmatique et non lexicale comme le wolof, l'accent sera mis sur les indices suivants par l'utilisateur hors pression normative

qui veut opérationnaliser rapidement ses interactions verbales à partir de sa propre langue.

*Hoore laana bi dafa sicc buna* (le pulaar parlant wolof et vice versa).

*Hoore gaal bi dafa sicc buna* (production authentique de Halpulaar palant à un Walo-walo)

### **Eléments de grammaire basique pour une compréhension dans la langue wolof**

- Indices de classes nominales simplifiables en *-bi* (sing) et *-yi* (pl) après le lexique pour la syntagmatique nominale : *xale bi, woto bi, sanke bi, gaale bi, potusammbur bi*, etc.
- Indice verbal en *dafa* préfixés au lexique wolof, formule développée du marqueur verbal suivi du lexique pour la syntagmatique verbale ou présence d'un pronom sujet antéposé. À cela s'ajoutent les formes en *na* ou en *-a*, (préfixe ou suffixe) et *-oon* suffixé au lexique pour la marque passé : *ngaa wax, wax ngaa, na wax, wax na, dafa wax, da wax, fa wax, a wax, di wax, da na wax*, etc. (autant de possibles dans la langue).
- Indice de adjektivation ou de relativation en *-u* agglutiné à l'indice de classe pour la syntagmatique adjektivale ou relative : *xale bu rafet, xale bu rafetoon*.
- Indice de négation sur le verbalisé: *-ul* agglutiné au lexique verbalisé *rafetul, waxul, deful, màatul*.
- indice de l'interrogation : *fan na nga jëm vs fan ngaa jëm /foo jëm*.
- Système temporel fonctionnel pour l'usager : *na wax* (présent), *wax na* (passé), *dina wax* (futur) ou avec le morphème *-i* agglutiné pour dire le futur lointain ou le moment venu : *na* ou *dina + waxi*.

Les recherches, dans une visée didactique, sur les grammaires primaires des langues africaines qui refusent le concordisme linguistique sorti de la bibliothèque coloniale sont à la portée des universitaires africains car les universités constituent le cadre institutionnel idéal pour relever ces défis, et tous ceux à venir, concernant la Renaissance du continent, terreau fécondant du plurilinguisme oral et écrit.

Ces défis sont à notre portée : c'est notre responsabilité historique de les relever, pour garantir des lendemains meilleurs aux futures générations africaines.

Dans toute recherche, la disparition du rêve et de l'utopie signifierait la fin de l'homme car, l'apocalypse, écrit Malraux, c'est ce qui n'a point de futur. Sans la catégorie du possible représentée par l'utopie, le réel ne serait ni pensable, ni concevable. Une grammaire d'intercompréhension entre langues africaines elles-mêmes et entre langues africaines et langues européennes est un rêve réalisable. À nous de jouer ! Linguistes, socio-linguistes, informaticiens, pédagogues, sociologues, psychopédagogues, historiens...

### Bibliographie

- Anonyme, (1916). *Le français tel que le parlent nos tirailleurs sénégalais*, Paris, Imprimerie Militaire Universelle, Fournier.
- BILLIEZ, Jacqueline (éd.), (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Université Stendhal-Grenoble III, CDL-LIDILEM.
- CANUT, C. (2007a). *Le spectre identitaire. De la pluralité langagière au fantasme de la langue*, Limoges, Lambert Lucas.
- CANUT, C. (2007b). « Paroles et agencements. De l'ambivalence du concept de contact de langues », symposium *Language Contact and the Dynamics of Language : Theory and Implications*, Max Planque Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig, 10-13 mai.
- CHARDENET, P., (2006). *Produire des outils didactiques inter-linguistiques. Rapport sur le développement des approches d'enseignement/apprentissage simultané de plusieurs langues. Rapport à l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF)*, ([http://www.3el.org/articleFR.php3?id\\_article=259](http://www.3el.org/articleFR.php3?id_article=259)).
- CORBET, P. J.-B., (1956). *Visions d'Afrique*, Editions "Route d'Assise", Chambéry.
- DABENE, L., (1996). « Pour une contrastivité revisitée », *Etudes de linguistique appliquée* 104, 393-400.
- DELAFOSSÉ M. (1904), *Vocabulaire comparatif de plus soixante langues ou dialectes parlés en Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes*, Paris, Leroux, 284 p.
- GAJO, L., (2006). « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité ». *Education et sociétés plurilingues*, 20, 75-87.
- GASSAMA M. (1995). *La langue d'Ahmadou Kourouma- Le Français sous le soleil d'Afrique*, Paris, Karthala/ACCT, 130 p.
- GUMPERZ, J., (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.
- LUDI, G. et PY, B., (2002). (1<sup>re</sup> édition 1986). *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.