

Études

Créoles

Établissement d'un corpus écrit en Kreol morisien dans la série *Ki pase la?* : principes méthodologiques et enjeux épistémologiques¹

Nicholas Natchoo

The University of Kansas/Mauritius Institute of Education

n.natchoo@ku.edu

Résumé : L'introduction, en 2012, du Kreol morisien à l'école primaire a ceci d'historique qu'elle rend enfin possible l'enseignement et l'apprentissage formels de la langue première d'une majorité d'enfants scolarisés à l'Île Maurice. Mais, au-delà de cette dimension, elle permet également de penser les enjeux de la constitution des savoirs dans un contexte créole et postcolonial, où la hiérarchie institutionnalisée entre langues dites écrites et langues dites orales cristallise de fait les logiques discriminantes ayant longtemps tenu en marge des espaces d'élite, des formes de savoirs considérées inférieures, folkloriques ou populaires. En se focalisant sur les principes et procédures méthodologiques adoptés par l'équipe de rédaction de la série de manuels intitulée *Ki pase la? Bann lavantir Vanessa ek Leo*, cet article fait état des enjeux épistémologiques qui entourent la création et l'établissement d'un corpus de textes écrits en Kreol morisien à l'intention de jeunes apprenants. Il met ainsi en avant, dans les textes de lecture proposés par cette série, la retranscription d'un univers et d'une oralité créoles, qui met en œuvre aussi bien une forme de justice épistémologique qu'une promotion et une vulgarisation d'une littérature de jeunesse émergente en Kreol morisien.

Mots clés : Kreol morisien, *Ki pase la?*, manuels scolaires, justice épistémologique, littérature de jeunesse

Abstract: The 2012 introduction of Kreol morisien within the Mauritian primary school system has enabled the formal teaching and learning of the first language of the majority of Mauritian children. Moreover, it raises critical questions about how knowledge is constructed and defined, namely in a Creole and postcolonial context, where the institutionalized stratification of so-called written and oral languages have naturalized the systemic logics that have long discriminated against forms of knowledges associated with folkloric, popular, or oral cultures. With a specific focus on the methodological principles and procedures implemented by the editorial team of the series of textbooks titled *Ki pase la? Bann lavantir Vanessa ek Leo*, this article discusses the epistemological implications that subtend the production and establishment of a body of texts written in Kreol morisien and intended for young learners. It consequently examines how the retranscription of the references and orality that characterize Creole cultures within the reading texts of this series,

¹ Je tiens à remercier mon ami et collègue Emmanuel Bruno Jean-François pour nos échanges et discussions qui ont contribué à nombre de réflexions menées dans le cadre de la rédaction de cet article.

enhances greater epistemological justice while also contributing to the promotion and diffusion of an emergent children literature in Kreol morisien.

Keywords: Kreol morisien, *Ki pase la?*, textbooks, epistemological justice, children literature

En janvier 2012, le Kreol morisien, langue véhiculaire, langue nationale et langue familiale d'approximativement 88% des Mauriciens,² est formellement introduit dans le système éducatif mauricien, comme matière optionnelle au niveau du cycle primaire. La même année, le bhojpuri³ fait également son entrée à l'école. Les deux langues, longtemps perçues comme exclusivement orales – et ce malgré diverses tentatives antérieures de standardisation dans le cas du Kreol morisien – se verront dès lors conférées le statut de langues écrites, jugées propices à l'acquisition de savoirs scolaires divers, tant d'ordre linguistique que non-linguistique. Au moment de cette introduction formelle, d'autres langues constituent déjà le paysage linguistique éducatif des jeunes enfants : l'anglais et le français – les deux seules langues obligatoires de l'école, dont la première est également médium d'instruction officiel – ainsi que l'arabe et plusieurs langues asiatiques,⁴ offertes en option, et qui occupent des fonctions diverses de langues identitaires, communautaires voire ancestrales (Rajah-Carrim, 2007 ; Sauzier-Uchida, 2009 ; Auleear-Owodally, 2012, 2015 ; Sambajee, 2016).

Cette introduction du Kreol morisien à l'école primaire a certes ceci d'historique qu'elle rend enfin possible l'enseignement et l'apprentissage formels de l'unique langue maternelle d'une majorité d'enfants scolarisés dans le pays. Mais, au-delà de cette dimension, elle permet également de penser les enjeux de la constitution des savoirs, notamment dans un contexte créole et postcolonial, où la hiérarchie institutionnalisée entre langues dites écrites et langues dites orales cristallise de fait les logiques discriminantes

² Ces chiffres figurent dans le rapport final faisant suite à l'exercice de recensement de 2011. Ledit rapport indique qu'un total de 1 086 093 des habitants de la République de Maurice pratique le Kreol morisien (en combinaison, souvent, avec les autres langues parlées sur le territoire) dans leurs foyers. Ce chiffre correspond à 87,8% de la population, elle-même estimée à 1 236 817. Les résultats généraux indiquent que 84% des Mauriciens utilisent uniquement le Kreol morisien chez eux. Il est intéressant de noter que ce chiffre représente une augmentation de plus de 10% par rapport à l'exercice de 2000. Plusieurs interprétations peuvent être faites de cet écart. En sus du fait que le nombre de créolophones dans la République a augmenté, les derniers chiffres indiquent également qu'une majorité de Mauriciens ont moins de mal à s'identifier au Kreol morisien qui a pendant longtemps été marginalisé.

³ Le bhojpuri est une langue vernaculaire indo-mauricienne.

⁴ Les autres langues optionnelles enseignées à Maurice sont le hindi, le mandarin, le tamoul, l'arabe, l'ourdou, le télégou et le marathi. Il est à noter qu'à Rodrigues seul le Kreol morisien est proposé comme langue optionnelle. Depuis 2014, le Kreol morisien est enseigné uniquement dans les écoles catholiques à Rodrigues (RCEA). L'introduction du Kreol morisien à Rodrigues pose problème, une fraction de la population rodriguaise revendiquant l'utilisation du Kreol rodriguais dans les écoles au lieu du standard « morisien » auquel ils s'identifient difficilement.

ayant longtemps tenu en marge des espaces d'élite, les systèmes et les formes de savoirs considérés illégitimes ou inférieurs, folkloriques ou populaires, suivant du moins des taxinomies coloniales et néocoloniales. De la sorte, l'introduction du Kreol morisien à l'école entraîne dans son sillage d'importants questionnements d'ordre épistémologique, relatifs aux corps des savoirs censés l'accompagner : Quels sont, en effet, ces savoirs susceptibles d'être véhiculés par la langue et qui n'étaient pas jusque-là pleinement reconnus à/par l'école ? Quelles expériences longtemps jugées subalternes accompagnent la pratique de cette langue ? Quelles visions du monde ? Quelles manières d'être au monde ? Quel patrimoine et quelles histoires longtemps minorés ? Le Kreol morisien ayant fait son entrée à l'école depuis maintenant plus de huit ans, il importe en effet d'en mesurer les potentialités et les possibilités non seulement sur un plan linguistique, mais également sur un plan épistémologique, pour mieux apprécier ces expériences du monde qui jusque-là n'avaient qu'un accès limité à l'espace de l'école. En cela, l'inclusion formelle du Kreol morisien au système éducatif permet tant une créolisation (Glissant, 1990, 2009) qu'une « décolonisation » du curriculum et des contenus scolaires, au sens où l'entendent Nina Asher (2009), Vanessa Andreotti (2011), Marie Battiste (2013), Marie Salaün (2013), ou encore Christine Sleeter (2010) qui postule que : « Traditionally school curricula teach the values, beliefs, and knowledge systems that support colonization. To decolonize curriculum is to critically examine that knowledge and its relationship to power [...] »⁵ (194).

Comme l'atteste l'histoire des nombreux espaces créolophones qui ont connu cette même transition (dont les Seychelles, Haïti, ou encore La Réunion), l'inclusion du créole – donc d'une langue longtemps appréhendée par sa seule pratique orale – au sein du curriculum se présente toutefois comme une gageure soulevant des considérations diverses qui relèvent à la fois de l'entreprise de didactisation et du transfert des contenus véhiculés par la langue orale, à un environnement scolaire encore fortement dominé par l'écrit. À ce sujet, Renauld Govain (2014) souligne, dans une étude se rapportant au contexte haïtien, que :

L'un des problèmes majeurs auxquels fait face l'emploi du créole comme langue d'enseignement dans le système scolaire haïtien est celui de la mise à sa disposition d'approches didactiques, de méthodes ou méthodologies constituées.

À cela, je rajouterai que l'une des raisons régulièrement invoquées pour appuyer l'idée que le créole ne serait pas une langue adaptée aux apprentissages scolaires, est l'absence tant d'une pratique écrite considérée comme suffisante que d'un ensemble de textes écrits pouvant servir de support à son enseignement. Si un tel constat soulève de fait la question

⁵ « Traditionnellement, les curricula scolaires transmettent les valeurs, les croyances et les systèmes de savoirs qui sous-tendent la colonisation. La décolonisation du curriculum implique l'examen critique de ce savoir et de son rapport au pouvoir. »

de la disponibilité d'un corpus de textes en langue créole, il nous amène également à nous interroger sur la corrélation implicite qui s'établit entre la nature, la disponibilité et le contenu des textes écrits en Kreol morisien, et la légitimité épistémologique qui serait accordée à ces mêmes contenus dans l'espace de la salle de classe, en tant qu'espace de construction et de transmission de savoirs. En d'autres mots, les principes méthodologiques déployés dans la création et l'établissement d'un corpus de textes pouvant servir de support à l'apprentissage de la langue en contexte scolaire, sont précisément ceux qui vont déterminer et conditionner la valeur accordée aux corps des savoirs véhiculés par la langue.

Il paraît, dès lors, évident que la mise à disposition « d'approches didactiques, de méthodes ou méthodologies constituées », nécessaires à l'enseignement du Kreol morisien implique à son tour l'établissement d'un réservoir de textes écrits (et non seulement oraux). C'est précisément la démarche employée par les concepteurs de matériels pédagogiques pour constituer ce même corpus qui va déterminer les potentialités épistémologiques dont les textes en Kreol morisien seront investis en contexte scolaire. En d'autres mots, les contenus des textes en Kreol morisien jouent un rôle crucial dans la représentation que les apprenants se font des potentialités du Kreol morisien dans l'acquisition et le développement des savoirs. Dès lors, je propose d'étudier, dans le cadre de cet article, les méthodes et procédures adoptées lors de la constitution d'un corpus écrit en Kreol morisien pour la série de manuels scolaires intitulée *Ki pase la? Bann lavantir Vanessa ek Leo* (Grades 2 à 6). Mon observation portera sur ce qui inscrit ces méthodes et procédures dans un projet de créolisation et de décolonisation des savoirs. En effet, cette série inédite que j'ai dirigée entre 2012 et 2015, en tant que pédagogue travaillant au *Mauritius Institute of Education*, fut la toute première en son genre à être employée à l'école primaire mauricienne pour l'enseignement et l'apprentissage formels du Kreol morisien. Conçue à l'intention des apprentis lecteurs à partir de la deuxième jusqu'à la sixième année du cycle primaire, cette série procède, d'une part, d'une réactualisation et d'une transmission des récits oraux et des expériences relevant d'un patrimoine créole et mauricien et, d'autre part, de l'intégration, l'adaptation et l'incorporation au corpus de textes scolaires, d'une littérature de jeunesse émergente, pour mettre en avant, des imaginaires, des expériences du monde et des formes de savoirs longtemps en attente de reconnaissance par l'institution scolaire.

Mon intention dans le cadre de cet article n'est donc pas tant de rendre compte de toutes les dimensions associées à la didactisation du Kreol morisien. Je demeure toutefois conscient que le développement des compétences langagières et de littéracie, le savoir-lire et écrire, et le recours aux situations diverses de communication authentiques que rend possible l'exploitation d'un corpus d'histoires et de textes dans ladite langue, demeurent des priorités pédagogiques essentielles de l'apprentissage d'une langue. C'est bien pour cette raison qu'il est crucial que soient développés, chez des enfants de 5 à 11 ans, qui apprennent à lire et à écrire dans leur langue maternelle, un rapport à la lecture et une appréciation des contenus des textes et histoires, qui puisent autant du patrimoine littéraire

existant (fortement oral dans le cas du Kreol morisien évidemment) que d'une littérature de jeunesse émergente dont l'essor ces sept dernières années se justifie lui aussi du fait de l'introduction du Kreol morisien à l'école. Aussi, dans les différentes parties qui vont suivre, je propose de rendre compte de la manière dont, précisément, la série *Ki pase la?*, ainsi que les différentes méthodes d'élaboration d'un corpus écrit qu'elle met en œuvre, vont graduellement se faire le relai d'une philosophie éducative plus inclusive et décoloniale.

La série *Ki pase la?* ou la retranscription d'un univers créole

Dans le contexte relativement récent de l'enseignement du Kreol morisien à l'école primaire, la série inédite de manuels intitulée *Ki pase la?* fut distribuée dans les écoles à partir de 2013. Elle fut en effet destinée à l'usage des enseignants et élèves des Grades 2 à 6 (fin du primaire) et fait suite au *Kaye Zelev* (Mauritius Institute of Education, 2012), premier matériel pour l'enseignement formel du Kreol morisien proposé au Grade 1. Si l'un des principaux objectifs de la série *Ki pase la?* était d'assurer la transposition didactique des objectifs linguistiques et langagiers énoncés dans le curriculum de Kreol morisien, il importait par conséquent qu'elle puisse assurer l'accès, pour les élèves concernés, à un ensemble de textes correspondant tant à leur niveau qu'auxdits objectifs disciplinaires et pédagogiques. Or, en matière de littéracie et de développement des compétences langagières, la Capacité 4 : « Langaz pou literesi »⁶ dont fait état le syllabus du ministère de l'Éducation (Rughoonundun-Chellapermal & Jean-François, 2011) pour ledit niveau de scolarité stipule, entre autres, que les diverses compétences visées sont : le développement du goût pour les histoires ; le développement d'une conscience du fonctionnement structurel des textes narratifs ; le développement de la sensibilité linguistique et de l'usage de la langue dans les histoires. L'expérience des histoires et des textes narratifs en Kreol morisien s'inscrit, dès lors, au centre même du projet didactique.

Si ces manuels mettent ainsi un accent particulier sur le développement, par les apprenants, du savoir-lire et écrire dans une langue maternelle nouvellement standardisée, ils posent également, à l'étape même de leur conceptualisation, la question de la démarche didactique à adopter et des principes méthodologiques à observer dans l'établissement d'un corpus de textes écrits en Kreol morisien. Or, la didactisation d'une langue ne se résume pas à la simple description des modalités d'enseignement de sa grammaire, de son vocabulaire ou de son orthographe ; elle nécessite un important travail de contextualisation – suivant le milieu et les pratiques des apprenants – ainsi qu'une modélisation des approches correspondant à leur environnement. Pour parvenir à cet objectif, il importe que la

⁶ « Le langage pour le développement de la littéracie »

contextualisation se fasse à plusieurs niveaux, parmi lesquels les niveaux pédagogique et sociocognitif.

Pour en revenir à la question du curriculum, il va sans dire qu'un manuel de Kreol morisien se devait d'abord d'exprimer un environnement local et d'investir un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoirs-être, qui puissent assurer des points de convergence entre la langue apprise et l'ensemble des imaginaires qu'elle véhicule. C'est en effet largement sur cette convergence, rassurante à de nombreux égards, que l'enfant en situation d'apprentissage va s'appuyer pour développer des connaissances et compétences d'ordre linguistique et disciplinaire, tout en développant le vocabulaire lui permettant de se dire et de dire le monde qui l'entoure. Or, la retranscription ou l'intégration effective, par les textes écrits, de cet environnement local au sein de la salle de classe, repose sur une négociation délicate entre la réalité des savoirs et des expériences dits extra-scolaires de l'apprenant et leur représentation dans les supports pédagogiques proposés. Pour cette raison également, il était important que ce matériel pédagogique en Kreol morisien exprime l'univers et les référents créoles des enfants mauriciens dans leur complexité, à la croisée d'un certain folklore et d'une réalité plus moderne de la langue. Ainsi, il participerait à l'intégration même de cet univers et de ses savoirs longtemps marginalisés au sein de l'espace scolaire.

L'expression créole « *Ki pase la?* », choisie comme titre pour le manuel, signifie littéralement « Qui passe par ici ? ». Elle est directement inspirée d'une comptine créole éponyme. Les histoires qui sont proposées dans le manuel, et qui ont pour objectif le développement de la littéracie et de la communication orale chez les apprenants ayant le Kreol morisien pour L1, participent également de la transmission d'une culture littéraire, basée sur un triple corpus, donc sur trois espaces de narrations superposés. Le premier se rapporte aux personnages inédits de Vanessa et Leo, dont les histoires originales ont été écrites par les membres de l'équipe de rédaction⁷, d'où le sous-titre du manuel : « *Bann lavantir Vanessa ek Leo* », « les aventures de Vanessa et de Leo ». Ces deux personnages d'enfants, âgés initialement d'environ 6-7 ans, incarnent l'idée même d'une nouvelle génération d'écoliers qui, par le biais de la langue créole, se voit ouvrir les portes d'un imaginaire local riche et hétérogène. Si elles prennent naissance dans l'espace de la salle de classe, les aventures de Leo et Vanessa – qui grandissent chaque année avec les enfants – vont vite les amener à explorer l'environnement créole immédiat avant d'aller à la rencontre du monde. Ils font alors connaissance avec la faune et la flore insulaires, à travers des espaces géographiques tels que les Gorges de la Rivière Noire, la plage de Trou-d'eau-Douce, l'île Rodrigues, et les cirques de l'île de La Réunion entre autres. Ils racontent les cyclones, apprennent la recette des *faratas*⁸ et vont ensuite interagir avec des personnages

⁷ Le personnage de Vanessa apparaît pour la première fois dans une petite histoire écrite pour un des chapitres du matériel de Grade 1.

⁸ Le *farata* est une sorte de galette de farine originaire d'Inde et très appréciée à Maurice.

réels dont le conteur Fanfan et le ségatiier Michel Legris,⁹ qui leur ouvrent les yeux respectivement à l'univers des contes oraux et celui de la musique créole, à travers notamment les procédés de fabrication de l'instrument de musique appelé 'ravann'.¹⁰



Figure 1- Couvertures des manuels scolaires *Ki pase la?* (Grades 2-6)

*Ces manuels peuvent être consultés à partir du lien suivant : <http://mie.ac.mu/curriculum.html>

⁹ Le ségatiier Louis Joseph Gabriel dit 'Fanfan' fut un des derniers grands conteurs créoles de Maurice. Il est décédé en août 2018. Michel Legris était, quant à lui, un des plus célèbres ségatiiers 'typiques' de l'Île Maurice. Il nous a quittés en juin 2018.

¹⁰ Instrument de percussion circulaire, fabriqué à partir d'une peau de cabri ou de raie tendue sur un cercle en bois. La *ravann* est un instrument omniprésent dans le séga typique de Maurice.

À travers les aventures des deux enfants, c'est donc précisément le contexte mauricien qui est mis en avant. Ceci étant, ce premier espace narratif se veut un point de convergence pédagogique puisque, comme signalé, il n'opère pas de manière exclusive ou isolée mais rend possible la superposition de deux autres espaces. Ces derniers s'appuient pour leur part largement sur un travail intertextuel qui permet tantôt une exposition au patrimoine oral et littéraire créoles, tantôt une découverte/initiation à une littérature de jeunesse écrite par des auteurs contemporains. L'articulation de ces trois espaces 'génériques' de narration, grâce aux multiples points de croisement dans la conception même des textes écrits figurant dans les manuels, permet ainsi de développer, chez les apprenants, un imaginaire du monde créole qui se veut riche, complexe et multidimensionnel.

Si le syllabus adopté à l'époque associait déjà de manière explicite le développement d'un nombre important de compétences langagières à une exposition continue des apprentis-lecteurs aux textes et histoires en Kreol morisien, l'un des problèmes majeurs auxquels fut toutefois confrontée l'équipe de rédaction de la série *Ki pase la?* a été le manque cruel de ressources écrites dans cette langue, destinées aux enfants de 5 à 11 ans. En effet, un premier travail de collecte et d'inventaire de textes en Kreol morisien devait révéler un écart conséquent entre tantôt l'existence même des textes, tantôt le public visé, et les besoins spécifiques à l'apprentissage d'une langue, notamment pour des enfants de cet âge. Il semblerait ainsi qu'avant l'introduction formelle de la langue à l'école, la rédaction d'histoires à visée didactique, en Kreol morisien et à l'intention des élèves du primaire, n'ait jamais constitué une préoccupation véritable des écrivains et pédagogues, à l'exception de quelques rares initiatives telles celles de Dev Virahsawmy, de *Playgroup* et de l'association ABAIM dont l'initiative était à l'époque encore très ciblée.¹¹ Or, la création et l'établissement d'un réservoir d'histoires en Kreol morisien constitue, en effet, une étape essentielle du processus de didactisation puisque l'enseignement se doit d'intégrer aux apprentissages, les éléments relevant des contextes culturel, sociolinguistique et écologique des apprenants.

¹¹ L'association *Federation of Pre-Schools Playgroup* a joué un rôle majeur dans la production de matériel pédagogique pour enfants en langues maternelles, notamment au cours des années 80-90. Ce matériel a été produit principalement dans l'objectif de leur implémentation dans les écoles maternelles membres de *Playgroup* qui utilisaient le Kreol morisien et le bhojpuri comme médiums d'enseignement. Depuis sa création en 1979, cette association a publié et diffusé une collection importante de ressources en Kreol morisien. L'association ABAIM a, pour sa part, recentré son action en 1995 autour des enfants d'une localité défavorisée de la ville de Beau-Bassin, et s'est engagée dans un travail de collecte et de transmission du patrimoine créole de l'île. Leur initiative a donné naissance à plusieurs productions en Kreol morisien à l'intention des enfants, notamment un album musical mettant en scène le célèbre personnage de Tizan. En 2013, ABAIM a également entrepris de publier un matériel parascolaire visant un public de jeunes apprenants du Kreol morisien à l'école. Ce matériel a pour titre *Zoli letan pou zanfan*.

Pour pallier ce déficit de supports écrits dans la langue cible, les manuels scolaires nouvellement élaborés à l'intention des élèves de Grades 2 et 3¹² se sont appuyés sur deux principales démarches. La première visait à réinvestir – voire par moments à retranscrire – sous une forme standardisée et/ou à réadapter à un niveau adéquat pour les élèves concernés, un patrimoine oral existant, relevant généralement d'un imaginaire local, souvent fantastique ou merveilleux, des mondes créoles. La seconde démarche complétait la première en exploitant un corpus de textes plus contemporains. Celui-ci fut établi tantôt par le recours à une littérature de jeunesse émergente, tantôt par une sollicitation adressée à des auteurs mauriciens relativement connus pour l'envoi de textes, plus ou moins inédits, à intégrer au contenu du manuel. Pensée à l'intersection de ces deux démarches complémentaires, la constitution d'un corpus de textes écrits en Kreol morisien – langue elle-même dynamique et évoluant à travers le temps – devait alors s'assurer de faire justice aux multiples fonctions de la langue, tant pour ce qui est de l'expression des savoirs dits culturels, traditionnels ou patrimoniaux, que pour ce qui est de la reconnaissance de la diversité des mondes modernes (Appadurai, 2005), incluant les mondes créoles.

Oralité et justice épistémologique

Les travaux scientifiques dans les domaines de la sociologie et de l'anthropologie linguistiques – notamment ceux axés sur le concept d'idéologie linguistique (*linguistic ideology*) – ont longtemps démontré que les dynamiques de reconnaissance, de valorisation et de légitimation des langues et des systèmes linguistiques au sein d'une société sont largement sous-tendues par des enjeux se rapportant à l'influence des institutions sociales ou des groupes sociaux en position de pouvoir. De ce fait, la valeur accordée ou non à certaines langues ou expressions linguistiques au sein des sociétés dites multilingues s'articule souvent en corrélation directe avec une vision dominante de la nation, de la citoyenneté, ou encore d'une certaine distribution socio-ethnique ou socio-économique qu'il s'agirait de préserver. À ce propos, si Berger et Luckman (1967) expliquent bien que la notion d'idéologie renvoie communément à un ensemble d'idées et de manières de penser qui souscrivent à des valeurs et des systèmes de croyances propres à un groupe particulier, Marcia Farr et Juyoung Song (2011, 651) postulent, pour leur part, que « language ideologies are not simply about language, but also involve social and cultural conceptions of personhood, citizenship, morality, quality and value, etc.¹³ ».

¹² Ayant uniquement assuré la direction de l'équipe de rédaction des manuels de la série *Ki pase la?* pour les Grades 2 et 3 (entre 2012 et 2015), je ne peux ici légitimement rendre compte que des décisions et de la démarche consciemment adoptée à ce moment précis de la conception de cette série.

¹³ « Les idéologies linguistiques ne se rapportent pas qu'à la langue, mais elles touchent également aux conceptions sociales et culturelles de la personne, de la citoyenneté, de la moralité, de la qualité et de la valeur, etc. »

Si, à ce propos, les théories modernes tendent à insister sur le fait que les idéologies linguistiques ne découlent pas forcément de positionnements ou de systèmes de pensées conscients, délibérés ou encore organisés de façon systématique (Woolard, 1998), il n'empêche que les dynamiques qui régissent la reconnaissance et la valorisation des langues à l'école – précisément parce qu'elles sont loin d'être neutres – véhiculent inévitablement des représentations idéologisantes du monde qui nous entoure, se faisant le relais de systèmes de valeurs qui hiérarchisent tant les savoirs multiples du monde que les expressions et les langues qui véhiculent ces mêmes savoirs. Or, du fait que les apprentissages scolaires ont été historiquement placés sous l'égide de pratiques pédagogiques scripto-centristes – héritées notamment de modèles éducatifs conçus en Occident et disséminés à travers le monde durant la période coloniale – on sait que les langues dites vernaculaires, dialectales et orales, généralement transmises par la famille, et dépourvues de traditions écrites jugées suffisantes pour l'apprentissage dit formel, ont longtemps été maintenues en marge de l'école. Ce même phénomène est d'ailleurs largement responsable tant de la valorisation que de la canonisation et de l'universalisation de savoirs exprimables à l'écrit, en même temps qu'il reléguait d'autres formes de savoirs – dits locaux, oraux et traditionnels – véhiculés par des expressions non-écrites, à des espaces relativement marginaux voire périphériques. Aujourd'hui encore, il est quasi impossible d'imaginer que l'école puisse légitimement considérer de n'enseigner certaines langues que dans leur version orale.

L'introduction du Kreol morisien à l'école a logiquement nécessité un processus de standardisation et de codification qui, en plus d'assurer son apprentissage formel et écrit, allait également lui garantir une certaine légitimité en tant que langue scolaire – donc considérée propice à l'acquisition de savoirs formels et formalisés. Dans ce contexte, l'établissement de l'*Akademi Kreol Morisien* en 2010, au lendemain d'un forum national organisé par le ministère de l'éducation et portant sur l'introduction du créole à l'école, a permis d'aboutir à un rapport faisant état des principes orthographiques (Carpooran, 2011) et à un premier rapport officiel consacré à la grammaire de la langue (Police-Michel, Carpooran & Florigny, 2011) – des étapes cruciales à l'entreprise de standardisation. Quant à l'élaboration du curriculum et des manuels pédagogiques en Kreol morisien, elle a pour sa part été confiée au *Mauritian Kreol Unit* du *Mauritius Institute of Education*, seul institut tertiaire paraétatique aujourd'hui responsable localement de la formation des enseignants et de la conception du matériel curriculaire pour l'éducation nationale au niveau primaire.

À l'étape même de sa conception, la série *Ki pase la?* devait soulever, pour l'équipe de rédaction, des interrogations cruciales d'ordre épistémologique quant à la nature même des savoirs, des expressions et des visions du monde que les textes écrits en Kreol morisien allaient permettre aux élèves d'acquérir une fois en situation d'apprentissage formel. Quelles histoires privilégier ? Quels types de textes ? Quel genre et selon quel modèle ? S'agissait-il de proposer/composer des textes et des récits correspondant aux pratiques

pédagogiques déjà canonisées dans l'enseignement des langues de 'grande' tradition écrite ? Importait-il plutôt de protéger une certaine 'intégrité', voire une pseudo-authenticité de la langue, en retranscrivant son oralité à l'écrit, suivant le type de modèle mis en avant par des penseurs créoles de la Caraïbe tels Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant (1989) ? Ou encore, importait-il de faire de la série *Ki pase la?* un terrain de négociation, de créolisation (Glissant, 1990), en vue d'une décolonisation graduelle des savoirs, parce que situé précisément à l'intersection de différentes expressions, de différents genres, de différentes langues et de différents modes d'expression, incluant ceux qui s'étaient longtemps retrouvés en mal d'intégration aux pratiques scripto-centristes de l'école.

Une considération demeurait essentielle à l'exploration de ces différentes options méthodologiques auxquelles nous confrontait tout à coup la présence formelle du Kreol morisien à l'école : la possibilité avec l'inclusion de l'univers oral au sein des manuels de Kreol morisien, de repenser l'organisation même des savoirs au sein du système scolaire, une organisation longtemps sous-tendue par le compartimentage idéologique des langues, la hiérarchisation institutionnalisée de leurs pratiques et l'aliénation des locuteurs créolophones unilingues dès leur entrée à l'école.

En effet, comme l'ont montré les rapports rédigés par l'association *Ledikasyon Pu Travayer* (2009, 2012), ces mêmes locuteurs se sont longtemps vus privés d'une représentation de leurs vécus, de leurs réalités orales immédiates ainsi que de leurs systèmes de référence dans leurs apprentissages du fait d'une prise en compte largement insuffisante de leur langue maternelle à l'école. Dès lors, il devenait évident que la présence d'un univers et de référents oraux au sein des manuels pouvait servir de dispositif de réparation face aux logiques de discrimination linguistique qui ont longtemps affecté ces mêmes locuteurs. L'inclusion de cet univers oral dans le curriculum du Kreol morisien s'apparentait ainsi à une forme de justice épistémologique, dans la mesure où elle permettrait de faire intervenir dans l'espace de la salle de classe des systèmes de pensées, des formes de savoir, des rapports au monde et des expressions de soi qui n'avaient jusqu'alors qu'un accès limité à la légitimation scolaire, précisément du fait qu'elles ne faisaient que rarement l'objet d'une médiation par l'écrit—du moins pour des besoins pédagogiques.¹⁴

Dans cette prise en compte de l'oralité, nous savions aussi que l'importante variation du Kreol morisien pratiqué presque exclusivement à l'oral, constituait un des arguments régulièrement mis en avant pour illustrer son 'inaptitude' à figurer parmi les matières officiellement enseignées à l'école. Pourtant, le projet alors adopté par le ministère de l'Éducation – *Education for all*, l'éducation pour tous – insistait déjà sur l'importance de

¹⁴ Nous savons en effet que l'oralité constitue une dimension et une caractéristique importantes des littératures dites créatives en créole.

réhabiliter, dans la situation pédagogique, tout un imaginaire oral véhiculé par le Kreol morisien, afin que l'apprenant ne se sente plus aliéné ou exclu par l'emploi de certains médiums privilégiés par certaines politiques linguistiques favorisant l'usage de langues telles le français et l'anglais—des langues secondes et/ou étrangères pour la plupart des apprenants. L'introduction du Kreol morisien dans le curriculum permettait ainsi à l'État de concrétiser une démarche visant à rendre le système éducatif plus inclusif et à faire de l'école un espace d'équité et de justice sociale par rapport notamment aux locuteurs du créole longtemps marginalisés dans cet espace (Truth & Justice Commission, 2011).

Il nous paraît à ce titre intéressant de rappeler qu'en dehors de la classe de Kreol morisien, le rapport à l'écrit des apprentis-lecteurs, ainsi que leur entrée dans la littéracie de manière générale, se construisent presque exclusivement par le biais de langues étrangères (le français et l'anglais). Aussi leur première exposition à une version écrite du langage, ne serait-ce qu'au niveau préscolaire, a lieu dans des langues qu'ils ne pratiquent ni ne maîtrisent au départ même – exception faite de textes de publicité affichés en Kreol morisien dans l'espace public, mais souvent retranscrits dans une graphie non conforme à l'orthographe adoptée par l'*Akademi Kreol Morisien*. Ceci signale le poids encore déterminant de l'oralité dans une langue comme le Kreol. Au moment de l'entrée dans l'écrit, cette oralité fonde même un nouveau type de relation identitaire à la littéracie. Selon Marie-Françoise Chanfrault-Duchet (2002) :

Si ce qui se joue, dans l'oralité, relève d'abord de l'identitaire, l'enjeu d'une restauration porte, enfin, sur les modalités d'une mise en relation, à des fins didactiques, de l'oralité et de la littéracie. [...] Restaurer l'oralité, c'est donc aussi prendre en compte l'univers de référence des élèves, pour les amener à se construire, dans des mises en relation, un rapport identitaire à la littéracie, fondé sur des liens assumés entre l'extra-scolaire et le scolaire, l'oral et l'écrit.

C'est, par conséquent, la prise en compte de ce lien possible entre identités multiples de l'individu et développement des compétences de littéracie par le biais de l'oralité, qui ont inspiré la démarche des concepteurs de *Ki pase la ?* Ont ainsi été intégrées aux manuels, plusieurs formes d'expression de cette oralité créole. À titre d'exemple, comme signalé déjà, l'intitulé de la série de manuels qui reprend le titre d'une célèbre comptine pour enfants, généralement chantée dans les cours de récréation. Le texte de la comptine se décline sous forme d'une progression syntaxico-sémantique faite d'une série de questions et réponses, souscrivant à une logique de répétition et de réitération. Ladite progression est illustrée par les quelques lignes suivantes :

Ki pase la ?
Marsan dile !
Ki dile ?

Dile kaye !
Ki kaye ?
Kaye devwar !
Ki devwar ?
Devwar Angle ?

...

Le travail de ce texte sur la mémorisation, sur l'image de la langue, mais également sur une rhétorique linguistique créative fonctionnant à partir d'homonymes offraient ainsi à *Ki pase la?* des possibilités didactiques fort intéressantes du fait de sa contextualisation sociocognitive.

Le manuel intègre également des contes oraux célèbres tels l'histoire de Tizan, ce petit garçon espiègle des mondes créoles qui « rusé et débrouillard [...] incarne 'la juste revanche des faibles sur la morgue et l'arrogance des puissants'¹⁵ » (Chelin, 2014, 39) ou encore la légende du Pieter Both (cet énigmatique récit du laitier qui surprend, sur cette montagne éponyme, des fées à qui il promet de ne pas révéler leur secret. Incapable de tenir sa promesse, le laitier est finalement transformé en une pierre figée au sommet de la montagne). Il faut aussi compter, parmi les supports oraux, les nombreuses sirandanes – ces petits jeux de mots ou devinettes que l'on retrouve dans plus d'une société créole et qui constituent à eux seuls tout un rite social. Les sirandanes véhiculent en effet un génie et un riche imaginaire, propres à la langue dans laquelle elles ont été créées. Ces récits ou textes de genres divers expriment et perpétuent un certain patrimoine immatériel créole qui, loin d'être fixe, est sans cesse réapproprié par les nouvelles générations, et plus encore à présent qu'il est intégré dans le manuel scolaire. En effet, comme en font état les recommandations de l'UNESCO dans la *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel* (UNESCO, 2003), ces diverses expressions « ont été transmises de génération en génération, [...] ont évolué en réaction à leur environnement et [...] contribuent à nous procurer un sentiment d'identité et de continuité, établissant un lien entre notre passé et, à travers le présent, notre futur ». Or, cette fonction identitaire du patrimoine culturel immatériel est également essentielle sur le plan de la socialisation des individus. Ce patrimoine « contribue à la cohésion sociale, stimulant un sentiment d'identité et de responsabilité qui aide les individus à se sentir partie d'une ou plusieurs communautés et de la société au sens large » (UNESCO, 2003).

Toutefois, l'intégration de l'univers oral ne se limite pas à une version passéiste ou généralement traditionnelle de l'oralité. Elle renvoie également à l'inclusion de la culture populaire dans l'espace de la salle de classe, rompant ainsi avec une conception figée de la standardisation. En effet, je citerai ici Lambert-Félix Prudent (2017), qui nous met en garde

¹⁵ Véronique Chelin cite ici Yves Blandenet (1983) « La diaspora des Contes Africains dans les mythologies de l'océan Indien », *Notre librairie*, n°72, p. 21-29.

contre une certaine idée du folklore se limitant à la transmission d'un patrimoine oral provenu d'un passé fantasmé ou réifié et figé dans le temps. A ce titre, Prudent rajoute que si le folklore participe bien à la sociogenèse d'une culture (2017, 55) – qui dans le cas de Maurice renvoie à la fois à la constitution d'une culture dite nationale/multiculturelle et à une culture 'créole' souvent marginalisée et plus difficilement définissable – c'est en s'appuyant sur les travaux de Roland Survélor qu'il souligne les dangers d'une utilisation du folklore teintée d'exotisme et d'exceptionnalisme (DeGraff, 2003, 2005), dont le résultat réifierait des structures néocoloniales déjà bien présentes dans nombre de sociétés créoles.

En retranscrivant l'oralité prégnante dans l'expérience linguistique extracurriculaire des enfants, ce n'est donc pas simplement un patrimoine littéraire qui est pris en compte, mais une véritable pratique des locuteurs. Pour assurer la retransmission de celle-ci, nous avons utilisé par exemple, des paroles de chansons plus modernes ou des formules ludiques employées dans certains jeux pour enfants. L'exposition et la prise en compte de la variété rodriguaise du Kreol à partir du manuel de Grade 3 est une autre illustration de cette démarche. Sont ainsi intégrés de manière systématique, depuis le second volume consacré au Grade 3, des textes proposés par des contributeurs rodriguais qui incluent des spécificités phonologiques (ex : « lanin » pour dire « lane ») et lexicales (ex : « labaryer » pour dire « laport lantouraz »). Au-delà de l'apprentissage de l'orthographe et des structures de la langue, par les histoires, c'est donc à une socialisation de l'individu et à cette relation identitaire à la littéracie que travaille cette approche.

Promotion et réinvestissement d'une littérature de jeunesse en Kreol morisien

Comme je l'ai indiqué précédemment, au-delà d'une réflexion relative aux contenus « locaux » et aux univers oraux devant servir de paramètres à la constitution de textes écrits à visée pédagogique, l'introduction formelle du Kreol morisien à l'école a également généré à la fois une demande et un espace de développement pour une littérature de jeunesse encore émergente dans cette langue. De fait, l'acquisition de compétences relatives au savoir-lire et écrire dans une langue, tout comme celle de compétences langagières plus générales, sont difficilement envisageables sans le recours à un corpus de textes écrits pouvant servir d'objets d'étude et de supports pédagogiques tant à l'enseignement qu'à l'apprentissage de la langue, de ses usages et fonctions multiples. Or, si l'un des premiers constats auxquels a été confrontée l'équipe de rédaction de la série *Ki pase la?* est bien l'absence d'un corpus écrit suffisant en Kreol morisien, notamment pour un lectorat âgé de 5 à 11 ans, il leur aura permis de songer, et ce dans des délais relativement urgents, à la mise en place de méthodes et de stratégies à la fois de production et de promotion d'une littérature de jeunesse en Kreol morisien, pouvant faire l'objet d'exploitation diverses au sein des manuels scolaires.

La nécessité d'encourager voire d'accélérer la production d'une littérature de jeunesse pouvant servir de support aux apprentissages scolaires en Kreol morisien se heurte toutefois à plusieurs écueils. L'un d'entre eux demeure que l'écriture en créole tend à relever en soi d'un défi pour plusieurs auteurs mauriciens. En effet, pour nombre d'entre eux, dont la pratique de l'écrit a principalement été assurée par le biais du français et de l'anglais – les deux anciennes langues coloniales, devenues également les deux langues obligatoires de l'école mauricienne –, les structures écrites et schémas de pensée ont tendance à ne pas s'élaborer en Kreol morisien. Or, bien qu'il ne soit pas impossible d'exprimer l'imaginaire et l'écologie orales des mondes créoles en français et/ou en anglais, se pose tout de même, pour nombre de ces écrivains, la question de la pratique d'écriture créative et d'une maîtrise nécessaire des structures de l'écrit en Kreol morisien.

Cette gageure se complexifie davantage lorsqu'il s'agit d'histoires pour enfants. En effet, la « littérature de jeunesse » en tant que genre littéraire constitue aujourd'hui un classement connu des éditeurs, comme des librairies et bibliothèques. Cette catégorisation apparaît aux yeux de certains comme un concept occidental souvent incompatible avec l'imaginaire des récits créoles où les catégories binaires du bon/mauvais, du bien/mal et les valeurs généralement associées à l'étape de l'enfance ne sont pas toujours les mêmes. Dans un article d'opinion intitulé « La littérature de jeunesse dans la Caraïbe francophone : un défi des temps présents », Diana Ramassamy (2012) fait ressortir à cet effet que :

Le recours de plus en plus systématique à une littérature de jeunesse conçue pour un public scolaire inquiète une partie des auteurs désireux d'une promotion de la littérature en créole sans indication des niveaux de lecture. Aussi de nombreux auteurs antillais réfutent la segmentation de la littérature. La catégorisation « jeunesse » apparaît comme un concept occidental qui ne rentre pas dans la conception créole de l'enfance. Les traditions orales et l'imaginaire développés dans le cadre de l'habitation et du système coercitif de l'esclavage ne renvoient pas à une conception de l'enfant comme un petit être dénué de discernement qu'il faut protéger du monde et des préoccupations des adultes.

La conception des personnages d'enfants, leur mise en scène dans les différents récits, ainsi que la valeur, sur les plans didactique et symbolique, de leur représentation dans les textes ont, en ce sens, constitué une des préoccupations majeures de l'équipe de rédaction des manuels. Les protagonistes des contes traditionnels créoles n'étant pas construits suivant les mêmes critères d'innocence et de candeur que ceux des modèles européens – à l'instar d'un Tizan souvent espiègle et malicieux –, la question était de décider de représentations à adopter qui négocieraient leur place entre les attentes du genre, d'une part, et les spécificités de l'imaginaire, d'autre part. Il importait, là encore, pour l'équipe de rédaction, de demeurer vigilante face aux questions d'ordre épistémologiques et aux dynamiques qui

tendent à résulter, dans l'imaginaire, en une hiérarchie des savoirs, des valeurs et des expériences diverses du monde.

En ce sens, la série *Ki pase la?* était appelée à jouer un rôle de catalyseur dans l'émergence d'une véritable littérature de jeunesse en Kreol morisien, qui tout en s'appropriant cette catégorie perçue comme occidentale par de nombreux critiques, réinvestirait en même temps des épistémologies locales et servirait de support à l'apprentissage de la lecture et de l'écrit. Par cette démarche s'exprimerait également la dimension créolisante et décoloniale des manuels, face aux catégories textuelles et génériques rendues universelles par le système scolaire occidental. En tenant compte de ces mêmes considérations, et pour atteindre cet objectif, deux principales démarches ont été adoptées par l'équipe de rédaction – en sus de la création des histoires de Vanessa et Leo – pour favoriser le foisonnement de textes à caractère littéraire en Kreol morisien et à l'intention de jeunes apprentis lecteurs : un appel à textes envoyé à divers écrivains mauriciens et un travail de réadaptation et d'intégration de textes extrascolaires contemporains aux divers manuels de la série.

L'appel à texte

En 2012, un appel à textes a été lancé à plusieurs écrivains mauriciens pour solliciter leur contribution au manuel de Grade 2. Plusieurs d'entre eux, dont l'écrivaine Ananda Devi, ont répondu à l'appel. Si les différents textes proposés et retenus pour publication dans le manuel explorent des thématiques propres aux intérêts des enfants de l'âge ciblé, ils s'inscrivent également dans une toponymie locale permettant aux apprenants de nommer leur environnement. En effet, l'acte de nommer constitue dans le développement du langage une manière de saisir l'objet ou le sujet nommé, tout en établissant avec ce dernier une connivence symbolique, une relation propre. À titre d'exemple, un texte inédit intitulé « *Zoli landrwa* » d'Ananda Devi reprend les noms de différents villages de Maurice pour articuler un jeu de questions-réponses, sur un mode textuel comparable à celui de la comptine *Ki pase la?* mentionnée plus haut. Ainsi, le texte de Devi (figurant aux pages 127 et 128 du manuel de Grade 2), comme l'illustre l'extrait ci-dessous, indique bien que l'acte de nommer permet non seulement d'identifier et de connaître, mais aussi d'établir une relation avec son environnement :

Kot to reste?
- *Mo res Poud dor!*
- *Ki ena laba? Lapousier lor?*
- *Ena kato ver ek serin zonn,*
Ek pie koko ki pe danse
Kan lamer koumans sante!

Un des exercices proposés par les enseignants aux apprenants à la suite de cette lecture fut la rédaction d'un texte comparable, mettant en scène leur localité. Ledit exercice avait ainsi

pour objectifs pédagogiques non seulement d'éveiller la curiosité des élèves quant à leur environnement immédiat, mais aussi de les amener à produire un texte original en Kreol morisien qui s'inscrirait précisément dans cette triple dynamique de préservation, de création et de transmission d'une culture à l'intersection de l'oral et de l'écrit.






Text	Text
<p>Zoli landrwa</p> <ul style="list-style-type: none">- Kot to reste?- Mo res Poudre d'Or!- Ki ena laba? Lapousier lor?- Ena kato-ver ek serin zonn, <p>Ek pie koko ki pe danse Kan lamer koumans santel</p> <ul style="list-style-type: none">- Kot to reste?- Mo res Pamplemousses!- Ki ena laba? Pena zoranz?- Ena enn gran zardin <p>Kot bann pie ena san-t-an Ek to kapav zwe kouk-kasiet Avek bann torti zean!</p>   <p>127 / paz san-vennset</p>	<ul style="list-style-type: none">- Kot to reste?- Cap Malheureux!- Ki ena laba? Zot tou plore?- Dan Cap Malheureux nou tou kontan <p>Parski soley pe riy ar nou Ek bann bato fer nou salam Ek lamer rakont zistwar Ki bann pwason finn rakont !!!</p> <ul style="list-style-type: none">- Kot to reste?- Mo res Quatre-Soeur!- Ki ena laba? To pena frer? <p>Mo ena kat ser ek trwa ti frer Ek de granmer ek de granper Ek trwa tonton ek trwa tantinn Ek mo papa ek mo mama Nou tou ansam komie sa fer? Nou tou ansam komie sa fer?</p>    <p>Ananda-Devi</p> <p>128 / paz san-vintwit</p>

Figure 2 La comptine d'Ananda Devi "Zoli landrwa" telle qu'elle apparaît dans le manuel de Grade 2



Figure 3 - Des élèves d'une classe de Kreol morisien participant à une activité de lecture/écriture à partir de la comptine d'Ananda Devi publiée dans le manuel *Ki pase la?* de Grade 2.

Photos : Stéphanette Ducasse (enseignante de Kreol morisien)

Intertextualité et réadaptation d'une littérature de jeunesse contemporaine

La seconde démarche entreprise par l'équipe de rédaction fut d'explorer les intersections possibles entre les manuels scolaires et la présence d'une littérature de jeunesse extrascolaire déjà disponible. L'un des intérêts de cette approche consistait alors à proposer aux auteurs et/ou éditeurs ayant créé des personnages plus ou moins connus des enfants mauriciens de contribuer directement aux manuels scolaires en y rendant ces mêmes personnages visibles. C'est ainsi que, parmi d'autres personnages, le jeune Tikoulou, principal protagoniste d'une série d'albums illustrés très appréciée des enfants mauriciens, a trouvé sa place dans la série *Ki pase la?* dans les manuels des Grades 3 à 5. Tikoulou devient en effet un des amis de Vanessa et Leo : il les rencontre un après-midi, à la sortie de l'école (une séquence qui aurait pu vraisemblablement constituer un épisode issu d'un des albums) et les initie à nombre d'aventures qui les conduit tantôt à la recherche du dodo disparu, tantôt à celle d'un trésor de pirates, et tantôt jusqu'à l'île de la Réunion. Publiés par un éditeur local, les Éditions Vizavi, les albums de Tikoulou en sont désormais à leur dix-septième numéro.

C'est suivant cette même approche intertextuelle que les personnages-enfants du roman d'Amal Sewtohol, *Made in Mauritius* (2012), prix des Cinq continents de la francophonie, ont été réinvestis dans une des histoires du manuel de Grade 3 pour aborder l'épisode de l'indépendance de l'Île Maurice. Ce procédé a permis d'aborder, dans l'espace de la salle de classe, cette étape marquante de l'histoire de la nation, notamment sous une forme humoristique et suivant la perspective des enfants, plutôt que de façon factuelle et objective.

Cette démarche de réinvestissement permet de dresser une passerelle concrète entre le contexte de l'apprentissage, l'entrée dans la littéracie et une littérature de jeunesse émergente et extracurriculaire en Kreol morisien. L'univers de *Ki pase la?* donne ainsi lieu à la superposition de plusieurs autres univers, en ouvrant les horizons de lecture des élèves et en intervenant directement sur leur motivation à lire d'autres textes. Le témoignage de quelques enseignants révèle, à cet effet, que le contact avec certains des personnages mis en avant dans les manuels a donné envie aux élèves d'aller vers les textes sources, y compris vers ceux qui sont écrits dans d'autres langues que le Kreol morisien, dont des langues secondes ou étrangères qui auraient pu autrement représenter une barrière pour certains élèves.

Conclusion

De manière générale, la série *Ki pase la?* jouit d'une très bonne réception à Maurice, que ce soit auprès des élèves ou des parents et des enseignants. En effet, comme le souligne Jimmy Harmon (2017, 212), parents comme élèves ont l'air beaucoup plus à l'aise avec ce

matériel et certains élèves gardent précieusement leurs livres même après plusieurs années. En ce sens, un des objectifs majeurs que s'était fixé l'équipe de rédaction de la série en 2012 a été atteint. Cet objectif correspond d'ailleurs à la première perspective mise en avant dans le curriculum de Kreol morisien, qui consiste à faire de ce dernier un pont entre l'école et la maison. En tenant compte du plaisir que prennent nombre de parents et d'enfants à découvrir ensemble les histoires, chansons, et comptines que présente ce matériel, il devient évident que la langue première des apprenants et l'imaginaire qu'elle véhicule y jouent en effet un rôle crucial.

Au bout de cinq années, la série *Ki pase la?* est ainsi devenue un espace d'intrication, de créolisation et de relation multidirectionnelle ayant permis d'associer, dans la classe de Kreol morisien, les différents univers qui participent de l'environnement des enfants mauriciens tout en créant des conditions pédagogiques inédites pour leur entrée dans une littéracie multilingue. Ce constat nous amène toutefois tant à une interrogation qu'à une précaution d'ordre méthodologique qu'il importe d'entretenir au fur et à mesure que s'élaborent de nouveaux manuels et matériels pédagogiques en Kreol morisien. D'une part, il est important que les ressources créées assurent une préservation des histoires et des imaginaires du patrimoine. D'autre part, il est crucial également, qu'au-delà du travail de didactisation et d'aménagement de ce contenu, les histoires transmises aux enfants restent dynamiques et se conjuguent à leurs réalités contemporaines. Si cette démarche est visible déjà à travers le recours aux littératures de jeunesse émergentes et locales, il faut aussi reconnaître dans le Kreol morisien, une capacité à exprimer des contenus, des histoires et des récits qui dépassent le cadre des espaces créoles pour exprimer les échanges et flux globaux, mondialisants et transculturels dans lesquels la génération d'enfants actuelle vit déjà grâce notamment à la télévision, aux jeux vidéo, à internet, etc. Les limites de leur imaginaire et l'expérience qu'ils s'en font sont ainsi en permanence repoussées et revisitées. À l'école de suivre cette évolution, pas à pas, tout en travaillant à une véritable inclusion et une graduelle décolonisation des savoirs et des imaginaires...

Références

- Andreotti, Vanessa (2011) *Actionable postcolonial theory in education*, New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Appadurai, Arjun (2005) *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*, Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.
- Asher, Nina (2009) « Decolonization and education: Locating pedagogy and self at the interstices in global times », in Coloma, Roland S. (éd.) *Postcolonial challenges in education*, New York, NY : Peter Lang Publishing, Inc., p. 67-77.

- Auleear Owodally, Mooznah (2012) « Juggling languages: A case study of preschool teachers' language choices and practices in Mauritius », *International journal of multilingualism*, vol. 9, n°3, p. 235-256.
- Auleear Owodally, Mooznah (2015) « To benefit from the L1 education, teach the L2 optimally... », *Journal of pidgin and creole languages*, vol. 30, n°2, p. 353-356.
- Battiste, Marie (2013) *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*, Saskatoon, SK, Canada : Purich Publishing Ltd.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1967) *The construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, Garden City, NY : Anchor books.
- Bernabé, Jean, Chamoiseau, Patrick & Confiant, Raphaël (1989) *Éloge de la créolité*, Paris : Gallimard.
- Carpooran, Arnaud (2011) *Lortograf Kreol Morisien*, Mauritius : Akademi Kreol Morisien & Ministry of Education and Human Resources.
- Chanfrault-Duchet, Marie-Françoise (2002) « Restaurer l'oralité en classe de français », *Colloque « Didactique de l'oral »* [En ligne], consulté le 15 octobre 2014. URL : <http://eduscol.education.fr/cid46397/restaurer-l-oralite-en-classe-de-francais.html>
- Chelin, Véronique (2014) « Du personnage de l'enfance d'une nation dans les contes de Marcel Cabon », in Ramharai, Vicram & Jean-François, Emmanuel B. (éds.) *Marcel Cabon écrivain d'ici et d'ailleurs*, Trou d'eau douce, Île Maurice : L'Atelier d'écriture, p. 39-51.
- Degraff, Michel (2003) « Against creole exceptionalism », *Language*, vol. 79, n°2, p. 391-410.
- Degraff, Michel (2005) « Linguists' most dangerous myth: The fallacy of creole exceptionalism », *Language in society*, vol. 34, n°4, p. 533-591.
- Farr, Marcia & Song, Juyoung (2011) « Language ideologies and policies: Multilingualism and education », *Language and linguistics compass*, vol. 5, n°9, p. 650-665.
- Glissant, Édouard (1990) *Poétique de la Relation*, Paris : Gallimard.
- Govain, Renauld (2014) « L'état des lieux du créole dans les établissements scolaires en Haïti », *Contextes et didactiques*, n°4, p. 10-24. [En ligne], consulté le 14 avril 2014. URL : http://macomm.iufm.univ-ag.fr/sites/default/files/ndeg4-2014_juin.pdf#overlay-context=pages/numero-4-2014-juin
- Harmon, Jimmy (2017) *Heritage language & Identity construction: A Study of Kreol Morisien*, Pointe aux Sables, Mauritius : Nelson Mandela Centre for African Culture Trust Fund.
- Ledikasyon Pu Travayer (2009) « International Hearing on the Harm Done in Schools by the Suppression of the Mother Tongue », Port-Louis, Île Maurice, 20-24 Octobre 2009.
- Ledikasyon Pu Travayer (2012) *Kreol & Bhojpuri : Lang maternel – A Bilingual Handbook on Mother Tongue Rights*, Port-Louis, Île Maurice.

- Mauritius Institute of Education (2012) *Kaye zelev*, Réduit, Mauritius : Mauritius Institute of Education & Ministry of Education and Human Resources.
- Mauritius Institute of Education (2013 - 2017) *Ki pase la? Bann lavantir Vanessa ek Leo*, Réduit, Mauritius : Mauritius Institute of Education & Ministry of Education and Human Resources.
- Police-Michel, Daniella, Carpooran, Arnaud & Florigny, Guilhem (2011) *Gramer Kreol Morisien*, Mauritius : Akademi Kreol Morisien & Ministry of Education and Human Resources.
- Prudent, Lambert F. (2017) « L'édition des premiers contes créoles et la naissance du folklore de la Martinique », in Staudacher-Valliamée, Gillette (éd.) *Actes du colloque Langues, cultures et transmissions : dynamiques créoles*, Saint Denis, La Réunion : Université de la Réunion – Epica Éditions.
- Rajah-Carrim, Aaliya (2007) « Mauritian Creole and language attitudes in the education system of multiethnic and multilingual Mauritius », *Journal of multilingual and multicultural development*, vol. 28, n°1, p. 51-71.
- Ramassamy, Diana (2012) « La littérature de jeunesse dans la Caraïbe francophone : un défi des temps présents », *Takam Tikou*. [En ligne], consulté le 12 février 2015. URL : <http://takamtikou.bnf.fr/dossiers/dossier-2012-langues-et-livres-pour-la-jeunesse/la-litt-rature-de-jeunesse-dans-la-cara-be->.
- Rughoonundun-Chellapermal, Nita & Jean-François, Emmanuel B. (2012) *Addendum to National Curriculum Framework Kreol Morisien. Standards I-VI*, Réduit, Mauritius : Mauritius Institute of Education.
- Salaün, Marie (2013) *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle Calédonie : expériences contemporaines*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sambajee, Pratima (2016) « The dynamics of language and ethnicity in Mauritius », *International journal of cross cultural management*, vol. 16, n°2, p. 215-229.
- Sauzier-Uchida, Emi (2009) « Language choice in multilingual Mauritius: National unity and socioeconomic advancement », *Journal of liberal arts*, n° 126, p. 99-130.
- Sewtohul, Amal (2012) *Made in Mauritius*, Paris : Gallimard.
- Sleeter, Christine E. (2010) « Decolonizing curriculum », *Curriculum inquiry*, vol. 40, n°2, p. 193-204.
- Statistics Mauritius (2011) *Housing and population census, vol. II (Demography and fertility characteristics)*, Mauritius : Ministry of Finance and Economic Development.
- Truth & Justice Commission (2011) *Report of the Truth and Justice Commission*, Mauritius.
- UNESCO (2003) *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, Paris.

Woolard, Kathryn A. (1998) « Introduction: Language ideology as a field of inquiry », in Schieffelin, Bambi B., Woolard, Kathryn & Kroskitry, Paul V. (éds.), *Language ideologies: Practice and theory*, Oxford, UK : Oxford University Press, p. 3-47.

Pour citer cet article

Référence électronique

Nicholas Natchoo, « Établissement d'un corpus écrit en Kreol morisien dans la série *Ki pase la?* : principes méthodologiques et enjeux épistémologiques », *Études Créoles* – Vol. XXXVI n°1 & 2 - 2018 [En ligne], consulté le ..., URL : http://www.lpl-aix.fr/wp-content/uploads/Etudes_créoles/natchoo.pdf