

UNIVERSITE DE MONTREAL

*Faculté des Sciences de l'Éducation
Département de Didactique*

**Élaboration d'un outil didactique à partir d'éléments de la langue
créole et de la culture haïtienne**

Par

Sandra Najac

Mémoire présenté à la faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade
de Maître ès arts (M.A.) en sciences de l'éducation option didactique

Juin 2004



©Sandra Najac, 2004

LB

5

U57

2004

V. 013

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

UNIVERSITE DE MONTREAL

*Faculté des Sciences de l'Education
Département de Didactique*

Mémoire intitulé :

**Élaboration d'un outil didactique à partir d'éléments de la langue
créole et de la culture haïtienne**

Préparé par :

Sandra Najac

Évalué par un jury composé de :

Flore Gervais,	Présidente du jury
Diane Saint-Jacques,	Membre du jury
Monique Noël-Gaudreault,	Directrice de recherche

Juin 2004

©Sandra Najac, 2004

Sommaire

SOMMAIRE

Vingt ans après le lancement de la réforme éducative qui a introduit le créole dans l'enseignement en Haïti, les recherches révèlent que les représentations négatives du créole chez les Haïtiens et le manque de matériel didactique constituent des obstacles à son application.

Compte tenu de la relation langue et culture, compte tenu aussi des caractéristiques du conte et du rôle du jugement dans l'acquisition de connaissances, nous avons voulu construire, à partir du conte, un outil didactique qui permette aux élèves haïtiens de la septième année de l'école fondamentale (secondaire I) de porter un jugement sur les attitudes et comportements discriminatoires des Haïtiens par rapport au créole et à la culture haïtienne.

D'abord, nous avons élaboré un premier prototype d'une séquence de quinze ateliers à partir d'éléments culturels puisés dans trois contes haïtiens. Ensuite, nous avons recueilli les réactions aléatoires de trois experts à ce prototype. Puis, nous avons élaboré un second prototype d'une séquence de dix ateliers en fonction des remarques et des suggestions des experts. Nous n'avons pas pu faire évaluer le second prototype; toutefois, nous avons élaboré une grille d'évaluation de la séquence qui pourrait être utilisée pour l'évaluer.

En conclusion, les résultats de notre recherche, la séquence d'ateliers, devraient pouvoir contribuer à la mise en application du curriculum rénové.

Mots clés: langue créole, langue maternelle, langue, culture, culture haïtienne.

SUMMARY

Twenty years after the launching of the educational reform which introduced Creole in Haiti, research reveals that the Haitians negative representations of the Creole and the lack of didactic material constitute obstacles with its application.

Considering the relationship between language and culture, as well as the characteristics of the tale and the role of judgment in knowledge acquisition, we wanted to build, starting from the tale, a didactic tool which makes it possible to the Haitians pupils in seventh year of fundamental school (secondary I) to make an assessment on Haitians attitudes and discriminatory behaviors compared to Creole and Haitian culture.

Initially, we worked on a first prototype of a fifteen workshops sequence starting from cultural elements drawn from three Haitians tales. Then, we collected random reactions of three experts on this prototype. After that, we worked on a second prototype of a ten workshops sequence according to the remarks and suggestions of the experts. We could not have an evaluation of the second prototype; however, we worked on an evaluation grid of the sequence which could be used to review it.

In conclusion, the results of our research, the workshops sequence, should be able to contribute to the implementation of the renovated curriculum.

Key words: Creole language, first language, language, culture, Haitian culture.

Table des matières

Table des matières

SOMMAIRE	iv
SUMMARY	v
Liste des tableaux et figures	xiii
Remerciements	xv
Introduction	2
Chapitre 1	4
1. Problématique	4
1.1 Du point de vue de la langue	4
1.1.1 Le créole : une langue née sous le signe de la lutte.....	4
1.1.2 Survalorisation du français par rapport au créole.....	4
1.1.3 L'école haïtienne, reflet de la sous-valorisation du créole.....	5
1.1.4 La Réforme Bernard : un espoir déçu pour le créole	6
1.1.5 Pratique du créole dans la société haïtienne.....	7
1.1.5.1 L'hypocorrection.....	7
1.1.5.2 Le mélange des lexiques du français et du créole	7
1.1.5.3 Interférences phonologiques et syntaxiques.....	8
1.1.6 Particularités du créole haïtien.....	8
1.1.6.1 Comparaison des systèmes phonologiques du créole haïtien et du français.....	8
1.1.6.2 Comparaison des systèmes lexicaux du créole haïtien et du français.....	9
1.1.6.3 Comparaison des systèmes syntaxiques du créole haïtien et du français	9
1.1.7 Représentations négatives dominantes à propos du créole	10
1.1.7.1 Usage et norme créoles.....	10
1.1.7.2 Langage trivial et identité.....	10
1.1.7.3 Le créole perçu comme obstacle à la promotion sociale	11
1.2 Du point de vue de la culture	12
1.2.1 Une dévalorisation de la culture.....	12
1.2.2 Place du folklore dans l'identité culturelle des Haïtiens	13
1.2.3 Place du conte haïtien dans l'identité culturelle des Haïtiens	13
1.3 Exploitation des éléments culturels à l'école	14
1.4 Conclusion	15
1.5 Question de recherche	15
1.6 Pertinence de la recherche	16
Chapitre 2	18

2. Cadre conceptuel.....	18
2.1 La langue	18
2.1.1 Définition et caractéristiques de la langue.....	18
2.1.2 Les fonctions de la langue	18
2.1.3 Quelques aspects du fonctionnement de la langue en général.....	19
2.1.3.1 Les registres de langue	19
2.1.3.2 La norme linguistique.....	20
2.1.3.3 Capacités métalinguistiques	20
2.1.4 Quelques aspects du fonctionnement d'une langue en contact avec une autre langue	21
2.1.4.1 L'interférence linguistique	21
2.1.4.2 L'emprunt.....	22
2.1.4.3 Le mélange des langues.....	22
2.1.5 Attitudes des locuteurs en situation de contact de langues	23
2.1.6 Ce que nous retenons.....	23
2.2 La culture	24
2.2.1 Définition de la culture en général.....	24
2.2.2 Définition de la culture enseignée à l'école	25
2.2.3 Ce que nous retenons.....	25
2.2.4 Composantes de la culture en général	25
2.2.4.1 Neuf types de pratiques culturelles	26
2.2.5 Eléments de la culture haïtienne	28
2.3 Le conte.....	29
2.3.1 Définition du conte	29
2.3.2 Ce que nous retenons	30
2.3.3 Les fonctions du conte	30
2.3.4 Ce que nous retenons	31
2.4 Le jugement	31
2.4.1 Définition	31
2.4.2 Processus qui aboutit au jugement	32
2.4.3 Fonctions du jugement.....	32
2.5 Conclusion à ce chapitre	33
Chapitre 3	35
3. Méthodologie	35
3.1 Rappel de l'objectif de recherche	35
3.2 Type de recherche : recherche développement	35
3.3 Démarche spécifique au développement d'outil.....	36
3.4 Conceptualisation de l'outil	36
3.4.1 Identification du but de l'enseignement.....	36
3.4.2 Profil du public cible.....	37
3.4.3 Elaboration de la structure du contenu.....	38
3.4.3.1 Analyse des éléments culturels retenus au deuxième chapitre	39
3.4.3.2 Structure du contenu.....	40

3.4.4	Formulation des objectifs généraux	42
3.4.5	Choix d'une stratégie pédagogique.....	42
3.5	Elaboration de la séquence d'ateliers	43
3.5.1	Choix et analyse des contes.....	43
3.5.2	Elaboration du premier prototype	44
3.5.3	Réactions aléatoires des experts au premier prototype	44
3.5.4	Elaboration du second prototype.....	44
3.5.5	Elaboration d'une grille d'évaluation de la séquence d'ateliers.....	44
3.6	Présentation des résultats de la recherche	44
Chapitre 4	47
4.	Résultats de la recherche.....	47
4.1	Elaboration du premier prototype	47
4.1.1	Choix et analyse des contes.....	47
	Conte no.1 : Mimi	48
	Conte no.2 : Chikata.....	48
	Conte no.3 : Dofimé	49
	Présentation du premier prototype de la séquence d'ateliers	50
	Atelier no.1	54
	Atelier no.2	56
	Atelier no.3	58
	Atelier no.4	60
	Atelier no.5	62
	Atelier no.6	64
	Atelier no.7	66
	Atelier no.8	68
	Atelier no.9	70
	Atelier no.10	73
	Atelier no.11	76
	Atelier no.12	78
	Atelier no.13	80
	Atelier no.14	82

Atelier no.15	84
4.2 Réactions aléatoires des experts au premier prototype.....	85
Evaluation de la séquence d'ateliers par les experts	86
Présentation du deuxième prototype de la séquence d'ateliers.....	89
Atelier no.1 du prototype 2.....	89
Atelier no.2 du prototype 2.....	91
Atelier no.3 du prototype 2.....	94
Atelier no.4 du prototype 2.....	96
Atelier no.5 du prototype 2.....	98
Atelier no.6 du prototype 2.....	100
Atelier no.7 du prototype 2.....	102
Atelier no.8 du prototype 2.....	104
Atelier no.9 du prototype 2.....	106
Atelier no.10 du prototype 2.....	109
4.3 Elaboration d'un questionnaire d'évaluation	111
Grille d'évaluation de la séquence d'ateliers.....	111
4.4 Conclusion au chapitre.....	112
Conclusion	113
Limites de la recherche.....	114
Pistes pour d'autres recherches	115
Références bibliographiques	116
Annexes	124
Annexe no.1	xvi
Rétroaction	xvi
Annexe no.2	xix
L'amoureux	xix

Mwen damou	xxi
Le grand frère	xxiii
Yon gran frè	xxiv
L'énigme	xxvi
Krik ! krak !	xxviii
Annexe no. 3	xxx
Médium/Objets.....	xxx
Thèmes	xxx
Personnages et rôles	xxx
Pratiques – Textes	xxx
Annexe no. 4	xxxi
Evaluation des experts.....	xxxi
Annexe no 5	xxxix
Texte et images de support pour les ateliers du second prototype.....	xxxix

Liste des tableaux et figures

Liste des tableaux et figures

Tableaux

<i>Tableau 1</i>	<i>Définition de la culture.....</i>	<i>24</i>
<i>Tableau 2</i>	<i>Définition des éléments caractéristiques de la culture.....</i>	<i>26</i>
<i>Tableau 3</i>	<i>Les types de pratiques culturelles.....</i>	<i>27</i>
<i>Tableau 4</i>	<i>Éléments culturels du MENJS et les pratiques sous-jacentes.....</i>	<i>28</i>
<i>Tableau 5</i>	<i>Définition du conte.....</i>	<i>29</i>
<i>Tableau 6</i>	<i>Les fonctions du conte.....</i>	<i>30</i>
<i>Tableau 7</i>	<i>Profil du public cible.....</i>	<i>38</i>
<i>Tableau 8</i>	<i>Le vaudou haïtien et ses constituants.....</i>	<i>39</i>
<i>Tableau 9</i>	<i>Le statut social et ses constituants.....</i>	<i>40</i>
<i>Tableau 10</i>	<i>La constitution du couple.....</i>	<i>40</i>
<i>Tableau 11</i>	<i>Les éléments sélectionnés dans le conte Mimi.....</i>	<i>48</i>
<i>Tableau 12</i>	<i>Les éléments sélectionnés dans le conte Chicata.....</i>	<i>48</i>
<i>Tableau 13</i>	<i>Les éléments sélectionnés dans le conte Dofimé.....</i>	<i>49</i>
<i>Tableau 14</i>	<i>Planification du premier prototype de la séquence d'ateliers.....</i>	<i>50</i>
<i>Tableau 15</i>	<i>Evaluation des experts.....</i>	<i>86</i>

Figures

<i>Figure 1</i>	<i>Structure de contenu</i>	<i>41</i>
-----------------	-----------------------------------	-----------

Remerciements

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux ou celles qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de mon projet.

Je remercie, particulièrement, Madame Monique Noël-Gaudreault d'avoir cru en mon projet dès le début, de m'avoir encouragée et de m'avoir donné son soutien jusqu'à la fin. Elle a toujours su trouver le mot juste pour m'encourager à garder ma détermination.

Je voudrais aussi remercier Madame Flore Gervais et Madame Diane Saint-Jacques pour leurs critiques constructives. Particulièrement, Madame Diane Saint-Jacques qui m'a donné de judicieux conseils pour la conception de mes ateliers.

Je remercie aussi Madame Monique Hamel, Madame Hélène Beauchamp et Madame Brigitte de Souza qui ont accepté d'évaluer mes ateliers malgré leur peu de disponibilité.

Introduction

Introduction

Nous avons enseigné le français en Haïti pendant environ quatre ans et durant cette période, nous avons constaté que les apprenants étaient très motivés à apprendre le français, langue parlée par environ 10% de la population. Ils ne rataient jamais une occasion pour faire l'éloge du français et dévaloriser le créole. C'est ainsi que nous avons découvert que, derrière cette motivation chez les apprenants haïtiens de faire l'apprentissage du français, se cachait leur mépris du créole qui pourtant était parlé par toute la population. Vu l'importance d'une langue maternelle dans la construction de l'identité collective d'un peuple, la réforme la plus récente en Haïti, connue sous le nom de Réforme Bernard, a permis d'élaborer un curriculum adapté aux problèmes de langues en Haïti. Malgré tout, ces derniers persistent encore.

Nous avons une formation en linguistique, nous savons que la langue maternelle joue un rôle important dans l'éducation de l'individu, dans la construction de son identité à la fois collective et personnelle. Nous tenons donc à faire une recherche en didactique qui contribue à améliorer la situation linguistique en Haïti.

Notre recherche suivra en quatre grandes étapes. Dans le premier chapitre, nous exposerons la problématique de la situation linguistique et culturelle en Haïti et nous formulerons notre question de recherche. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous présenterons notre cadre conceptuel qui traitera de la langue, de la culture, du conte et du jugement. Puis, dans le troisième chapitre, nous décrirons la méthodologie utilisée pour répondre à notre question de recherche. Enfin, dans le quatrième chapitre, nous présenterons les résultats de notre recherche.

Table des matières du chapitre 1

Chapitre 1	4
1. Problématique	4
1.1 Du point de vue de la langue	4
1.1.1 Le créole : une langue née sous le signe de la lutte.....	4
1.1.2 Survalorisation du français par rapport au créole.....	4
1.1.3 L'école haïtienne, reflet de la sous-valorisation du créole.....	5
1.1.4 La Réforme Bernard : un espoir déçu pour le créole	6
1.1.5 Pratique du créole dans la société haïtienne.....	7
1.1.5.1 L'hypocorrection.....	7
1.1.5.2 Le mélange des lexiques du français et du créole	7
1.1.5.3 Interférences phonologiques et syntaxiques.....	8
1.1.6 Particularités du créole haïtien.....	8
1.1.6.1 Comparaison des systèmes phonologiques du créole haïtien et du français.....	8
1.1.6.2 Comparaison des systèmes lexicaux du créole haïtien et du français.....	9
1.1.6.3 Comparaison des systèmes syntaxiques du créole haïtien et du français	9
1.1.7 Représentations négatives dominantes à propos du créole	10
1.1.7.1 Usage et norme créoles.....	10
1.1.7.2 Langage trivial et identité.....	10
1.1.7.3 Le créole perçu comme obstacle à la promotion sociale	11
1.2 Du point de vue de la culture	12
1.2.1 Une dévalorisation de la culture.....	12
1.2.2 Place du folklore dans l'identité culturelle des Haïtiens	13
1.2.3 Place du conte haïtien dans l'identité culturelle des Haïtiens	13
1.3 Exploitation des éléments culturels à l'école	14
1.4 Conclusion	15
1.5 Question de recherche	15
1.6 Pertinence de la recherche	16

Chapitre 1

1. Problématique

1.1 Du point de vue de la langue

1.1.1 Le créole : une langue née sous le signe de la lutte

Haïti a été colonisée par les Français de 1625 à 1804. Durant cette période, les colons français ont installé un dispositif idéologique pour aliéner les esclaves et les dissuader de se révolter. Ainsi, ils utilisaient la violence physique et la violence psychologique pour détruire l'univers culturel des esclaves et leur faire croire qu'ils étaient inférieurs à eux (Hurbon, 1979). Par exemple, ils leur imposaient certains comportements et pratiques comme le mariage et la religion catholique. Compte tenu de cette situation, les esclaves sentaient l'urgence de s'unir pour lutter contre les blancs et, comme ils venaient de tribus différentes et ne parlaient pas la même langue, ils devaient à tout prix trouver un outil de communication pour arriver à se comprendre. C'est dans ce contexte que le créole, qui permettait aux esclaves de communiquer entre eux, a pris naissance. D'où la cohabitation du français et du créole dans la colonie : le créole, parlé par les esclaves en général, et le français, parlé par les colons, les administrateurs, les fonctionnaires coloniaux, les affranchis, et certains esclaves domestiques dans leurs rapports avec leurs maîtres (Pompilus, 1985, p.52).

1.1.2 Survalorisation du français par rapport au créole

Malgré la domination des blancs, les esclaves et les mulâtres se sont battus contre ces derniers jusqu'à l'obtention de l'indépendance du pays en janvier 1804. Après l'indépendance, le pouvoir s'est retrouvé entre les mains d'une élite locale : les affranchis (mulâtres et noirs libres avant l'indépendance). Pour garder le pouvoir, cette élite a adopté l'idéologie des colons. Ainsi, la société haïtienne s'est retrouvée divisée en deux. Un fossé séparait l'élite de ce qu'on appelait couramment « le peuple », et la langue créole servait à maintenir la distance entre les deux groupes

(Vernet, 2000, p.163 ; Pompilus, 1985). Ce qui a créé une inégalité entre le statut des deux langues qui cohabitent en Haïti depuis la colonisation française.

Dans la Constitution de 1918, il n'est fait mention que du français alors que, depuis la période de la colonisation, deux langues cohabitent en Haïti : le créole, parlé par toute la population, et le français, parlé par environ 10% de la population (Saint-Germain, 1988 ; Vernet, 2000 ; Leclerc, 2001). En mars 1987, la Constitution a proclamé le créole et le français, langues officielles. Cependant, dans les faits, il en va tout autrement : la constitution a été rédigée en français et il n'en existe aucune version officielle en créole (Leclerc, 2001).

Quoique le français soit une langue seconde parlée par 10% de la population, il constitue la langue d'enseignement en Haïti. Il est perçu comme une langue prestigieuse et un moyen de promotion sociale (Bentolila, 1987 ; Leclerc, 2001). Par conséquent, au lieu de l'utiliser comme outil de communication, les bilingues l'utilisent comme un symbole de savoir, de pouvoir (Vernet, 2000, p.166) et d'identité sociale (Bentolila et Gani, 1986, p.119).

1.1.3 L'école haïtienne, reflet de la sous-valorisation du créole

Par son fonctionnement, l'école haïtienne a contribué au maintien du statu quo, c'est-à-dire de la division au sein de la société. Elitiste, elle a toujours été inaccessible au groupe défavorisé. Comme dit Vernet (2000, p.163) :

« L'école traditionnelle présente des modes de fonctionnement adaptés aux objectifs et valeurs de cette élite : non adéquation entre l'école et un développement endogène du pays ; non intégration de l'école au milieu haïtien ; mise en place et maintien de structure perçues comme haïtiennes au profit d'une valorisation outrancière de tout ce qui est étranger ; utilisation du français et valorisation exclusive de cette langue qui se confond avec le savoir ; connaissances livresques et pédagogie passive ; amour du verbe et de l'apparat au détriment d'un esprit pratique tourné vers le rationnel et l'efficacité ».

Pour faire face à ce problème de langues qui ne favorise, au sein de la société haïtienne, ni l'unité nationale et culturelle, ni l'éducation de la population, en 1979, le ministre de l'Éducation, Joseph C. Bernard, à la suite de rénovations éducatives définies par son prédécesseur, Raoul Pierre-Louis, a mis sur pied une réforme éducative. L'introduction du créole dans l'enseignement en Haïti était l'une des innovations marquantes de cette réforme.

1.1.4 La Réforme Bernard : un espoir déçu pour le créole

La Réforme Bernard a été officiellement lancée en mars 1982. Parmi les objectifs que les responsables se sont fixés, nous en retenons deux :

- 1) améliorer la qualité de l'enseignement et rénover son contenu
- 2) promouvoir l'identité nationale et certaines valeurs culturelles.

Compte tenu du fait que la langue et la culture sont « indissociablement liées » (Blanchet, 2000, p.110) et compte tenu du rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue seconde et celui d'autres matières (Cummins, 1981; Kraemer et Olshtain, 1994 ; Stalikas et Gavaki, 1995 ; Zouali, 1995), le Ministère de l'Éducation Nationale a élaboré, dans le cadre de la réforme, un programme dans lequel ont été clarifiés les rôles respectifs du créole et du français dans la formation fondamentale des élèves. Selon ce programme, encore en application, le créole devrait être utilisé à l'école, en Haïti, comme langue d'enseignement et comme langue outil ; le français devrait être enseigné comme langue seconde (Leclerc, 2001). Cependant, vingt ans après l'application de la Réforme, la même inégalité entre le créole et le français subsiste encore. Cette inégalité apparaît dans la façon dont les gens parlent le créole. Par conséquent, cette inégalité maintient la division au sein de la société haïtienne.

1.1.5 Pratique du créole dans la société haïtienne

Comme toute langue, le créole a ses propres systèmes phonologique, syntaxique et lexical. Cependant, les Haïtiens ont tendance à utiliser certains éléments des systèmes de la langue française allogènes au créole quand ils parlent créole. D'où une pratique du créole dans la société haïtienne qui s'éloigne de plus en plus de la norme. Malgré la réforme, la situation dans la pratique du créole en Haïti n'a pas changé. L'hypocorrection, la francisation des phonèmes, les mélanges des lexiques du français et du créole, l'interférence avec la syntaxe du français constituent les principales caractéristiques du créole tel qu'il est parlé dans la société haïtienne.

1.1.5.1 L'hypocorrection

Vingt ans après l'application de la réforme Bernard, la majorité des Haïtiens ne se soucient toujours pas de la qualité de la langue lorsqu'ils parlent créole. Ils structurent mal leurs phrases, utilisent de façon inappropriée le lexique de la langue sans jamais se poser des questions sur leur performance linguistique en créole. On dirait même que, pour eux, la notion d'erreur n'existe pas dans cette langue (Vernet, 2000).

1.1.5.2 Le mélange des lexiques du français et du créole

En parlant créole, la majorité des Haïtiens utilisent des expressions stéréotypées françaises et des termes français. Il leur arrive même de réprimander leurs concitoyens qui emploient un terme ou une périphrase créole pour parler d'une réalité ou d'un objet issu de la culture française. Par exemple, des locuteurs haïtiens qui utilisent, pour parler d'une baie vitrée, la périphrase « gwo pòt an vit » qui se traduirait littéralement en français par « grosse porte en verre » se font traiter de sots.

1.1.5.3 Interférences phonologiques et syntaxiques

Même si la quasi-totalité des Haïtiens sont monolingues de langue créole, chaque fois qu'ils s'adressent à un bilingue ou à un étranger, ils ont tendance à introduire dans leur discours des éléments de la langue française allogènes au créole. Certains Haïtiens vont, par exemple, utiliser le phonème [y] au lieu de [i], il dira [dyry] au lieu de [diri]. Il cherche à rapprocher son langage le plus possible du français. Comme en français on dit « du riz » [dyri] et en créole « diri » [diri], dans le système phonologique créole, on ne retrouve pas le phonème [y] ; par contre, dans celui du français, il est présent (Bentolila, 1987, p118).

Les Haïtiens utilisent fréquemment dans leur discours en créole des structures syntaxiques françaises. Par exemple, ils emploient beaucoup la conjonction « que » dans leurs phrases. Ils diront « se sa **que** ou te di » au lieu de « se sa ou te di » (en français : c'est ce que tu as dit).

Le fait, pour les locuteurs créolophones, d'utiliser fréquemment des termes, des structures syntaxiques et des phonèmes de la langue française dans leurs discours en créole porte souvent les étrangers qui ne connaissent pas le créole à parler des grandes ressemblances entre le français et le créole. Certains Haïtiens disent même que le créole est du français déformé. Qu'en est-il exactement ?

1.1.6 Particularités du créole haïtien

1.1.6.1 Comparaison des systèmes phonologiques du créole haïtien et du français

Le créole haïtien a des points de ressemblance et de divergence avec la langue française. En effet, lorsqu'on compare le système phonologique des deux langues, nous remarquons, d'abord, que le créole a en commun avec le français les voyelles [i] comme dans **lit**, [u] comme dans **bout**, [a] comme dans **sa**, [e] comme dans **dé**, [ε] comme dans **scène**, [o] comme dans **peau**, [c] comme dans **pomme**.

Cependant, certaines voyelles français n'existe pas en créole : [y] de jus, [ə] de premier, [ø] de peu et [œ] de peur (Pompilus, 1985, p.84). Ensuite, la consonne [R] du français tombe à la fin des mots créoles comme dans tanbou (créole) / tambour (français).

1.1.6.2 Comparaison des systèmes lexicaux du créole haïtien et du français

Lorsque nous comparons les deux systèmes lexicaux, nous voyons que certains mots sont identiques dans les deux langues ; d'autres diffèrent par un seul phonème. Il existe également des termes communs aux deux langues du point de vue du signifiant et qui sont différents du point de vue des signifiés. Par exemple, le terme « crier » en français existe en créole « kriye » où il signifie pleurer.

1.1.6.3 Comparaison des systèmes syntaxiques du créole haïtien et du français

La comparaison des deux systèmes syntaxiques ne dévoile presque aucun point de ressemblance. Tout est pratiquement différent, sauf dans certaines phrases où l'ordre groupe nominal (GN) - groupe verbal (GV) est le même. Par exemple, en français on dit « le chien (GN) aboie (GV) » et en créole « chen an (GN) ap jape (GV) ». Dans ce même exemple, nous pouvons constater que le déterminant n'occupe pas la même place dans les deux langues. En créole, il est placé après le nom (chen **an**) et en français, il est avant le nom (**le** chien). En créole, un article peut exprimer à la fois le féminin et le masculin. Ce qui n'est pas le cas en français. Par exemple, en créole, on dit : « liv **la** » (le livre) et tab **la** (la table). De plus, dans cette langue, on ne marque pas le pluriel par le suffixe comme c'est le cas en français dans « journaux », « travaux », « cieux ». En créole, on a « jounal », « travay », « syèl » au singulier comme au pluriel.

Puisque le créole a son propre système linguistique, peut-on associer la mauvaise pratique du créole par les locuteurs créolophones à un manque de compétence linguistique chez les Haïtiens ?

Ces attitudes qui constituent un obstacle à l'apprentissage du créole ne sont autres que des représentations négatives de cette langue chez les Haïtiens.

1.1.7 Représentations négatives dominantes à propos du créole

1.1.7.1 Usage et norme créoles

Nous aurions tendance à dire dans certains cas que les Haïtiens ont un manque de capacités métalinguistiques en créole. Mais, dans le cas de la phonologie, nous ne pouvons ni parler de manque de capacités. L'Haïtien qui utilise dans un mot créole un phonème du français qui n'existe pas en créole distingue le phonème du créole qu'il devrait employer du phonème du français qu'il emploie. Cependant, ses attitudes négatives par rapport au créole le porte à choisir un phonème du français, donc à s'écarter de la norme. Dans ce cas, la performance morphologique est due non pas à un manque de compétence chez l'Haïtien, mais plutôt à l'image négative qu'il a de sa langue. C'est pareil pour le choix du lexique. L'Haïtien qui, en parlant créole, emploie un terme français à la place d'un terme créole fait également un choix qui est motivé par l'image négative qu'il a de sa langue; il ne le fait pas du tout par manque de capacités. Cependant, pour la syntaxe, c'est différent. L'Haïtien ne choisit pas forcément d'utiliser mal la syntaxe du créole, il le fait inconsciemment par manque de compétence. Toutefois, il convient de souligner que ce manque de compétence est renforcé par les attitudes négatives par rapport à la langue créole.

1.1.7.2 Langage trivial et identité

En plus de ne pas se soucier des erreurs, certains Haïtiens s'expriment en créole dans un langage trivial et, quand ils sont réprimandés, ils affirment avec assurance que c'est ainsi qu'on parle créole et qu'ils ont le droit de s'exprimer dans leur langue. Apparemment, il y a dans la justification de ces locuteurs créolophones, une

affirmation de leur identité linguistique. Cependant, ces affirmations montrent une représentation négative du créole chez ces derniers qui associent inconsciemment le créole à la vulgarité, alors qu'il y a différents registres du créole.

1.1.7.3 Le créole perçu comme obstacle à la promotion sociale

Nous avons constaté les représentations négatives de la pratique du créole en Haïti. Pourtant, la majorité des élèves et des enseignants haïtiens reconnaissent que le créole facilite la compréhension ; de nombreux enseignants admettent même volontiers que le créole est la langue dans laquelle ils enseignent le plus facilement (Doucet, 2000). Cependant, les élèves, eux, continuent à croire que le créole est une langue interdite à l'école et ils restent persuadés que son utilisation constitue un obstacle à leur réussite dans la société. De leur côté, les enseignants s'opposent à l'idée que l'enseignement se fasse seulement en créole. Quant aux parents, ils souhaitent que seul le français soit enseigné à leurs enfants (Doucet, 2000, p.127-134).

Ces représentations négatives sont aggravées par les problèmes d'enseignement. A la suite d'une recherche sur l'enseignement des langues en Haïti, Gousse (2000, p.223) affirme que, premièrement, l'enseignement des langues, dans sa forme actuelle, néglige la communication ; deuxièmement, l'enseignement des langues est fondé sur l'écrit ; troisièmement, la majorité des manuels ne sont pas adaptés à la réalité haïtienne ; quatrièmement, certains manuels véhiculent des clichés négatifs et des stéréotypes sexistes.

Compte tenu de la situation que nous venons de décrire, nous nous demandons comment contribuer à amener les élèves haïtiens à communiquer à l'oral en créole de façon efficace en respectant la syntaxe, la phonétique et le lexique de cette langue dans la salle de classe et en dehors de la salle de classe, et cela, quel que soit le statut professionnel et social de l'interlocuteur et quel que soit le type de situation de communication.

1.2 Du point de vue de la culture

Langue et culture sont étroitement liées (Blanchet, 2000 p. 110-111 ; Carrier, 1992, p.217-225). La langue est à la fois véhicule de la culture et élément culturel. On apprend sa culture en apprenant sa langue et on apprend sa langue en apprenant sa culture (Golder, Brassart, Gaonac'h, 2001). La dévalorisation d'une langue s'accompagne, donc, de la dévalorisation de la culture qu'elle véhicule.

1.2.1 Une dévalorisation de la culture

La langue créole véhicule des éléments de la culture haïtienne qui sont aujourd'hui dévalorisés par la population haïtienne. Par conséquent, il est difficile de chercher à valoriser la langue créole sans tenir compte de la culture haïtienne c'est-à-dire l'ensemble « des traits caractéristiques d'une collectivité : sa mentalité, son style de vie, sa façon propre d'humaniser son milieu » (Carrier, 1992). En outre, il faut déplorer le manque de connaissance de la culture haïtienne chez les Haïtiens. Ce manque de connaissance se manifeste notamment par l'acceptation des discriminations présentes dans la culture haïtienne. Parmi les pratiques discriminatoires présentées par Du Berger (1997) dans la grille qu'il a élaborée à la suite de ses travaux sur les pratiques culturelles, nous retrouvons les pratiques discriminatoires associées au statut social. Ces pratiques discriminatoires sont à la base des pratiques du créole dans la société haïtienne, comme nous les avons décrites plus haut dans ce chapitre, puisqu'elles permettent d'identifier le statut social du locuteur créolophone. D'où le fait que le créole est considéré comme un obstacle à la promotion sociale. Cette relation qui existe entre la langue et la culture nous amène à analyser la place du folklore et notamment celle du conte dans l'identité culturelle des Haïtiens.

1.2.2 Place du folklore dans l'identité culturelle des Haïtiens

La Réforme Bernard (1982) propose d'exploiter, dans l'enseignement en Haïti, des éléments de la culture haïtienne. Mais, où trouver des éléments de la culture haïtienne ? Après avoir évalué les manuels de langues utilisés à l'école en Haïti, Gousse (2000, p.263-266) a recommandé au Ministère de l'Éducation Nationale en Haïti (MENJS) d'exploiter le folklore haïtien afin de mieux adapter le matériel didactique à la réalité haïtienne. On retrouve dans le folklore haïtien, non seulement, des proverbes, des chansons et des devinettes, mais aussi le conte. Celui-ci particulièrement, traduit la culture d'un peuple et véhicule des valeurs ancestrales (Gervais, Noël-Gaudreault, Lemoyne, 2001 ; Seung Ok, 1979). Comme l'a dit Price-Mars (1973, p.5), « Nous n'avons de chance d'être nous-mêmes que si nous ne répudions aucune part de l'héritage ancestral ».

Dans le conte, se retrouvent plusieurs éléments de la culture d'un pays. Parmi ces éléments culturels, lesquels devons-nous exploiter pour favoriser l'apprentissage du créole en Haïti ?

1.2.3 Place du conte haïtien dans l'identité culturelle des Haïtiens

En effet, dans le nouveau curriculum du Ministère de l'éducation nationale en Haïti, plusieurs éléments de la culture haïtienne figurent dans les objectifs trouvés dans la partie « Culture et Société » du cours de sciences sociales qui se donne en français. Comme le problème qui nous préoccupe est celui des attitudes négatives des Haïtiens par rapport à la langue créole et que notre travail ne s'inscrit pas dans le cadre d'un cours de sciences sociales, nous devrions considérer des catégories d'éléments culturels bien déterminées. Par conséquent, nous pensons qu'il nous faut utiliser les éléments culturels qui sont liés aux pratiques discriminatoires parce qu'ils contribuent à influencer négativement la pratique du créole. Après avoir choisi ces éléments, comment les exploiter dans le cadre de l'enseignement du créole de façon à amener

les élèves à mieux connaître leur culture ainsi qu'à améliorer leur compétence en communication orale en créole ?

1.3 Exploitation des éléments culturels à l'école

- Eviter le piège de la folklorisation

Etant donné la dévalorisation de certains éléments culturels, dévalorisation qui s'explique par un manque de connaissance de ceux-ci, les enseignants pourraient avoir tendance à tomber dans l'extrême inverse, c'est à dire à décréter que la culture haïtienne est « belle », comme cela a été le cas dans la littérature de l'indigénisme et de la négritude (Hurbon, 1979, p.16). Or, la culture n'est pas un objet statique. Une telle démarche ne permettrait pas d'analyser la culture haïtienne comme la manifestation diversifiée et changeante du vécu de l'Haïtien, car «en quête d'une littérature ou d'une culture populaire, la curiosité scientifique ne sait plus qu'elle répète ses origines et qu'elle cherche ainsi à ne pas connaître le peuple » (de Certeau, 1974, p.56). Comment éviter alors de tomber dans ce piège ?

- Porter un jugement sur les attitudes et comportements discriminatoires

Nous postulons que le fait d'amener des élèves haïtiens à porter des jugements critiques sur certaines attitudes et comportements discriminatoires leur permettra de remettre en question les informations qu'ils détiennent à propos de leur culture, de chercher des réponses, et de comprendre le fonctionnement de leur culture dans l'interaction avec leurs pairs. Ainsi, guidés par l'enseignant et avec l'aide des discussions avec leurs pairs, les élèves apprendront à connaître et à comprendre la culture haïtienne à travers les contes sans que l'enseignant ne les contraigne à répéter ou à accepter ses idées. Après avoir trouvé, en groupe, des réponses basées sur leur propre compréhension du fonctionnement de la culture, les élèves seront prêts à affronter les représentations sociales négatives chez les Haïtiens en dehors de la salle de classe.

1.4 Conclusion

Après l'indépendance, en 1804, le pouvoir s'est retrouvé entre les mains d'une élite qui a privilégié le français au détriment du créole. En 1982, la réforme Bernard est venue remettre en question cette suprématie en préconisant l'enseignement de la langue et de la culture créoles. Malheureusement, la réussite de la réforme est compromise pour trois raisons :

- 1) à cause des représentations sociales négatives du créole dans l'ensemble de la population
- 2) à cause des faiblesses de l'enseignement des langues et
- 3) à cause de la mauvaise qualité des manuels.

Nous nous demandons si un outil didactique, à partir de l'exploitation de contes haïtiens en créole, ne pourrait pas servir de support à l'enseignement du créole. Cet outil didactique viserait à :

- 1) introduire de nouvelles pratiques qui soient mieux adaptées à la réalité culturelle haïtienne ;
- 2) puiser dans les contes haïtiens en créole pour mieux connaître la culture, à la fois dans ses aspects positifs et discriminatoires.

1.5 Question de recherche

Comment intégrer des éléments de la langue et de la culture haïtiennes à travers un outil didactique, dans le but d'amener les élèves haïtiens de la septième année de l'école fondamentale (secondaire I) à porter des jugements critiques sur des attitudes et des comportements discriminatoires des Haïtiens ?

1.6 Pertinence de la recherche

Depuis l'implantation de la réforme éducative en Haïti, les recherches ont surtout porté sur la description, l'explication ou la compréhension de la situation linguistique et éducative en Haïti. Pour les enseignants, notre recherche permettra donc de mettre à leur disposition un matériel didactique pour travailler le créole et qui réponde à certains objectifs du programme de créole et à ceux de l'enseignement des sciences sociales. Pour les élèves, elle leur permettra de discuter de la culture haïtienne, de découvrir la spécificité de certains éléments culturels. Enfin, pour la didactique, la pertinence scientifique de notre recherche s'explique par trois arguments :

1. l'introduction du volet culturel dans l'enseignement est une préoccupation récente ;
2. la priorité accordée depuis longtemps à l'enseignement du français en Haïti a occulté ou rendu inexistantes les recherches sur l'enseignement-apprentissage du créole ;
3. l'exploitation des contes haïtiens, lorsqu'elle est faite en créole, révèle davantage la culture haïtienne que lorsqu'elle est faite en français. Du côté des compétences langagières, le conte permet d'augmenter son vocabulaire, de développer l'habileté à raconter et d'améliorer son expression orale. Du côté des autres types de compétence, le conte permet de développer la motivation, le sentiment d'appartenance et l'estime de soi.

Table des matières du chapitre 2

Chapitre 2	18
2. Cadre conceptuel	18
2.1 La langue	18
2.1.1 Définition et caractéristiques de la langue.....	18
2.1.2 Les fonctions de la langue.....	18
2.1.3 Quelques aspects du fonctionnement de la langue en général.....	19
2.1.3.1 Les registres de langue	19
2.1.3.2 La norme linguistique.....	20
2.1.3.3 Capacités métalinguistiques	20
2.1.4 Quelques aspects du fonctionnement d'une langue en contact avec une autre langue	21
2.1.4.1 L'interférence linguistique	21
2.1.4.2 L'emprunt.....	22
2.1.4.3 Le mélange des langues.....	22
2.1.5 Attitudes des locuteurs en situation de contact de langues.....	23
2.1.6 Ce que nous retenons.....	23
2.2 La culture	24
2.2.1 Définition de la culture en général	24
2.2.2 Définition de la culture enseignée à l'école	25
2.2.3 Ce que nous retenons.....	25
2.2.4 Composantes de la culture en général	25
2.2.4.1 Neuf types de pratiques culturelles	26
2.2.5 Eléments de la culture haïtienne	28
2.3 Le conte	29
2.3.1 Définition du conte	29
2.3.2 Ce que nous retenons	30
2.3.3 Les fonctions du conte	30
2.3.4 Ce que nous retenons	31
2.4 Le jugement	31
2.4.1 Définition	31
2.4.2 Processus qui aboutit au jugement.....	32
2.4.3 Fonctions du jugement.....	32
2.5 Conclusion à ce chapitre	33

Chapitre 2

2. Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous présenterons les concepts clés de notre problématique. D'abord, nous définirons la langue, la norme et les usages linguistiques. Ensuite, nous définirons la culture et présenterons ses composantes. Puis, nous définirons le conte et présenterons ses fonctions.

2.1 La langue

Nous allons aborder la langue selon cinq aspects : sa définition et ses caractéristiques, ses fonctions, son fonctionnement en général, son fonctionnement en situation de contact de langues et les attitudes des locuteurs en situation de contact de langues.

2.1.1 Définition et caractéristiques de la langue

La langue est un système de communication constitué de plusieurs sous-systèmes: système phonologique, système syntaxique, système lexical (Baylon et Fabre, 1990, p.19). En effet, toute langue possède un ensemble de phonèmes régis par des règles phonologiques propres à elle pour former des mots. L'ensemble des mots de cette langue constitue son système lexical et ces mots se regroupent pour former des phrases dont les structures sont régies par les règles syntaxiques. Ainsi, cet ensemble constitue le système syntaxique.

2.1.2 Les fonctions de la langue

Une langue remplit deux fonctions fondamentales au sein d'une société : une fonction communicative et une fonction identitaire.

La langue analyse une réalité avant de la nommer, c'est pourquoi chaque langue correspond à une organisation particulière des données de l'expérience (Martinet, 1991). Plus spécifiquement, nous retrouvons, au sein d'un groupe, une langue qui permet à ses membres de communiquer entre eux verbalement (Carrier, 1992, p.220).

Selon la théorie ethnolinguistique dite « des visions du monde » développée notamment par Sapir (1970), les membres d'un groupe utilisent une langue en fonction de leur vision du monde et de leurs valeurs. Ainsi, à chaque fois qu'ils communiquent verbalement, ils s'identifient à un groupe d'appartenance et se situent dans l'univers. Cette théorie a été confirmée par les recherches de plusieurs autres anthropologues tels F. Boas et A. Kroeber. S'appuyant sur la théorie de Sapir et sur les résultats de certaines recherches qui appuient cette théorie, Carrier (1992, p.220) avance que la langue est « à la fois condition et produit d'une culture particulière ». Blanchet (2000, p.110), lui, affirme que la langue est dans la culture et que la culture est dans la langue. Il est ici question de la langue et de la culture d'un peuple. Une langue peut être aussi en contact avec une autre culture, avec une autre langue.

2.1.3 Quelques aspects du fonctionnement de la langue en général

Nous allons, dans les lignes qui suivent, aborder trois aspects du fonctionnement de la langue en général : les registres de langue, la norme linguistique et les capacités métalinguistiques.

2.1.3.1 Les registres de langue

Il existe plusieurs usages de la langue. Ces derniers varient d'un groupe social à un autre, d'une personne à une autre et même d'une situation à une autre (Boyer, 1996, p.18-19). Chaque type d'usage est associé à un registre de langue. En sociolinguistique, le registre de langue est une variation linguistique qui renvoie à la notion de classe sociale. En grammaire générative, il est lié à la performance du locuteur alors que, selon le linguiste Saussure, il est une variation par rapport au système structuré qu'est la langue et ne peut être considéré de façon individuelle.

Pour les linguistes, eux, le registre fait référence à la « description suffisamment précise des soi-disant niveaux de langue » (Lebrun, 1976, p.176). Selon Galisson et Coste (1976, p.371-372), la notion de niveau de langue renvoie à un classement hiérarchisé des réalisations linguistiques dans une langue. Ce classement permet de faire la distinction entre langue populaire, langue familière, langue usuelle, langue soutenue, langue littéraire. Le registre usuel ou standard est celui qui est considéré comme la norme et qui est utilisé dans les situations formelles. Le registre soutenu est, certaines fois, associé au langage littéraire. La langue populaire se réfère au langage utilisé dans les couches modestes de la population ; il n'est ni grossier, ni trivial (Dubois, 1973, p.384). A cette classification, nous ajouterons, le langage trivial qui traduit une certaine indécence ou un manque de respect vis-à-vis de son interlocuteur. Le repère qui sert à identifier les registres est la norme linguistique (Dubois, 1994).

2.1.3.2 La norme linguistique

Selon Boyer (1996, p.21) la norme est une langue standard fixée par une institution d'Etat qui est chargée de créer une langue homogène faite pour être parlée par un usager idéal. La norme est, donc, la façon de parler une langue qui est considérée comme correcte dans une communauté linguistique. Cette norme est dite prescriptive (Boyer, 1996, p.13-14). Cette acception de la norme linguistique est celle qui est utilisée généralement dans le langage courant.

2.1.3.3 Capacités métalinguistiques

Certains auteurs, comme Tunmer et Herriman (1984) parlent de conscience métalinguistique, d'autres, comme Brédart et Rondal (1982); Gombert (1990), parlent de capacités métalinguistiques pour désigner l'attention qu'un locuteur porte aux formes langagières et sa façon de manipuler les unités linguistiques. Ceux qui parlent de conscience métalinguistique qualifient de métalinguistique tout acte d'énonciation consciente ou inconsciente tandis que ceux qui parlent de capacités métalinguistiques

pensent que toute activité métalinguistique se fait de façon consciente. Cette notion soulève beaucoup d'ambiguïté, toutefois, comme Gombert (1990), nous optons pour l'appellation : « capacités métalinguistiques ». Selon nous, les capacités métalinguistiques sont non seulement les capacités de réfléchir sur le fonctionnement d'une langue, mais aussi la capacité d'utiliser cette dernière.

Gombert (1990) définit cinq capacités métalinguistiques : la capacité métaphonologique qui est celle « d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (p. 29); la capacité métasyntactique, qui est celle de « raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles grammaticales » (p. 59); la capacité métalexicale qui est celle « d'isoler le mot, de l'identifier comme étant un élément du lexique et de contrôler délibérément ses propres processus d'accès à son lexique interne » (p. 87); la capacité métasémantique qui est celle de « reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire » (p. 87); la capacité métapragmatique qui est celle de maîtriser ou de connaître « les relations qui existent dans le système linguistique lui-même (par exemple, entre différentes phrases) et celles qui existent entre le système linguistique et son contexte d'utilisation » (p. 122).

2.1.4 Quelques aspects du fonctionnement d'une langue en contact avec une autre langue

Nous allons, dans les lignes qui suivent, présenter trois aspects du fonctionnement d'une langue lorsqu'elle est en contact avec d'autres langues. Il s'agit de l'interférence linguistique, de l'emprunt et du mélange des langues.

2.1.4.1 L'interférence linguistique

Selon Weinreich (1974, p.1), l'interférence linguistique est l'organisation linguistique qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers d'une langue dans l'un des systèmes d'une autre langue avec laquelle celle-ci est en contact. En général, ce sont des éléments de la langue la mieux maîtrisée qui s'introduisent dans l'autre langue

qui est en contact avec elle (Roumain, 1990, p.41). De plus, l'interférence se produit surtout au niveau des éléments ou des structures qui sont différents de la langue première du locuteur puisqu'ils constituent des habitudes linguistiques dont on ne peut se défaire (Weinreich, 1974 ; Roumain, 1990, p.42). Burling (1970) affirme que les interférences sont la manifestation d'un manque de maîtrise de la deuxième langue qui se trouve prise dans une « hiérarchie de dominance ». L'anglophone qui apprend le français aura tendance à placer l'adjectif avant le nom comme cela se fait en anglais. Ainsi, il aura tendance à dire « une jaune valise » en référence à « a yellow bag » en anglais, au lieu de « une valise jaune ».

2.1.4.2 L'emprunt

L'emprunt linguistique, c'est l'utilisation d'éléments du lexique d'une autre langue dans une langue (Weinreich, 1974). Contrairement, à l'interférence, l'emprunt ne modifie pas la structure de la langue dans laquelle l'élément est introduit. Ce dernier s'incorpore dans la langue comme s'il en faisait partie (Mackey, 1976). En général, les locuteurs d'une langue font des emprunts quand ils doivent exprimer des choses ou des réalités nouvelles (Roumain, 1990, p.43). Par exemple, les francophones emploient en français « pizza » qui est un terme italien et « hot dog » qui est un terme anglais. Toutefois, pour éviter de faire un emprunt pour traduire un élément d'une autre culture, on utilisera une périphrase, la périphrase étant une phrase qui exprime quelque chose qu'un seul mot pourrait exprimer (Morvan, 2002).

2.1.4.3 Le mélange des langues

Le mélange des langues fait aussi référence à l'utilisation d'un élément du lexique d'une autre langue dans une langue comme pour l'emprunt, à la seule différence que, dans ce cas, il y a, dans les deux langues en contact, un terme ou une expression capable d'exprimer la réalité en question (Roumain, 1990, p.45). Par exemple, il y a mélange du français et de l'anglais dans la phrase « j'ai trouvé un job » (j'ai trouvé un emploi) ; dans les deux langues, il existe un terme exact pour dire la même chose.

En général, le mélange des langues et l'interférence linguistique se font inconsciemment et c'est la langue la plus maîtrisée qui s'infiltré dans l'autre. Dans certaines situations, c'est tout à fait le contraire qui se produit à cause d'attitudes négatives par rapport à l'une des langues en contact.

2.1.5 Attitudes des locuteurs en situation de contact de langues

Selon Boyer (1996), dès que deux langues cohabitent, il y a un conflit où l'une des langues est dominante et l'autre dominée. Ce conflit se manifeste par la valorisation de la langue dominante et la dévalorisation de la langue dominée qui est considérée comme socialement inférieure à l'autre (Martinet, 1991 ; Boyer, 1996 ; Pompilus, 1985). Cette situation linguistique se manifeste, entre autres, par la répartition des usages des deux langues, la prépondérance de l'usage de l'une des langues et une différence de prestige entre elles (Martinet, 1991, p.307-308). C'est ainsi que la langue dominante sera utilisée dans les situations formelles et de prestige et la langue dominée sera utilisée dans le cadre informel et surtout à l'oral. De plus, c'est l'hypercorrection pour la langue dominante et l'hypocorrection pour la langue dominée. On assiste également à des interférences, des variations linguistiques, des mélanges volontaires de la part des locuteurs quand ils s'expriment dans la langue dominée. On dirait même que, dans certains cas, la norme devient la langue dominante, puisque les locuteurs, en parlant la langue dominée, utilise volontairement des éléments de la langue dominante, alors que souvent cette dernière est la langue la moins maîtrisée.

2.1.6 Ce que nous retenons

La langue est un ensemble de systèmes qui remplit une fonction de communication et une fonction de construction de l'identité. Dans le cas de deux langues en présence, cas dit de conflit de langues, des locuteurs peuvent volontairement ne pas respecter la norme linguistique de la langue dominée. Ainsi, ils pourraient, poussés par leurs attitudes négatives par rapport à la langue dominée, mélanger les langues en conflit, faire des interférences, ou des emprunts dans la langue dominante. Ce qui pourrait

être associé à un manque de capacités métalinguistiques chez eux, alors que le problème dans ces cas n'est pas un manque de compétence linguistique, c'est plutôt un problème d'attitudes négatives par rapport à une langue et, de ce fait, par rapport à une culture.

2.2 La culture

2.2.1 Définition de la culture en général

Il existe plusieurs acceptions du terme « culture ». Nous avons répertorié les définitions qui correspondent aux acceptions les plus courantes. Le tableau ci-dessous présente les différentes définitions que nous avons retenues ainsi que l'acception à laquelle chacune d'elles correspond.

Tableau 1 Définitions de la culture

Définition	Acception	Auteur
Ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit cultivé.	Perfective traditionnelle	Forquin, 1996, p.9
Ensemble de représentations, de notions ou d'images constituant la vision globale qu'un peuple a du monde.	Identitaire	Marcellesi et Gardin, 1974, p.26
Ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe.	Descriptive des sciences sociales	Forquin, 1996, p.9
La culture est ce qui distingue l'homme de l'animal.	Philosophique	Reboul, 1984, p.61
Patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive.	Patrimonial, Différentialiste ou Identitaire	Forquin, 1996, p.10
Ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social.	Dimensions humanistes, anthropologiques et descriptives	UNESCO, 1982
Une mémoire commune et un destin commun à toute l'humanité	Universaliste-unitaire (humaniste)	Forquin J-C, 1996, p.10

©Najac, 2003

De génération en génération, la culture se construit à partir d'analyses critiques et de choix (Lussato et Messadié ; 1986, p.27). Meintel (1997) ajoute que la culture se construit de façon créative. L'analyse et le choix se font à partir de la culture anthropologique (Saint-Jacques, Chené, Lessard, et Riopel, 2002, p.46).

Mais, de quelle acception s'agit-il lorsqu'il est question d'introduire une dimension culturelle dans l'enseignement ? Les points de vue diffèrent d'un auteur à un autre.

2.2.2 Définition de la culture enseignée à l'école

Forquin (1989, p.11), s'intéressant à la question de l'école et de la culture, opte pour l'acception patrimoniale. Selon Zakhartchouk (1999, p.89), la culture est un détachement par rapport à la réalité quotidienne. Dumont (1997, p.154), qui se déclare également en faveur de ce détachement, invite l'école à assurer « la transmutation de la culture originaire par la médiation de la culture scolaire ». Par culture originaire, il entend les coutumes, les manières familières, le quotidien de l'élève (Saint-Jacques, Chené, Lessard, et Riopel, 2002, p.47). La culture scolaire, qui est l'éloignement du vécu et de la culture coutumière de l'élève donne accès à la culture humaniste (Ardouin, 1997, p.23-25 ; Dumont, 1997, p.47). Cette dernière étant considérée comme un héritage et un bien communs à toute l'humanité.

2.2.3 Ce que nous retenons

Certains objectifs de la Réforme éducative en Haïti tels que la valorisation de la culture haïtienne et la construction de l'identité culturelle des jeunes correspondent mieux à l'acception « patrimoniale » de la culture. Cependant, tenir compte de cette seule acception nous limiterait dans notre démarche. Il nous faut tenir compte également de l'acception descriptive des sciences sociales. Les jeunes Haïtiens doivent apprendre à découvrir la richesse de leur culture certes, mais ils doivent aussi discuter de certains préjugés, attitudes et comportements et faire des choix.

2.2.4 Composantes de la culture en général

Pour analyser la culture d'un pays, les anthropologues proposent, en général, sept grandes catégories d'éléments: la technologie, l'organisation économique, l'organisation sociale, l'organisation politique, l'éducation, la religion, et les symboles culturels (Carrier, 1992, p.334). Le tableau suivant présente la définition de chacune de ces catégories.

Tableau 2 Définition des éléments caractéristiques de la culture

Catégories	Définitions
La technologie	Manière de traiter les ressources naturelles pour les besoins de l'homme.
L'organisation économique	Mode de fonctionnement qui conditionne les modes de production et de consommation.
L'organisation sociale	Mode de fonctionnement qui ordonne les rapports humains surtout dans deux modes d'institutions: la parenté et la libre association.
L'organisation politique	Mode de fonctionnement qui règle le pouvoir, l'appareil administratif, légal, judiciaire et l'ordre public.
L'éducation	Mode de fonctionnement qui permet la transmission du savoir, la socialisation des jeunes, la préparation à toutes les étapes de la vie.
La religion	Mode de fonctionnement qui donne forme aux rapports avec l'au-delà, aux croyances, aux rites et aux structures communautaires du comportement religieux.
Les symboles culturels	La langue, les arts, les savoirs, la musique, les célébrations, les coutumes, les fêtes, et les jeux.

Source: Carrier, 1992, p.334

Ces sept catégories définies par les anthropologues englobent les composantes de la culture d'un peuple. Cependant, trop générales, elles ne peuvent pas nous permettre d'identifier et de choisir de façon méthodique les éléments de la culture haïtienne que nous aurons à utiliser pour construire notre outil didactique.

2.2.4.1 Neuf types de pratiques culturelles

Du Berger, J. (1997), lui, a eu recours à plusieurs travaux en ethnologie sur la description et l'analyse de la culture, comme l'ouvrage de G. P. Murdock et de ses collaborateurs "Outline of Cultural Materials", pour élaborer une grille d'analyse de pratiques culturelles. Comme, selon Du Berger, la culture est un ensemble de pratiques dynamiques, il présente dans sa grille neuf types de pratiques culturelles: les pratiques coutumières, les pratiques du corps, les pratiques alimentaires, les pratiques vestimentaires, les pratiques techniques, les pratiques ludiques et esthétiques, les pratiques linguistiques, les pratiques ethno-scientifiques, et les pratiques éthiques. Le tableau suivant présente ces pratiques définies par Du Berger ainsi que les éléments qui les constituent:

Tableau 3 Les types de pratiques culturelles

I.Pratiques coutumières	II.Pratiques du corps	III.Pratiques alimentaires	IV.Pratiques vestimentaires	V.Pratiques techniques	VI.Pratiques ludiques et esthétiques	VII.Pratiques linguistiques	VIII.Pratiques ethno-scientifiques	IX.Pratiques éthiques
1. Pratiques coutumières reliées au temps	1. Pratiques du corps	1. Pratiques culinaires	1. Vêtement	1. Habitation et environnement	1. Sport	1. Communication	1. Médecine traditionnelle et institutionnelle	1. Système de croyances
2. Pratiques coutumières des groupes	2. Parure - esthétique du corps	2. Menus et coutumes alimentaires	2. Accessoires vestimentaires	2. Pratiques d'acquisition	2. Jeu et jouet	2. Onomastique traditionnelle	2. Flore traditionnelle	2. Organisation religieuse
3. Pratiques coutumières régulatrices	3. Contrôle du corps	3. Pratiques à table	3. Parure – objet esthétique	3. Pratiques de production	3. Art populaire	3. Pratiques langagières pragmatiques	3. Faune traditionnelle	3. Pratique religieuse
4. Pratiques coutumières économiques	4. Education du corps	4. Boisson	4. Confection de vêtement	4. Arts et métiers	4. Musique instrumentale et vocale	4. Pratiques langagières didactiques	4. Météorologie traditionnelle	4. Pratique rituelle
5. Pratiques coutumières politiques	5. Mouvement du corps	5. Narcotique et intoxicant	5. Ornementation des vêtements	5. Activité domestique	5. Danse	5. Pratiques langagières narratives	5. Astronomie traditionnelle	5. Prescription et interdit
6. Modes de représentation des appartenances	6. Technique spécialisée	6. Institutions du domaine de l'alimentation	6. Entretien des vêtements et des accessoires	6. Pratiques du transport et du voyage	6. Spectacle	6. Pratiques langagières lyriques	6. divination	6. Magie
	7. Attitude du corps	6. Industries liées à l'alimentation	7. Institutions du domaine vestimentaire	7. Pratiques du combat	7. Passe-temps	7. Pratiques langagières historiques		7. Sorcellerie
	8. Fonctions naturelles		8. Mode			8. Pratiques langagières ludiques		8. Pratiques religieuses alternatives
	9. Sexualité humaine					9. Pratiques oratoires		

Source: Du Berger, J., 1997

Nous avons, dans notre tableau, présenté les neuf types de pratiques culturelles définis par Du Berger ainsi que les pratiques sous-jacentes à chaque type (les pratiques correspondantes). Toutefois, nous devons mentionner qu'on retrouve également dans la grille de cet auteur des pistes d'analyse de chaque pratique culturelle. Nous nous gardons de présenter, ici, ces pistes d'analyse, puisque nous devons d'abord connaître les pratiques que nous aurons à utiliser pour construire notre matériel didactique avant de chercher des outils pour les analyser.

2.2.5 Éléments de la culture haïtienne

Le dernier curriculum du Ministère de l'Éducation Nationale en Haïti (1989) propose de travailler sur plusieurs éléments de la culture haïtienne. Ainsi, nous avons répertorié dix propositions d'éléments culturels haïtiens dans l'ensemble des programmes des six années du primaire. Ce sont : la religion, les chansons populaires, les jeux populaires, les contes populaires, la famille, l'habitat, les loisirs, l'alimentation, les danses traditionnelles et les langues. Le tableau suivant présente ces dix éléments de la culture haïtienne ainsi que les types de pratiques et les catégories auxquels ils appartiennent.

Tableau 4. Éléments culturels du MENJS et les pratiques sous-jacentes

Élément	Type de pratiques
Les religions : le vaudou, le catholicisme, et le protestantisme	Ethiques
Les chansons populaires	Ludiques et esthétiques
Les jeux populaires	Ludiques et esthétiques
Les contes populaires	Linguistiques
La famille	Coutumières des groupes
L'habitat	Techniques
Les loisirs	Coutumières des groupes
L'alimentation	Alimentaires
Les danses traditionnelles	Ludiques et esthétiques
Les langues : le créole et le français	Linguistiques

©Najac, 2002

Compte tenu du fait que le créole est perçu en Haïti comme un moyen de promotion sociale, généralement, il fait référence au statut social. La famille, quant à elle, renvoie à la constitution du couple.

Ces deux éléments (le statut social et la constitution du couple) ainsi que le vaudou sont souvent à l'origine d'attitudes et de comportements discriminatoires au sein de la communauté haïtienne. Par conséquent, nous retenons le statut social, la constitution du couple et le vaudou comme éléments à exploiter pour élaborer notre outil didactique.

Où pouvons-nous puiser ces éléments culturels ?

2.3 Le conte

Comme nous l'avons souligné dans notre problématique, nous voulons utiliser le conte à des fins didactiques. Afin de bien l'exploiter en tant qu'outil didactique, nous chercherons d'abord à répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qu'un conte ? A quoi sert-il ?

2.3.1 Définition du conte

De nombreux auteurs s'intéressent au conte d'un point de vue didactique, sociologique, anthropologique ou psychologique. Nous avons répertorié différentes définitions de cet objet d'étude que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5 : Définition du conte

Définition	Auteur
Récit en prose d'événements fictifs transmis oralement	Simonsen (1981)
Narration assez courte d'aventures imaginaires	Erny (1979)
Mise en scène des aventures d'un jeune héros, faible ou/et désavantagé au départ qui deviendra à la fin le plus fort et le plus riche	Péju (1981)
Récit bref, souvent merveilleux, dont les personnages ne sont pas individualisés, qui n'est pas situé dans le temps et qui comporte une morale	Guérette (1980)
Court récit fictif et souvent merveilleux, dont les personnages, généralement non individualisé, vivent des aventures qui se déroulent habituellement dans un temps et un espace indéterminés	Roberge-Blanchet (1996)
Mémoire d'un peuple, sa projection vers l'avenir, sa philosophie, son éthique, sa conscience formulée	Schnitzer (1981)
Une critique de l'état des choses existant	Schnitzer (1981)
Expression directe et spontanée des aspirations humaines	Schnitzer (1981)
Court récit, situé dans un temps et dans un lieu généralement non définis, dans lequel évolue un nombre limité de personnages. Il commence par un manque et se termine par une victoire ou une défaite	Propp (1970)

2.3.2 Ce que nous retenons

De ce tableau, nous retenons les définitions et les caractéristiques suivantes : le conte est un court récit de fiction. Il est situé dans un temps et dans un lieu généralement non définis dans lequel évoluent un nombre limité de personnages (Propp, 1970). Il reflète la culture d'un peuple, c'est-à-dire ses croyances, ses valeurs sociales et morales ainsi que ses habitudes de vie.

2.3.3 Les fonctions du conte

De par ses origines et ses caractéristiques, le conte est capable de remplir sept types de fonctions. Le tableau suivant présente, par catégorie, les différentes fonctions du conte.

Tableau 6 : les fonctions du conte

Type	Fonction	Auteur
Fonctions oniriques	Fuir, vivre une autre vie	Péju P. (1981)
	Promouvoir la fonction imaginaire	Loiseau S. (1992)
	S'évader de la vie réelle pour atteindre le domaine du symbolique	Zipes (1995)
	Percevoir les différences entre le rêve et le réel	Gervais F. (1991)
Fonctions ludiques	Se divertir	Loiseau S. (1992)
Fonctions thérapeutiques	Acquérir une maturité affective (les épreuves successives du conte sont la théâtralisation des processus de maturation)	Erny (1979)
	Offrir un lieu non localisable où l'on peut toujours retourner et d'où l'on pourra toujours partir pour inventer de nouvelles histoires et peut-être sa propre vie	Bettelheim (1976)
	Prendre conscience de sa propre valeur et de ses obligations morales	Bettelheim (1976)
	Affronter des masques terrifiants et les démystifier	Erny (1979)
	Renoncer aux dépendances de l'enfance	Bettelheim (1976)
	Affirmer sa personnalité	Bettelheim (1976)
	Découvrir les contenus exigeants et contradictoires de son inconscient	Bettelheim (1976)
	Mettre de l'ordre dans ses émotions	Bettelheim (1976)
Fonctions axiologiques	Établir un pont avec le passé et bénéficier d'une sagesse ancestrale	Seung (1979)
	Se préparer à affronter les cruautés de la vie	Erny (1979)
Fonctions sociales	Identifier la structure de la société et s'y situer	De Koninck (1984)
	Comprendre les comportements humains	Gervais (1991)
	Anticiper les conséquences de certains de ses gestes	Gervais (1991)
	Construire son concept de soi et des autres	Gervais F. (1991)

	Découvrir des personnages qui établissent des relations interpersonnelles parfois harmonieuses, mais le plus souvent difficiles voire conflictuelles	Ellis (1997)
Fonctions cognitivo-linguistiques	Comprendre des structures d'histoire ou la grammaire du texte	Tsongui (1984)
	Développer l'habileté à écrire	Scott (1991)
	Développer l'habileté à raconter	Rosen (1988)
	Maîtriser une langue seconde	Augé, Poletti (1991)
	Maîtriser sa langue maternelle	Ellis (1997)
	Montrer aux enfants les jeux et enjeux du langage à travers un acte de parole authentique	Loiseau (1992)
	Apprendre une langue par l'exemple de la mise en paroles qu'il implique et par le démontage, le grossissement des mécanismes de fonctionnement de la langue qu'il favorise	Loiseau (1992)
	S'initier aux figures de la langue	Loiseau (1992)
Fonctions culturelles	Améliorer son expression orale	Held (1977)
	Avoir une vision du monde	De Koninck (1984)
	Découvrir d'autres cultures	Trousdale et al. (1994)
	Se rapprocher de sa culture, de sa communauté	Trousdale et al. (1994)
	Se rendre compte de la diversité des expériences humaines	Loiseau (1992)

©Najac, 2003

2.3.4 Ce que nous retenons

Du tableau précédent, nous retenons les fonctions culturelles, sociales et « cognitivo-linguistiques », car ces dernières répondent particulièrement aux objectifs de notre travail. Les éléments culturels, présents dans le conte, offrent à l'apprenant un contexte qui lui sert de repères dans son apprentissage.

2.4 Le jugement

Puisque nous voulons amener les élèves à porter des jugements critiques sur des éléments de la culture haïtienne que nous puiserons dans le conte, nous allons, dans les lignes suivantes, définir le jugement et présenter le processus qui y conduit.

2.4.1 Définition

Lalande (1991) définit le jugement comme étant « la décision mentale par laquelle nous arrêtons d'une façon réfléchie le contenu d'une assertion et nous la posons à titre de vérité ». La définition d'Angers et Bouchard (1990) rejoint celle de Lalande car,

selon eux, émettre un jugement c'est soutenir une proposition, la déclarer vraie ou fausse à la suite d'une réflexion critique (p.28-30). C'est le fait de certifier l'état ou l'existence d'une réalité après avoir analysé des (idées ou des faits) données qu'on a puisées des actes de l'expérience afin de trouver des raisons valables et suffisantes pour le faire (Angers et Bouchard, 1990, p. 28-30, 52).

2.4.2 Processus qui aboutit au jugement

Le jugement est le résultat d'un processus cognitif qui se fait en quatre étapes : retour sur les actes de l'expérience, compréhension de ces actes, réflexion critique, et prise de position (Angers et Bouchard, 1990, p.29-30 ; Reboul, 1992, p.19-20 ; Angers, 1992, p.150-157).

D'abord, nous prenons les données de l'expérience qui correspondent à notre préoccupation, ensuite nous cherchons à les comprendre, puis nous utilisons notre sens critique pour vérifier si notre compréhension de ces données est juste; enfin, après avoir trouvé les réponses à nos questions, nous donnons notre assentiment. L'assentiment est la dernière étape du processus qui conduit au jugement et c'est elle qui fixe son contenu dans une proposition (Angers et Bouchard, 1990, p.29-30).

Au cours du processus qui conduit au jugement, nous nous posons des questions, et les réponses que nous trouvons après réflexion critique sont objectives et confirment la validité de la connaissance.

2.4.3 Fonctions du jugement

Le jugement, lorsqu'il est le produit d'une réflexion critique est un acte libre. Par conséquent, il engage notre responsabilité (Angers et Bouchard, p.34 ; Angers, 1992). Il nous permet d'être critique et de questionner les faits, les idées, donc de manifester notre rationalité (Schleifer, 1992). Il favorise la connaissance de la réalité ; cette dernière étant le résultat d'un processus de trois niveaux d'opérations : la collecte des

données de l'expérience, la compréhension et la vérification des données recueillies et la formulation d'un jugement sur la réalité de ce qui a été perçu et compris (Angers et Bourchard, 1990, p.31-45 ; Angers, 1992).

2.5 Conclusion à ce chapitre

En sciences humaines, la culture se définit comme un ensemble de traits caractéristiques d'un groupe qui se manifestent sous forme de pratiques : les pratiques culturelles. La culture d'un pays étant très vaste, le Ministère de l'éducation nationale en Haïti suggèrent d'aborder le thème « culture et société » au primaire à travers dix éléments de la culture haïtienne. Parmi ces éléments, nous en avons retenu trois pour l'élaboration de notre outil didactique : le statut social, la constitution du couple, et le vaudou. Nous élaborerons notre outil aussi à partir des éléments du fonctionnement de la langue que nous avons présentés au début du cadre conceptuel. Nous comptons puiser ces éléments dans des contes haïtiens en créole et amener les élèves à y porter des jugements critiques. Pour porter ces jugements, les élèves devront analyser les données qu'ils ont puisées des actes de l'expérience afin de trouver des raisons valables et suffisantes pour certifier l'état ou l'existence d'une réalité. Nous disons « jugement critique » pour différencier le jugement qui est le produit d'une réflexion critique de celui qui ne l'est pas.

Table des matières du chapitre 3

Chapitre 3	35
3. Méthodologie	35
3.1 Rappel de l'objectif de recherche	35
3.2 Type de recherche : recherche développement	35
3.3 Démarche spécifique au développement d'outil.....	36
3.4 Conceptualisation de l'outil	36
3.4.1 Identification du but de l'enseignement.....	36
3.4.2 Profil du public cible.....	37
3.4.3 Elaboration de la structure du contenu.....	38
3.4.3.1 Analyse des éléments culturels retenus au deuxième chapitre	39
3.4.3.2 Structure du contenu.....	40
3.4.4 Formulation des objectifs généraux	42
3.4.5 Choix d'une stratégie pédagogique.....	42
3.5 Elaboration de la séquence d'ateliers.....	43
3.5.1 Choix et analyse des contes.....	43
3.5.2 Elaboration du premier prototype	44
3.5.3 Réactions aléatoires des experts au premier prototype	44
3.5.4 Elaboration du second prototype.....	44
3.5.5 Elaboration d'une grille d'évaluation de la séquence d'ateliers.....	44
3.6 Présentation des résultats de la recherche	44

Chapitre 3

3. Méthodologie

Dans ce chapitre, nous ferons d'abord un rappel de l'objectif de recherche. Ensuite, nous présenterons le type de recherche induit par l'objectif de recherche. Puis, nous décrirons la démarche spécifique que nous adopterons pour tenter d'atteindre notre objectif de recherche.

3.1 Rappel de l'objectif de recherche

Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, notre objectif de recherche est de construire un outil didactique à partir d'éléments de la langue et de la culture haïtiennes présents dans des contes haïtiens dans le but d'amener les élèves haïtiens de la septième année de l'école fondamentale (secondaire I) à développer des jugements critiques par rapport aux attitudes et comportements discriminatoires des Haïtiens ? Pour atteindre cet objectif, nous utiliserons une démarche méthodologique préconisée en recherche de développement et présentée au point 3.3.

3.2 Type de recherche : recherche développement

La recherche développement est une recherche appliquée utilisée surtout en didactique. Elle vise soit le « développement de concept, soit le développement d'objet ou d'outil, soit le développement ou le perfectionnement d'habiletés personnelles en tant qu'outils professionnels (Van der Maren, 1995, p.178) ». La démarche méthodologique varie selon l'objectif visé. Compte tenu de notre objectif de recherche, nous utiliserons la démarche que propose Van der Maren (1995, p.178) pour développer un objet ou un outil. Nous nous inspirerons également du plan pédagogique de Lebrun et Berthelot, (1994) et du design pédagogique de Brien (1981) qui sont des démarches systématiques de planification de l'enseignement.

3.3 Démarche spécifique au développement d'outil

Pour développer notre outil didactique, nous suivrons les quatre étapes suivantes : conceptualisation de l'outil didactique, élaboration d'un premier prototype de l'outil didactique, évaluation du premier prototype par des experts et élaboration d'un deuxième prototype.

3.4 Conceptualisation de l'outil

Pour conceptualiser notre outil didactique, d'abord, nous identifierons le but de notre enseignement ; ensuite, nous déterminerons le profil de notre public cible; puis, nous analyserons la structure du contenu de l'outil.

3.4.1 Identification du but de l'enseignement

Le « but de l'enseignement » doit décrire ce que les élèves seront en mesure de faire en fin de parcours. On y fait ressortir habituellement une ou plusieurs intentions pédagogiques. Un enseignement peut avoir plusieurs buts mais, généralement, on essaie de les englober dans un seul énoncé (Mager, 1972, p.22, 99, 106, 108). Pour formuler le but de notre enseignement, nous avons tenu compte de notre objectif de recherche qui est d'élaborer et valider une séquence d'ateliers dans le but d'amener les élèves haïtiens de la septième année de l'école fondamentale (secondaire I) à développer des jugements critiques sur des attitudes et des comportements discriminatoires des Haïtiens à partir de contes haïtiens en créole. Le but de notre enseignement est, donc, d'amener notre public cible à porter un jugement fondé sur des éléments de sa culture puisés dans des contes haïtiens. Dans notre problématique, nous avons mentionné que les écoliers haïtiens de la 7^e année fondamentale (secondaire 1) constituent notre public cible. Notre outil didactique devra, donc, répondre au profil de ces élèves.

3.4.2 Profil du public cible

Nous avons déterminé le profil de notre public cible à partir des données de notre problématique et de certaines données théoriques dont nous spécifierons les sources plus loin. Nous voulons élaborer un outil didactique pour des élèves haïtiens de la 7^e année fondamentale (secondaire I). En général, à ce niveau, ils sont âgés entre 12 et 13 ans.

Le créole étant la langue maternelle en Haïti, les Haïtiens ont en général une fluidité, une aisance et une spontanéité en créole à l'oral. Ils font souvent des interférences syntaxiques (français-créole) par manque d'intérêt pour la langue créole. Ils empruntent fréquemment et surtout volontairement des termes dans le lexique du français et mélangent habituellement le créole avec le français. Quand ils s'expriment en français, ils manquent de spontanéité et souvent n'arrivent pas à trouver les mots justes pour exprimer leurs idées. Ils commettent des interférences créole-français; ils mélangent le français avec le créole et ils empruntent des mots du lexique du créole (Vernet, 2000).

Les enfants de cette tranche d'âge sont capables de raisonner correctement sur des propositions qu'ils considèrent à titre de pures hypothèses. Ils ont la capacité d'imaginer et de déduire les conséquences de faits possibles qu'ils n'ont pas concrètement sous les yeux (Piaget, 1976 ; Piaget et Inhelder, 1975).

En général, les Haïtiens ne connaissent pas assez leur culture. Les informations qu'ils détiennent à ce sujet sont empreintes de préjugés qui sont, entre autres, les séquelles de la colonisation française (Hurbon, 1979). Toutefois, ils connaissent la réalité sociale puisqu'ils la vivent tous les jours. Les Haïtiens, d'une part, ont des préjugés par rapport au vaudou et à la langue créole, d'autre part, ils acceptent et reproduisent les comportements discriminatoires liés au statut social. Ils n'ont par conséquent aucune motivation à remettre en question les informations qu'ils ont au sujet de leur culture. Leur environnement n'encourage pas non plus cette remise en question (Doucet, 2000).

Le tableau suivant résume le profil de notre public cible divisée en six points :

Tableau 7 Profil du public cible

<p>Identification du public cible</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau scolaire : 7^e année fondamentale (secondaire 1) - Age: entre 12 et 13 ans - Milieu socio-économique : classe moyenne - Nombre de sujets : 30 - Religion : catholique, protestante, vaudou - Langue parlée et écrite : français et créole - Milieu géographique : des enfants venus des neuf départements géographiques d'Haïti 	<p>Compétences linguistiques en général</p> <p><i>En créole</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluidité, aisance et spontanéité à l'oral - Interférences syntaxiques français-créole à l'oral - Emprunt fréquent et surtout volontaire dans la langue française à l'oral - Mélange avec le français à l'oral - Bonne compréhension de l'écrit <p><i>En français</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manque de spontanéité ou blocage à l'oral - Interférences créole-français - Mélange avec le créole à l'oral - Emprunt dans la langue créole à l'oral
<p>Développement cognitif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacité de raisonner correctement sur des propositions qu'ils considèrent à titre de pures hypothèses ; ils ont donc la capacité de tirer les conséquences nécessaires de vérités simplement possibles 	<p>Connaissance du contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manque de connaissance de la culture haïtienne ou connaissance erronée de certains éléments de la culture haïtienne (ex. le vaudou) - Connaissance de la réalité sociale haïtienne
<p>Motivation à porter des jugements critiques sur le contenu en général</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extrinsèque: très faible - Intrinsèque : très faible 	<p>Attitudes envers le contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préjugés

3.4.3 Elaboration de la structure du contenu

Afin de bien identifier et d'exploiter adéquatement les éléments culturels dans le conte, nous avons puisé dans la grille d'analyse des pratiques culturelles de Du Berger (1997) les points les plus pertinents pour la description de chacune des pratiques. Nous ne pouvons pas, en quelques séances, aborder tous les points de la grille et nous n'avons pas non plus l'intention de préparer un matériel pour former des experts en anthropologie culturelle. Ainsi, après avoir retenu les points les plus pertinents pour l'analyse de chacun des éléments, nous avons élaboré un tableau synthèse pour l'analyse de ces derniers.

3.4.3.1 Analyse des éléments culturels retenus au deuxième chapitre

Nous allons, dans les lignes qui suivent, présenter l'analyse des trois éléments de la culture haïtienne que nous avons retenus dans le cadre conceptuel: le statut social, la constitution du couple et le vaudou.

1) Le vaudou

Du Berger classe le vaudou dans les pratiques religieuses alternatives et propose de l'analyser selon les points suivants : répertoire de pratiques de vaudou, contexte de la pratique vaudou, adepte du vaudou et contenu de la pratique. Une telle approche ne répond pas à nos besoins car, d'une part, le vaudou n'y est pas présenté comme une religion au même titre que les autres religions, ce qui est en désaccord avec nos objectifs; d'autre part, la piste d'analyse qui y est présentée est trop générale. Le vaudou haïtien étant une religion à part entière (Raquepas, M. 1992; Hurbon, L. 1979; Price-Mars, J.,1973), nous l'analyserons selon la démarche plus spécifique que l'auteur propose pour analyser les autres pratiques religieuses.

Tableau 8 *Le vaudou haïtien et ses constituants*

Vaudou	
Organisation religieuse 1. Nom de la religion 2. Espace religieux	1. le Vaudou haïtien 2. ounfò : temple vaudou
Pratique religieuse 1. Culte 2. Pratique langagière	1. Cérémonie : danse, transe, offrande, repas. 2. Chant et cantique : chanson folklorique, le cri «Ayibobo » (équivalent de l'alléluia du catholique)
Pratique rituelle 1. Objet rituel 2. Élément utilisé 3. Geste	1. « Kwi » fait enalebasse (qui sert de contenant pour la nourriture ou la boisson); 2. Feu : les bougies; 3. Danse propre à chaque « loa » : le bannda, le petro, le rada...

©Najac, 2003

2) Le statut social

Comme la pratique des langues en Haïti est directement en rapport avec les pratiques discriminatoires liées au statut social, nous avons tenu compte du statut social et l'avons analysé en tant qu'élément culturel que nous utiliserons dans l'élaboration de notre outil didactique.

Ainsi, nous avons, à partir de certains points de la grille de Du Berger, (1997) et de la recherche de Coulange (1977) sur la culture haïtienne, décrit la constitution du couple en Haïti. Le tableau ci-dessous présente les grands points de cette pratique culturelle.

Tableau 9 Le statut social et ses constituants

Statut social	
Type de statut social	Analphabète
	Personne non scolarisée
	Paysan
	Masse
Forme de discrimination	Préjugés
	Mépris
	Marginalisation
	Manque de respect

©Najac, 2003

3) La constitution du couple

Nous avons également tenu à retenir cet élément culturel parce qu'il renvoie, souvent, aux pratiques discriminatoires liées au statut social. De plus, c'est un thème que l'on retrouve, habituellement, dans les contes et qui intéresse beaucoup les jeunes. Le tableau ci-dessous présente les grands points de cette pratique culturelle.

Tableau 10 La constitution du couple

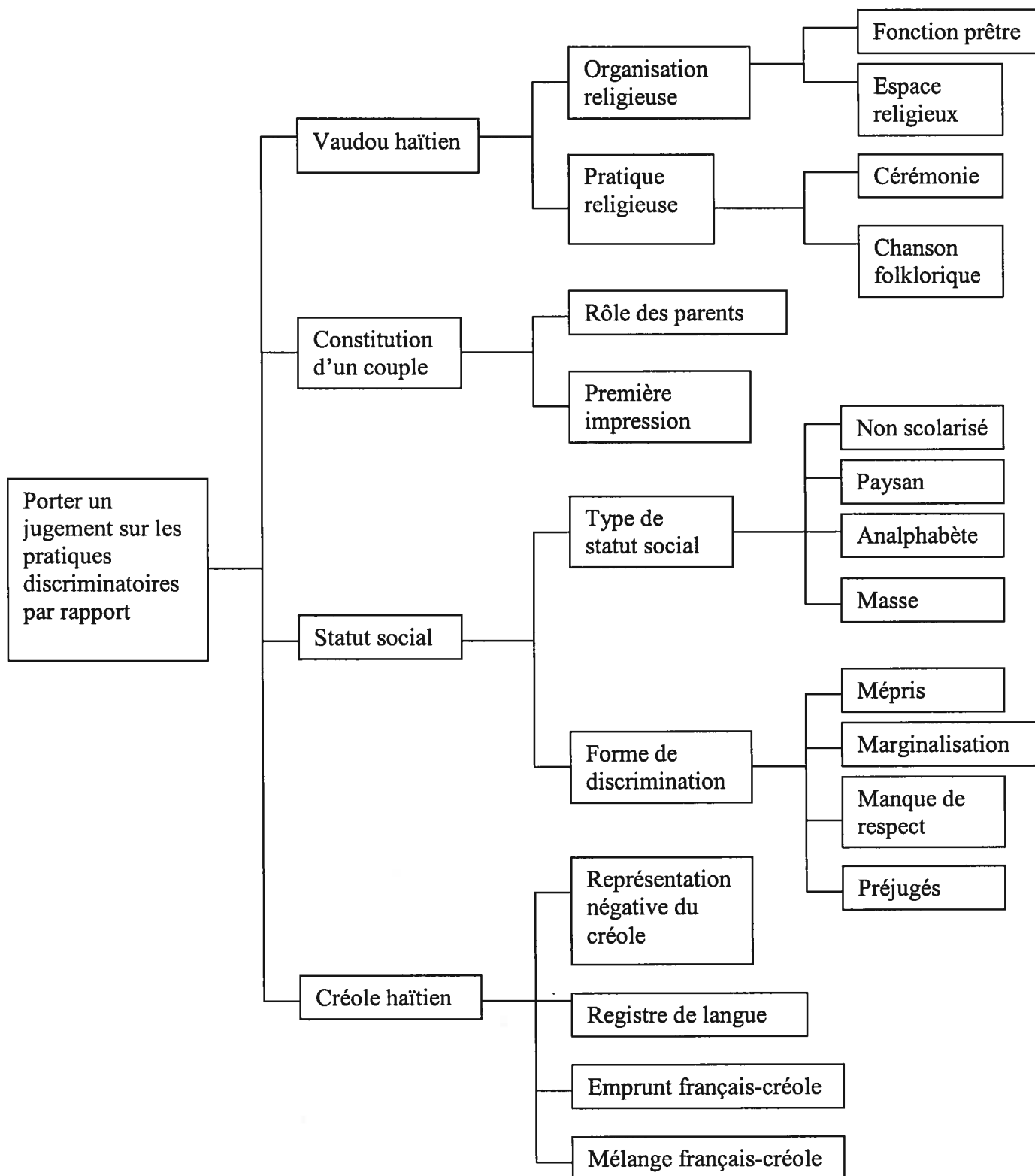
Constitution du couple	
Rôle des parents	Juger les prétendants
	Refuser ou accepter un choix
	Dissuader ou convaincre d'un choix
Première impression	Tenue vestimentaire
	Langue
	Langage
	Apparence physique (tenue, couleur de la peau, texture des cheveux).

©Najac, 2003

3.4.3.2 Structure du contenu

Pour mieux faire ressortir l'ensemble des éléments du contenu et sa progression, nous avons choisi de représenter la structure du contenu par un organigramme de type hiérarchique. Le schéma suivant présente la structure du contenu :

Figure 1 structure de contenu



3.4.4 Formulation des objectifs généraux

Nous avons, à partir de la structure du contenu que nous avons présentée dans le schéma précédent, formulé les objectifs généraux pour notre intervention. Nous allons, dans les lignes suivantes, présenter ces objectifs:

- 1) Porter un jugement critique sur les pratiques discriminatoires par rapport à la constitution d'un couple
- 2) Porter un jugement critique sur les pratiques discriminatoires par rapport au Vaudou haïtien.
- 3) Porter un jugement critique sur les pratiques discriminatoires par rapport au créole haïtien.
- 4) Porter un jugement critique sur les pratiques discriminatoires par rapport au statut social.

Nous serons en mesure de définir des objectifs plus spécifiques après l'analyse des contes que nous allons utiliser pour élaborer notre outil didactique.

Pour parvenir à atteindre nos objectifs, nous devons choisir une stratégie pédagogique.

3.4.5 Choix d'une stratégie pédagogique

Le but de notre enseignement est d'amener les élèves de la 7^e année de l'école fondamentale (secondaire I) à porter un jugement fondé sur les éléments de la langue et de la culture. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel, le processus cognitif qui aboutit au jugement est : le retour sur les actes de l'expérience, la compréhension de ces actes, la réflexion critique, et la prise de position. À 12-13 ans, l'enfant est au stade de la préadolescence, période durant laquelle il commence à pouvoir manier des hypothèses et à raisonner sur des propositions concrètes et actuelles. Par conséquent, nous avons choisi d'utiliser le jeu dramatique comme moyen d'exploiter la structure de notre contenu de façon à atteindre le but de notre

enseignement. Le jeu dramatique peut permettre aux élèves de faire « concrètement » un retour sur les actes de l'expérience. Il est aussi une méthode active d'enseignement qui peut susciter et maintenir la motivation des élèves. En tant que méthode active d'enseignement, il peut favoriser la participation active des apprenants et une très grande interaction sociale.

Barret (1976, p.47-51 ; 1992, p.95-113), suggère d'exploiter le jeu dramatique à travers des ateliers constitués de quatre étapes : la mise en train, la relaxation, l'expression-communication, et la rétroaction. Ainsi, pour concevoir nos ateliers, nous avons retenu cette structure.

3.5 Elaboration de la séquence d'ateliers

Comme nous avons choisi le jeu dramatique comme méthode d'enseignement, notre outil didactique sera une séquence d'ateliers de jeu dramatique. Pour élaborer notre séquence d'ateliers, nous devons d'abord choisir des contes et les analyser pour y puiser les éléments de la culture haïtienne que nous comptons exploiter.

3.5.1 Choix et analyse des contes

Dans le cadre conceptuel, nous avons retenu trois éléments culturels pour notre séquence d'ateliers : le statut social, la constitution du couple et le vaudou. Par conséquent, nous devons utiliser dans notre séquence d'ateliers des contes qui traitent, directement ou indirectement, d'au moins un de ces trois éléments culturels. Ainsi, nous choisirons dans le répertoire des contes haïtiens, trois contes dans lesquels on retrouve ces éléments culturels. Ensuite, nous analyserons les trois contes et nous dresserons une liste des thèmes, des actions, des personnages, des rôles et des objets qui figurent dans chacun d'eux. Et, c'est à partir de ces derniers que nous élaborerons nos ateliers.

3.5.2 Elaboration du premier prototype

Pour élaborer la séquence d'ateliers, nous définirons des objectifs pour chaque atelier en fonction des éléments culturels qui sont présents dans les contes. Nous concevrons des activités pour chaque étape des ateliers à partir du contenu des contes. Nous utiliserons, selon le cas, des thèmes, des objets, des actions, des personnages et des rôles répertoriés dans les contes.

3.5.3 Réactions aléatoires des experts au premier prototype

Comme nous sommes dans l'impossibilité de mettre à l'essai notre prototype auprès de notre public cible, nous nous proposons de le faire évaluer de façon aléatoire par trois spécialistes en jeu dramatique.

3.5.4 Elaboration du second prototype

A la suite de l'analyse des réactions aléatoires des experts au premier prototype, nous effectuerons toutes les modifications jugées nécessaires afin d'aboutir à une meilleure séquence d'ateliers.

3.5.5 Elaboration d'une grille d'évaluation de la séquence d'ateliers

Nous élaborerons une grille d'évaluation pour la séquence d'ateliers en tenant compte des de notre objectif de recherche. C'est pourquoi cette grille contiendra des questions sur les éléments culturels, les pratiques de la langue et les attitudes face au créole en Haïti.

3.6 Présentation des résultats de la recherche

La présentation des résultats de notre recherche se fera dans le chapitre IV. Dans la première partie, nous décrirons la démarche d'élaboration du premier prototype. Dans la deuxième partie, nous présenterons le premier prototype de notre séquence d'ateliers. Dans la troisième partie, nous expliciterons les modifications apportées à notre premier prototype. Dans la quatrième partie, nous dégagerons notre second prototype. Enfin, dans la cinquième partie, nous présenterons les points forts et les limites de la dernière version de notre séquence d'ateliers.

Table des matières du chapitre 4

Chapitre 4	47
4. Résultats de la recherche	47
4.1 Elaboration du premier prototype	47
4.1.1 Choix et analyse des contes.....	47
Conte no.1 : Mimi	48
Conte no.2 : Chikata.....	48
Conte no.3 : Dofimé.....	49
Présentation du premier prototype de la séquence d’ateliers	50
Atelier no.1	54
Atelier no.2	56
Atelier no.3	58
Atelier no.4	60
Atelier no.5	62
Atelier no.6	64
Atelier no.7	66
Atelier no.8	68
Atelier no.9	70
Atelier no.10	73
Atelier no.11	76
Atelier no.12	78
Atelier no.13	80
Atelier no.14	82
Atelier no.15	84
4.2 Réactions aléatoires des experts au premier prototype	85
Evaluation de la séquence d’ateliers par les experts	86

Présentation du deuxième prototype de la séquence d'ateliers.....	89
Atelier no.1 du prototype 2.....	89
Atelier no.2 du prototype 2.....	91
Atelier no.3 du prototype 2.....	94
Atelier no.4 du prototype 2.....	96
Atelier no.5 du prototype 2.....	98
Atelier no.6 du prototype 2.....	100
Atelier no.7 du prototype 2.....	102
Atelier no.8 du prototype 2.....	104
Atelier no.9 du prototype 2.....	106
Atelier no.10 du prototype 2.....	109
4.3 Elaboration d'un questionnaire d'évaluation	111
Grille d'évaluation de la séquence d'ateliers.....	111
4.4 Conclusion au chapitre.....	112

Chapitre 4

4. Résultats de la recherche

Nous allons, dans ce chapitre, décrire la démarche d'élaboration du premier prototype, présenter le prototype, présenter l'évaluation des experts, expliciter les modifications apportées à notre premier prototype, présenter notre second prototype, présenter les limites de la dernière version de notre séquence d'ateliers et proposer des pistes pour de nouvelles recherches.

4.1 Elaboration du premier prototype

Pour élaborer notre premier prototype, nous avons choisi dans le répertoire des contes haïtiens trois contes qui font référence au vaudou, au statut social et à la constitution du couple, ensuite nous les avons analysés, puis nous avons élaboré notre séquence d'ateliers à partir des résultats de l'analyse.

4.1.1 Choix et analyse des contes

Nous avons choisi, dans le répertoire des contes haïtiens, trois contes qui, non seulement font référence au vaudou, au statut social et la constitution du couple, mais aussi qui présentent une structure que le jeu dramatique permet d'exploiter facilement.

Ensuite, nous avons analysé les trois contes de la façon suivante : nous avons dressé une liste des thèmes, des actions, des personnages et rôles, et des objets répertoriés dans les trois contes choisis (voir Annexe 3). De cette liste, nous avons retenu tous les éléments qui ont un rapport de sens avec le vaudou, le créole, le statut social, et la constitution du couple.

Conte no.1 : Mimi**Tableau 11** *Les éléments sélectionnés dans le conte Mimi*

Eléments culturels	Thèmes	Actions	Personnages et rôles	Objets
Le vaudou	-la vengeance -le sort	-aller chez un sorcier -se venger d'une personne que l'on aime qui n'éprouve pas les mêmes sentiments que soi;	-le sorcier	(bananier)
Le statut social	-l'amour -le mépris		-jeune homme amoureux -jeune fille qui est aimée	
La constitution du couple	-l'amour		-jeune homme amoureux -jeune fille qui est aimée	

Conte no.2 : Chikata**Tableau 12** *Les éléments sélectionnés dans le conte Chikata*

Eléments culturels	Thèmes	Actions	Personnages et rôles	Objets
Le vaudou	-la chanson -la danse	-chanter -danser	-un frère aîné orphelin -une benjamine orpheline	-la calebasse
Le statut social	-la faim -l'amour fraternel -la nourriture	-s'occuper de sa plus jeune sœur à la mort de sa mère	-un enfant affamé	
La constitution du couple				

Conte no.3 : Dofimé**Tableau 13** *Les éléments sélectionnés dans le conte Dofimé*

Éléments culturels	Thèmes	Actions	Personnages et rôles	Objet
Le vaudou				-le mapou
Le statut social	-le mariage	-séduire une jeune fille ainsi que ses parents -être à la hauteur de la fille du roi - être à la hauteur de la du roi trouver un mari pour sa fille qui soi digne d'elle	-fille du roi très instruite -roi, père d'une jeune fille prête à se marier	-la cassave
La constitution du couple	-le mariage -le défi	-séduire une jeune fille ainsi que ses parents -mériter la main d'une jeune fille -être à la hauteur de la du roi trouver un mari pour sa fille qui soi digne d'elle -trouver un mari digne de sa fille	-fille du roi très instruite -roi, père d'une jeune fille prête à se marier	

Nous avons défini des objectifs en fonction des thèmes, des actions, des objets, et des personnages de chaque conte en regard avec les données de notre problématique. Enfin, nous avons élaboré une séquence de quinze ateliers qui est présentée dans les tableaux suivants :

Présentation du premier prototype de la séquence d'ateliers

Planification d'une séquence d'ateliers de jeu dramatique

Lieu d'intervention : Haïti

Niveau : Deuxième cycle du secondaire
Nombre d'élèves : 30

Nombre d'ateliers dans la séquence : 14
Durée de chaque atelier : 50 minutes

Objectif terminal : *réaliser une création collective théâtrale à partir d'éléments culturels puisés de quatre contes haïtiens*

Tableau 14 *Planification du premier prototype de la séquence d'ateliers*

No. de l'atelier Titre	Objectifs spécifiques	Contenu	Critères d'évaluation	Matériel
Atelier 1 <i>Le groupe, le conte et le projet</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prendre en compte la parole de l'autre ▪ s'initier à la forme littéraire du conte ▪ connaître le projet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ présentation de la séquence d'ateliers (objectifs et contenu) ▪ jeux pour mieux se connaître et pour apprendre à former un groupe ▪ forme littéraire du conte ▪ consignes pour le déroulement des activités futures 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cohérence du discours ▪ direction du regard ▪ hauteur de la voix ▪ débit ▪ respect de la consigne 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ textes théoriques sur la définition et la structure du conte ▪ liste des règles du jeu
Atelier 2 <i>L'amour</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ exprimer des émotions d'amour ▪ exprimer des émotions provoquées par un amour non partagé ▪ tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : aimer quelqu'un qui n'éprouve pas les mêmes sentiments que soi ▪ imaginer rapidement une situation dramatique ▪ intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ temps de réaction aux gestes et répliques des autres ▪ respect des règles du jeu ▪ pertinence des arguments 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texte pour la relaxation (poème)

No. de l'atelier Titre	Objectifs spécifiques	Contenu	Critères d'évaluation	Matériel
Atelier 3 <i>La vengeance</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ exprimer des sensations et des émotions vécues dans une situation de vengeance ▪ tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : se venger d'une personne ▪ imaginer rapidement une situation dramatique à partir du sous-thème suivant : se venger d'une personne ▪ intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ pertinence des arguments ▪ temps de réaction aux gestes et aux répliques ▪ respect des règles du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cassette audio pour la mise en train (chanson : Léogane)
Atelier 4 <i>L'apparence</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : se fier à l'apparence ▪ imaginer rapidement une situation dramatique à partir du sous-thème suivant : se fier à l'apparence ▪ intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ pertinence des arguments ▪ vitesse de réaction aux gestes et aux répliques ▪ respect des règles du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 30 masques en papier
Atelier 5 <i>Le courage</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tenir un rôle dans une improvisation ▪ improviser une situation dramatique à partir du fait suivant : un des membres d'une famille, dont on a honte, doit rester dans la cuisine quand les autres reçoivent à la maison ▪ imaginer rapidement une situation dramatique ▪ Intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ pertinence des arguments ▪ temps de réaction aux gestes et aux répliques ▪ respect des règles du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cassette audio pour la mise en train (chanson : batey)
Atelier 6 <i>La faim</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ exprimer une sensation de faim ▪ tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : s'occuper des ses plus jeunes frères et soeurs ▪ imaginer rapidement une situation dramatique ▪ intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ pertinence des arguments ▪ vitesse de réaction aux gestes et aux répliques ▪ respect des règles du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ quinze calebasses

No. de l'atelier Titre	Objectifs spécifiques	Contenu	Critères d'évaluation	Matériel
Atelier 7 <i>La violence</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : battre quelqu'un ▪ imaginer rapidement la situation dramatique dans laquelle quelqu'un est victime de violence physique ▪ intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ pertinence des arguments ▪ temps de réaction aux gestes et aux répliques ▪ respect des règles du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aucun
Atelier 8 <i>Le défi</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : séduire une jeune fille très instruite et plaire à ses parents ▪ imaginer rapidement une situation dramatique ▪ intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ pertinence des arguments ▪ temps de réaction aux gestes et aux répliques ▪ respect des règles du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cassette audio pour mise en train (chanson : djakout) ▪ texte écrit : Mimi (pour atelier suivant)
Atelier 9 <i>Conte 1 : Mimi</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendre le conte : L'amoureux ▪ trouver les éléments culturels présents dans le conte ▪ se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte ▪ interpréter le conte ▪ tirer une leçon du conte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ présence des actions principales de l'histoire ▪ fidélité de l'interprétation par rapport au conte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texte écrit : Mimi
Atelier 10 <i>Conte 2 : Chikata</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendre le conte : Chikata ▪ trouver les éléments culturels présents dans le conte ▪ se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte ▪ interpréter le conte ▪ tirer une leçon du conte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ présence des actions principales de l'histoire ▪ fidélité de l'interprétation par rapport au conte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texte écrit : Chikata ▪ texte écrit : Dofimé (pour atelier suivant)
Atelier 11 <i>Conte 3 : Dofimé</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendre le conte : Le grand frère ▪ trouver les éléments culturels présents dans le conte ▪ se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte ▪ interpréter le conte ▪ tirer une leçon du conte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ présence des actions principales de l'histoire ▪ fidélité de l'interprétation par rapport au conte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texte écrit : Le grand frère ▪ texte écrit : Enigme (pour atelier suivant)

No. de l'atelier Titre	Objectifs spécifiques	Contenu	Critères d'évaluation	Matériel
Atelier 12 Conte 4: Énigme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendre le conte : Énigme ▪ trouver les éléments culturels présents dans le conte ▪ se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte ▪ interpréter le conte ▪ tirer une leçon du conte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ présence des actions principales de l'histoire ▪ fidélité de l'interprétation par rapport au conte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texte écrit : Énigme
Atelier 13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ élaborer ensemble un canevas à partir des ateliers précédents et le retenir pour la représentation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ relecture des contes ▪ retour sur les ateliers précédents ▪ élaboration de canevas ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ logique de la progression du canevas ▪ lien du canevas avec la culture haïtienne et avec les idées des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ textes écrits (les quatre contes)
Atelier 14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ retenir des propositions de jeu qui répondent au canevas élaboré et retenu pour la représentation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations en petit groupe ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pertinence des jeux par rapport aux idées à exprimer ▪ qualité de l'expression 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ canevas retenu ▪ 15 petits objets divers facile à manier et à lancer
Atelier 15	<ul style="list-style-type: none"> ▪ planifier et préparer la représentation ▪ créer une mise en scène dans un temps très restreint 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ planification et préparation de la représentation ▪ travail de mise en scène ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fidélité de la mise en scène par rapport au canevas ▪ logique de la progression ▪ choix du décor ▪ choix des costumes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ canevas retenu ▪ liste des personnages selon le canevas retenu ▪ éléments de décor ▪ costumes

Atelier no.1**Thème de l'atelier :**

- Le groupe, le conte et le projet

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- prendre en compte la parole de l'autre
- s'initier à forme littéraire du conte
- connaître le projet

Matériel :

- textes théoriques sur la définition et la structure du conte
- liste des règles du jeu

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.1**Première activité : Présentation des élèves et des ateliers**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présente le contenu, les objectifs de la séquence d'ateliers et les conditions de travail ; • invite les élèves à faire une présentation croisée : chaque élève se trouve un partenaire, l'un se présente à l'autre, puis chacun présente son partenaire au groupe. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pose des questions sur le contenu, les objectifs de la séquence d'ateliers ; • se trouve un partenaire et lui parle de soi ; • présente son partenaire au groupe.

Deuxième activité: Présentation du conte

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • amène les élèves à définir eux-mêmes le conte ; • demande aux élèves de trouver quelques fonctions du conte. 	<ul style="list-style-type: none"> • définit le conte ; • nomme des fonctions du conte.

Troisième activité : Discussion

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à parler de leur connaissance des contes étrangers et des contes haïtiens ; • invite les élèves à situer le conte dans le contexte haïtien. 	<ul style="list-style-type: none"> • parle de sa connaissance des contes étrangers et des contes haïtiens ; • situe le conte dans le contexte haïtien.

Atelier no.2**Titre de l'atelier :**

- L'amour

Durée de l'atelier :

- 50 mns

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- exprimer des émotions d'amour
- exprimer des émotions provoquées par un amour non partagé
- tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : aimer quelqu'un qui n'éprouve pas les mêmes sentiments que soi
- imaginer rapidement une situation dramatique intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée.

Matériel :

- aucun

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.2**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> lit une partie du conte « L'amoureux » (il s'arrête avant la vengeance) demande aux élèves pourquoi, selon eux, la jeune fille se comporte ainsi dans le conte. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> écoute la lecture du conte attentivement cherche à expliquer le comportement de la jeune fille défend son point de vue.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> demande aux élèves de s'allonger sur le sol et d'imaginer que chacun d'eux représente la jeune fille et qu'elle s'enfuit et se retrouve dans une plantation de bananiers et que brusquement, elle entend un bananier lui demander de l'embrasser. Elle ne comprend pas ce qui se passe, elle trouve qu'il est comme tous les autres bananiers... il invite aux élèves à décrire en chaîne le bananier (chacun décrit une partie). <p>Ensuite,</p> <ul style="list-style-type: none"> demande aux élèves d'imaginer que la jeune fille que chacun d'eux représente s'avance vers le bananier et l'embrasse. Brusquement, le bananier se transforme en un jeune homme qui lui plaît. il les invite à décrire, à tour de rôle, leur jeune homme. <p>Enfin,</p> <ul style="list-style-type: none"> demande aux élèves d'imaginer que le jeune homme leur dit quelque chose d'inoubliable <p>invite à se lever, à se mettre en face d'un autre élève et à dire la phrase inoubliable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> imagine la situation suggérée par l'animateur imagine le bananier complète, à tour de rôle, la description de ses pairs. <p>Ensuite,</p> <ul style="list-style-type: none"> imagine la situation suggérée par l'animateur imagine un jeune homme qui lui plaît décrit le jeune homme. <p>Enfin,</p> <ul style="list-style-type: none"> imagine une phrase inoubliable que lui a dit le jeune homme se met en face d'un élève et lui dit la phrase.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à imaginer et à improviser une situation où une personne en aime une autre qui n'éprouve pas les mêmes sentiments qu'elle ; observe les équipes pendant leur jeu. 	<ul style="list-style-type: none"> se met à deux ou à trois ; choisit, avec son groupe, une orientation à donner à l'improvisation ; improvise à partir du choix de son groupe ; observe les autres équipes pendant leur jeu.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à justifier leur choix de jeu ; invite les élèves à partager leur expérience avec les autres ; invite les élèves à faire le lien entre leur jeu et la réalité de leur pays ; soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion ; donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu. 	<ul style="list-style-type: none"> justifie ses choix de jeu ; partage son expérience avec les autres ; fait le lien entre ses choix de jeu et la réalité de son pays ; se positionne par rapport à la réalité de son pays.

Atelier no.3**Thème de l'atelier :**

- La vengeance

Durée de l'atelier :

- 50 mns

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- exprimer des sensations et des émotions vécues dans une situation de vengeance
- tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : se venger d'une personne
- imaginer rapidement une situation dramatique à partir du sous-thème suivant : se venger d'une personne
- intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée.

Matériel :

- cassette audio : chant Léogane

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.3**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> fait écouter une chanson folklorique haïtienne très rythmée aux élèves qui fait référence au « rara » à Léogane; demande aux élèves de se mettre debout et de bouger au son de la musique et à penser à tout ce à quoi fait référence « le rara » en Haïti; observe les élèves en train de danser ; diminue le volume de l'appareil, au fur et à mesure, pour terminer l'activité. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> écoute la chanson ; écoute la consigne pour la mise en train; se met debout et bouge au son de la musique; arrête de danser à l'arrêt de la musique.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à imaginer, qu'après cette danse, ils ont très chauds et qu'ils trouvent une rivière dans laquelle ils plongent ; invite les élèves à s'imaginer, dans la rivière, seuls, loin de tout. 	<ul style="list-style-type: none"> imagine, qu'après cette danse, il a très chaud et qu'il trouve une rivière dans laquelle il plonge; s' imagine, dans la rivière, seuls, loin de tout.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à imaginer et à improviser une situation où une personne se venge d'une autre personne. 	<ul style="list-style-type: none"> se regroupe à deux ou à trois ; choisit, avec son groupe, une orientation à donner à l'improvisation; improvise à partir du choix de son groupe ; observe les autres équipes pendant leur jeu. réagit spontanément aux gestes et répliques des autres joueurs sur scène avec lui; suit avec attention le jeu des autres.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à justifier leur choix de jeu ; invite les élèves à partager leur expérience avec les autres ; invite les élèves à faire le lien entre leur jeu et la réalité de leur pays ; soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion; donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leurs jeux ; annonce aux élèves les objectifs de l'atelier suivant. 	<ul style="list-style-type: none"> justifie son choix de jeu ; partage son expérience avec les autres ; fait le lien entre son jeu et la réalité de son pays ; se positionne par rapport à la réalité de son pays ; discute du choix des autres groupes;

Atelier no.4**Titre de l'atelier :**

- L'apparence

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : se fier à l'apparence
- imaginer rapidement une situation dramatique à partir du sous-thème suivant : se fier à l'apparence
- intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée

Matériel :

- 15 masques en papier

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.4**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • distribue des masques en papier aux élèves et leur demande d'en porter chacun un ; • demande aux élèves de marcher dans la salle ; • demande aux élèves de se tourner vers l'élève le plus proche de chacun d'eux et de crier de peur en le voyant à chaque fois qu'il entend l'animateur taper des mains ; • amène les élèves à marcher de plus en plus vite au cours du déroulement de l'activité et à diminuer la vitesse au fur et à mesure pour terminer l'activité ; • observe les élèves. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se déplace lentement dans l'espace de jeu et augmente la vitesse à chaque fois que l'animateur tape des mains ; • marche, se tourne vers l'élève le plus proche et crie de peur en le voyant ; • diminue sa vitesse de déplacement au fur et à mesure pour terminer l'activité suivant les directives de l'animateur.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à se débarrasser de la peur en faisant le vide ; • observe les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • fait le vide pour effacer toute peur ;

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à constituer des petits groupes de joueurs ; • invite les élèves à imaginer et à improviser à partir du sous-thème suivant : se fier à l'apparence ; • observe les équipes pendant leur jeu et note les points sur lesquels il devra revenir au moment de la rétroaction. 	<ul style="list-style-type: none"> • se met à deux ou à trois ; • choisit, avec son groupe, une orientation à donner à l'improvisation ; • improvise à partir du choix de son groupe ; • observe les autres équipes pendant leur jeu. • réagit spontanément aux gestes et répliques des autres joueurs sur scène avec lui ; • suit avec attention le jeu des autres.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à justifier leur choix de jeu ; • invite les élèves à partager leur expérience avec les autres ; • invite les élèves à faire le lien entre leur jeu et la réalité de leur pays ; • soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion ; • donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu . 	<ul style="list-style-type: none"> • justifie son choix de jeu ; • partage son expérience avec les autres ; • fait le lien entre leur jeu et la réalité de son pays ; • pose des questions aux autres groupes au sujet de leur choix et discute de ces choix ; • retient des idées pour améliorer son jeu ; • se positionne par rapport à la réalité de son pays.

Atelier no.5**Titre de l'atelier :**

- Le courage

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- tenir un rôle dans une improvisation
- improviser une situation dramatique à partir du fait suivant : un des membres d'une famille, dont on a honte, doit rester dans la cuisine quand les autres reçoivent à la maison
- imaginer rapidement une situation dramatique
- Intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée

Matériel :

- Casette audio : chanson pour mise en train (batey)

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.5**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> fait écouter aux élèves une chanson folklorique haïtienne qui fait référence à la situation difficile des Haïtiens vivant dans les « bateys » à Saint-Domingue; donne aux élèves la consigne pour la mise en train ; invite les élèves à se mettre debout et à simuler l'action de couper la canne avec une hache dans une plantation de canne à sucre; invite les élèves à suivre le même rythme que la chanson ; observe les élèves en train de faire semblant de couper la canne. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> écoute la chanson folklorique haïtienne qui fait référence à la situation difficile des haïtiens vivant dans les « bateys » à Saint-Domingue; se met debout et simule l'action de couper la canne avec une hache dans une plantation de canne à sucre; suit le même rythme que la chanson ; fait semblant de couper la canne.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à imaginer qu'ils ont besoin de repos, invite les élèves à se mettre dans une position confortable pour rêver d'une vie meilleure ; observe les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> imagine qu'il a besoin de repos, se met dans une position confortable pour rêver d'une vie meilleure.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> donne aux élèves la consigne pour le jeu ; invite les élèves à constituer des petits groupes pour jouer ; invite les élèves à imaginer et à improviser une situation où l'un des membres d'une famille, dont on a honte, doit rester dans la cuisine quand les autres reçoivent à la maison; observe les équipes pendant leur jeu. 	<ul style="list-style-type: none"> se met à deux ou à trois ; choisit, avec son groupe, une orientation à donner à l'improvisation; improvise à partir du choix de son groupe ; observe les autres équipes pendant leur jeu ; réagit spontanément aux gestes et répliques des autres joueurs sur scène avec lui; suit avec attention le jeu des autres.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à justifier leur choix de jeu ; invite les élèves à partager leur expérience avec les autres ; invite les élèves à faire le lien entre leur jeu et la réalité de leur pays ; soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion; donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu ; annonce aux élèves les objectifs de l'atelier suivant. 	<ul style="list-style-type: none"> justifie leur choix de jeu ; partage son expérience avec les autres ; fait le lien entre son jeu et la réalité de son pays ; soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion; donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu.

Atelier no.6**Titre de l'atelier :**

- La faim

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- exprimer une sensation de faim
- tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : s'occuper des ses plus jeunes frères et soeurs
- imaginer rapidement une situation dramatique
- intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée

Matériel :

- 1alebasse

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.6**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour la mise en train ; • demande aux élèves de se mettre en cercle en alternance un élève debout et un élève accroupi à une distance d'environ un mètre l'un de l'autre; • donne une calebasse aux élèves et invite chacun à le passer à son voisin de droite; • invite les élèves à augmenter la vitesse de passation à chaque nouveau tour ; • observe le groupe. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écoute attentivement la consigne pour la mise en train ; • se met en cercle debout ou accroupi à un mètre de ses voisins ; • reçoit la calebasse de son voisin (imagine qu'il vient de la cueillir) et la passe à son voisin de droite; • passe la calebasse à une plus grande vitesse au fur et à mesure à chaque nouveau tour. Augmente la vitesse de passation de la calebasse à chaque nouveau tour.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour la relaxation ; • demande aux élèves d'imaginer qu'ils sont fatigués ; • invite les élèves à se reposer sous un calebassier imaginaire ; • invite les élèves à penser à la détente, au repos ; • observe les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • écoute attentivement la consigne pour la relaxation ; • imagine qu'ils sont fatigués ; • se repose sous un calebassier imaginaire ; • pense à la détente, au repos.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour le jeu ; • invite les élèves à constituer des petits groupes pour jouer ; • invite les élèves à imaginer et à improviser une situation où l'aîné d'une famille s'occupe des plus jeunes enfants à la suite de la mort de leurs parents ; • observe les équipes pendant leur jeu et note les points importants à souligner lors de la rétroaction. 	<ul style="list-style-type: none"> • se met à deux ou à trois ; • choisit, avec son groupe, une orientation à donner à l'improvisation; • improvise à partir du choix de son groupe ; • observe les autres équipes pendant leur jeu. • réagit spontanément aux gestes et répliques des autres joueurs sur scène avec lui; • suit avec attention le jeu des autres.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à justifier leur choix de jeu ; • invite les élèves à partager leur expérience avec les autres ; • invite les élèves à faire le lien entre leur jeu et la réalité de leur pays ; • soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion; • donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu ; • annonce aux élèves les objectifs de l'atelier suivant. 	<ul style="list-style-type: none"> • justifie son choix de jeu ; • partage son expérience avec les autres ; • fait le lien entre son jeu et la réalité de son pays ; • discute avec les autres à propos de leurs choix et des siens; • se positionne par rapport à la réalité de son pays ; • retient des idées pour améliorer son jeu.

Atelier no.7**Titre de l'atelier :**

- La violence

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : battre quelqu'un
- imaginer rapidement la situation dramatique dans laquelle quelqu'un est victime de violence physique
- intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée

Matériel :

- aucun

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.7**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour la mise en train ; • demande aux élèves d'imaginer qu'ils entendent des coups de feu, du bruit, des cris et qu'ils doivent à tout prix quitter l'endroit où ils se trouvent actuellement ; • demande aux élèves de marcher doucement au début et de se déplacer, de plus en plus vite, au fur et à mesure que l'animateur les invite à le faire afin de trouver la sortie de secours ; • amène les élèves à reprendre le rythme du début jusqu'à ce qu'ils s'arrêtent; • observe les élèves. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écoute la consigne pour la mise en train ; • imagine qu'il entend des coups de feu, du bruit, des cris et qu'il doit, à tout prix, quitter l'endroit où il se trouve actuellement ; • marche doucement au début et se déplace, de plus en plus vite, au fur et à mesure que l'animateur invite à le faire afin de trouver la sortie de secours ; • reprend le rythme du début jusqu'à ce qu'il s'arrête.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour la relaxation ; • demande aux élèves d'imaginer qu'ils ont enfin trouvé un abri d'où ils n'entendent que le chant des oiseaux ; • invitent les élèves à se laisser bercer par le chant des oiseaux ; • observe les élèves et les invite à retourner à la réalité. 	<ul style="list-style-type: none"> • écoute la consigne pour la relaxation ; • imagine qu'il a enfin trouvé un abri d'où il n'entend que le chant des oiseaux ; • se laisse bercer par le chant des oiseaux ; • écoute les directives de l'animateur pour retourner à la réalité.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour le jeu ; • invite les élèves à constituer des petits groupes pour jouer ; • invite les élèves à imaginer et à improviser une situation où quelqu'un est victime de violence physique (simulation); • observe les équipes pendant leur jeu et note les points importants à souligner lors de la rétroaction. 	<ul style="list-style-type: none"> • écoute la consigne pour le jeu ; • constitue des petits groupes pour jouer ; • se met à deux ou à trois ; • choisit, avec son groupe, une orientation à donner à l'improvisation; • improvise à partir du choix de son groupe ; • observe les autres équipes pendant leur jeu. • imagine et improvise une situation où quelqu'un est victime de violence ; • réagit spontanément aux gestes et répliques des autres joueurs sur scène avec lui; • fait le lien entre son jeu et la réalité de son pays ; • se positionne par rapport à la réalité de son pays.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à justifier leur choix de jeu ; • invite les élèves à partager leur expérience avec les autres ; • invite les élèves à faire le lien entre leur jeu et la réalité de leur pays ; • soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion; • donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu ; • annonce aux élèves les objectifs de l'atelier suivant. 	<ul style="list-style-type: none"> • justifie son choix de jeu ; • partage son expérience avec les autres ; • fait le lien entre son jeu et la réalité de son pays ; • se positionne par rapport à la réalité de son pays ; • discute des choix des autres et des siens; • retient des éléments pour améliorer son jeu.

Atelier no.8**Titre de l'atelier :**

- Le défi

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : séduire une jeune fille très instruite et plaire à ses parents
- imaginer rapidement une situation dramatique
- intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée

Matériel :

- cassette audio : chanson rythmée pour la mise en train

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.8**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour la mise en train ; • demande aux élèves de se mettre debout en cercle ; • fait écouter aux élèves une chanson haïtienne rythmée qui incite au défi; • à tour de rôle, un élève laisse le cercle, se met au milieu et lance un défi gestuel aux autres qui essaient de le relever; • observer les élèves; • diminuer le volume de l'appareil, au fur et à mesure, pour mettre fin à l'activité. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écoute attentivement la consigne pour la mise en train ; • se place debout en cercle ; • écoute une chanson haïtienne rythmée qui incite au défi; • à tour de rôle, laisse le cercle, se met au milieu et lance un défi gestuel aux autres qui essaient de le relever; • relève le défi des autres; • suit les directives de l'animateur pour progresser dans l'activité.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour la relaxation ; • fait écouter une musique douce d'un auteur haïtien aux élèves ; • invitent les élèves à se mettre en duo, à se laisser bercer par la musique et à danser avec son partenaire; • observe les élèves ; • invite les élèves à retourner à la réalité en baissant le volume au fur. 	<ul style="list-style-type: none"> • écoute la consigne pour la relaxation ; • écoute la musique; • se met en duo, à se laisser bercer par la musique et à danser avec son partenaire; • retourne à la réalité avec l'aide de l'animateur.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour le jeu ; • invite les élèves à constituer des petits groupes pour jouer ; • invite les élèves à imaginer et à improviser une situation où quelqu'un est victime de violence ; • observe les équipes pendant leur jeu et note les points importants à souligner lors de la rétroaction. 	<ul style="list-style-type: none"> • se met à deux ou à trois ; • choisit, avec son groupe, une orientation à donner à l'improvisation; • improvise à partir du choix de son groupe ; • observe les autres équipes pendant leur jeu.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à justifier leur choix de jeu ; • invite les élèves à partager leur expérience avec les autres ; • invite les élèves à faire le lien entre leur jeu et la réalité de leur pays ; • soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion; • donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu ; • annonce aux élèves les objectifs de l'atelier suivant et leur distribue le texte sur lequel ils auront à travailler au prochain atelier. 	<ul style="list-style-type: none"> • justifie son choix de jeu ; • partage son expérience avec les autres ; • fait le lien entre son jeu et la réalité de son pays ; • se positionne par rapport à la réalité de son pays ; • donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu.

Atelier no.9**Titre de l'atelier :**

- Mimi

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- comprendre le conte : L'amoureux
- trouver les éléments culturels présents dans le conte
- se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte
- interpréter le conte
- tirer une leçon du conte

Matériel :

- texte écrit : Mimi
- texte écrit : Chikata (pour atelier suivant)

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.9

Première activité : Mise en train

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour la mise en train ; • demande aux élèves de se mettre debout, de se trouver un partenaire et de se mettre l'un en face de l'autre; • demande à chaque élève d'imaginer qu'il y a un arbre entre lui et son partenaire ; • demande aux élèves d'imaginer que leurs partenaires se cachent derrière l'arbre pour qu'ils ne le voient pas ; • demande aux élèves de plier leurs genoux et de se pencher un peu sur un côté pour chercher à voir son partenaire qui lui se penche sur l'autre côté ainsi de suite; • tape des mains pour inviter les élèves à se pencher plus vite ; • invite les élèves à diminuer la vitesse petit à petit, jusqu'à ce qu'ils s'arrêtent. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écoute attentivement la consigne pour la mise en train ; • se met debout, se trouve un partenaire et se met l'un en face de l'autre; • chaque élève imagine qu'il y a un arbre entre lui et son partenaire ; • imagine que son partenaire se cache derrière l'arbre pour qu'il ne le voit pas ; • plie ses genoux et se penche un peu sur un côté pour chercher à voir son partenaire qui lui se penche sur l'autre côté, ainsi de suite; • suit les directives de l'animateur, se penche de plus en plus vite à droite puis à gauche, ainsi de suite ; • diminue la vitesse petit à petit jusqu'à qu'il s'arrête.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour la relaxation ; • invite les élèves à tourner dos à l'arbre et à leur partenaire; • invite les élèves à s'asseoir par terre et à prendre appui contre l'arbre imaginaire, ainsi ils se retrouvent dos à dos à leur partenaire; • invite les élèves à pencher leur tête en avant en pensant à la détente et au repos. 	<ul style="list-style-type: none"> • écoute la consigne pour la relaxation ; • tourne dos à l'arbre et à son partenaire; • s'assoit par terre et à prend appui contre l'arbre imaginaire, ainsi ils se retrouvent dos à dos à leur partenaire; • penche sa tête en avant en pensant à la détente et au repos.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
Il : <ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour le jeu ; • invite les élèves à constituer des petits groupes pour jouer ; • invite les élèves à interpréter le conte : « Mimi » qu'il leur avait laissé à l'atelier précédent; • observe les équipes pendant leur jeu et note les points importants à souligner lors de la rétroaction. 	Il : <ul style="list-style-type: none"> • écoute la consigne pour le jeu ; • constitue un petit groupe de joueurs avec ses camarades; • choisit, avec son groupe, une orientation à donner à son jeu; • interprète le conte : L'amoureux que l'animateur lui a laissé à l'atelier précédent; • observe les autres équipes pendant leur jeu.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à justifier leur choix de jeu ; • invite les élèves à partager leur expérience avec les autres ; • invite les élèves à faire le lien entre leur jeu et la réalité de leur pays ; • soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion; • donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu ; • distribue aux élèves le texte sur lequel ils auront à travailler au prochain atelier. 	<ul style="list-style-type: none"> • justifie son choix de jeu ; • partage son expérience avec les autres ; • discute du choix des autres groupes • tire une leçon du conte.

Atelier no.10**Titre de l'atelier :**

- Chikata

Durée de l'atelier :

- 75 mns

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- comprendre le conte : Chikata
- trouver les éléments culturels présents dans le conte
- se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte
- interpréter le conte
- tirer une leçon du conte

Matériel :

- texte écrit : Chikata
- texte écrit : Dofimé (pour atelier suivant)

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.10

Première activité : Mise en train

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à marcher dans la salle en regardant partout comme s'ils étaient à la recherche de quelque chose ; • invite les élèves à pousser un cri d'admiration à chaque fois qu'ils croisent quelqu'un sur leur chemin; • invite les élèves à marcher plus vite à chaque fois que l'animateur tape des mains deux fois en disant : plus vite ; • amène les élèves à diminuer la vitesse, au fur et à mesure, en leur donnant des directives ; • observe les élèves. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • marche dans la salle en regardant partout comme s'il était à la recherche de quelque chose ; • pousse un cri d'admiration à chaque fois qu'il croise quelqu'un sur son chemin; • marche plus vite à chaque fois que l'animateur tape des mains deux fois en disant : plus vite ; • diminue la vitesse au fur et à mesure selon les directives de l'animateur.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à se coucher sur le dos et à rêver au prince charmant ou à la princesse charmante ; • demande aux élèves d'imaginer le bien-être que ce rêve procure ; • amène, les élèves à retourner à la réalité, après un certain temps. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se couche sur le dos et à rêver au prince charmant ou à la princesse charmante ; • imagine le bien-être que ce rêve procure ; • guidé par l'animateur, retourne à la réalité, après un certain temps.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour le jeu ; • invite les élèves à constituer des petits groupes pour jouer ; • invite les élèves à interpréter le conte : « Chikata » qu'il leur avait laissé à l'atelier précédent; • observe les équipes pendant leur jeu et note les points importants à souligner lors de la rétroaction. 	<ul style="list-style-type: none"> • se met à deux ou à trois ; • choisit, avec son groupe, une orientation à donner à l'improvisation; • improvise à partir du choix de son groupe ; • observe les autres équipes pendant leur jeu.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à justifier leur choix de jeu ; • invite les élèves à partager leur expérience avec les autres ; • invite les élèves à faire le lien entre leur jeu et la réalité de leur pays ; • soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion; • donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu ; • annonce aux élèves les objectifs de l'atelier suivant et leur distribue le texte sur lequel ils auront à travailler au prochain atelier. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • justifie son choix de jeu ; • partage son expérience avec les autres ; • discute du choix des autres groupes ; • tire une leçon du conte.

Atelier no.11**Titre de l'atelier :**

- Dofimé

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- comprendre le conte : Dofimé
- trouver les éléments culturels présents dans le conte
- se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte
- interpréter le conte
- tirer une leçon du conte

Matériel :

- texte écrit : Dofimé
- texte écrit : Énigme (pour atelier suivant)

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.11**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • demande aux élèves d'imaginer qu'il y a un calebassier dans la salle à la hauteur du plafond; • demande aux élèves de se mettre debout, de tendre leurs mains vers le calebassier imaginaire, d'essayer d'atteindre le calebassier pour cueillir une calabasse en se mettant sur la pointe des pieds et en tirant les bras vers le haut avec insistance; • incite les élèves à faire de plus en plus d'effort en les encourageant verbalement à persister ; • demande aux élèves d'inspirer en essayant d'atteindre le calebassier et d'expirer en lâchant tout son corps (bras et buste) la tête dirigée vers le bas. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • imagine qu'il y a un calebassier dans la salle à la hauteur du plafond; • se met debout, tend ses mains vers le calebassier imaginaire, essaye d'atteindre le calebassier pour cueillir une calabasse en se mettant sur la pointe des pieds et en tirant les bras vers le haut avec insistance; • fait de plus en plus d'effort pour arriver à cueillir la calabasse. • inspire en essayant d'atteindre le calebassier et expire en lâchant tout son corps (bras et buste), la tête dirigée vers le bas.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • demande aux élèves de s'imaginer dans une calabasse qui roule et qui s'éloigne de plus en plus de la misère; • invite les élèves à se mettre par terre et à rouler sur le sol pour simuler la calabasse qui roule ; • invite les élèves à faire le vide. 	<ul style="list-style-type: none"> • s'imaginer dans une calabasse qui roule et qui s'éloigne de plus en plus de la misère; • se met par terre et roule sur le sol pour simuler la calabasse qui roule ; • fait le vide.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à constituer des petits groupes pour jouer ; • invite les élèves à interpréter le conte : « Le grand frère » qu'il leur avait laissé à l'atelier précédent; • observe les équipes pendant leur jeu et note les points importants à souligner lors de la rétroaction. 	<ul style="list-style-type: none"> • se met à deux ou à trois ; • choisit, avec son groupe, une orientation à donner à l'improvisation; • improvise à partir du choix de son groupe ; • observe les autres équipes pendant leur jeu .

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à justifier leur choix de jeu ; • invite les élèves à partager leur expérience avec les autres ; • invite les élèves à faire le lien entre leur jeu et la réalité de leur pays ; • soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion; • donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu ; • annonce aux élèves les objectifs de l'atelier suivant et leur distribue le texte sur lequel ils auront à travailler au prochain atelier. 	<ul style="list-style-type: none"> • justifie son choix de jeu ; • partage son expérience avec les autres ; • fait le lien entre son jeu et la réalité de son pays ; • se positionne par rapport à la réalité de son pays ; • discute du choix des autres groupes.

Atelier no.12**Titre de l'atelier :**

- Énigme

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- comprendre le conte : Énigme
- trouver les éléments culturels présents dans le conte
- se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte
- interpréter le conte
- tirer une leçon du conte

Matériel :

- texte écrit : Énigme

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.12**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • demande aux élèves de former deux groupes ; • demande aux élèves de simuler une confrontation entre les deux groupes ; • demande à l'un des groupes de commencer en s'avancant vers l'autre groupe en disant « c'est moi ! » et l'autre groupe recule ; • demande au deuxième groupe de réagir en disant aussi : « c'est moi ! » en avançant vers le premier groupe; • invite les groupes à réagir de plus en plus vite à chaque fois que l'animateur tape des mains. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • forme deux groupes ; • simule une confrontation entre les deux groupes ; • commence en s'avancant vers l'autre groupe en disant « c'est moi ! » et l'autre groupe recule ; • réagit en disant aussi : « c'est moi ! » en avançant vers le premier groupe; • réagit de plus en plus vite à chaque fois que l'animateur tape des mains.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à s'arrêter brusquement, à prendre appui sur le mur de la salle, à regarder ses mains, à toucher sa bouche, ses yeux en respirant profondément comme pour se découvrir. 	<ul style="list-style-type: none"> • s'arrête brusquement, prend appui sur le mur de la salle, regarde ses mains, à touche sa bouche, ses yeux et respire profondément comme pour se découvrir.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • donne aux élèves la consigne pour le jeu ; • invite les élèves à constituer des petits groupes pour jouer ; • invite les élèves à interpréter le conte : « Enigme » qu'il leur avait laissé à l'atelier précédent; • observe les équipes pendant leur jeu et note les points importants à souligner lors de la rétroaction. 	<ul style="list-style-type: none"> • se place avec deux ou à trois camarades ; • choisit, avec son groupe, une orientation à donner à l'improvisation; • improvise à partir du choix de son groupe ; • observe les autres équipes pendant leur jeu.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à justifier leur choix de jeu ; • invite les élèves à partager leur expérience avec les autres ; • invite les élèves à faire le lien entre leur jeu et la réalité de leur pays ; • soulève les questions pertinentes que les élèves n'ont pas abordées pendant la discussion; • donne son point de vue sur les jeux et fait des suggestions aux élèves pour améliorer leur jeu ; • annonce aux élèves les objectifs de l'atelier suivant. 	<ul style="list-style-type: none"> • justifie son choix de jeu ; • partage son expérience avec les autres ; • discute du choix des autres groupes.

Atelier no.13**Titre de l'atelier :**

- Le canevas

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- élaborer un canevas à partir des ateliers précédents
- retenir le canevas pour la représentation

Matériel :

- textes écrits (les 3 contes)

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.13**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à raconter en cinq minutes une histoire en chaîne en commençant : « Il était une fois, une jeune fille... » ; • invite les élèves à enchaîner, à tour de rôle jusqu'à ce qu'on trouve une fin à l'histoire ; • veille au respect du temps. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • raconte en chaîne, avec ses camarades, une histoire en cinq minutes; • enchaîne au moment opportun pour assurer la progression du récit ; • trouve une fin logique à l'histoire.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • demande aux élèves de fermer les yeux, d'inspirer et d'expirer profondément en laissant sortir un son; • vérifie si les élèves respectent la consigne et s'ils sont assez détendus. 	<ul style="list-style-type: none"> • ferme les yeux, inspire et d'expire profondément en laissant sortir un son; • respecte la consigne de façon à être assez détendu.

Troisième activité : Propositions de canevas

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • demande aux élèves de s'inspirer des contes et de proposer des messages qu'ils aimeraient faire passer ; • invite les élèves à discuter ensemble et à choisir un message par conte ; • demande aux élèves de proposer des actions qu'ils ont retenues dans chaque conte qui pourraient aider à faire passer le message; • invite les élèves à se mettre en groupe de cinq pour élaborer un canevas pour la petite représentation. 	<ul style="list-style-type: none"> • se met en groupe de cinq ; • s'inspire du conte et choisit un message à faire passer ; • propose des actions qu'il a retenues dans le conte ; • fait des propositions de jeu à partir des propositions des ateliers précédents.

Quatrième activité : Choix du canevas

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à discuter de la proposition de canevas de chaque groupe; • invite les élèves à retenir un canevas et à l'améliorer si nécessaire ou à en élaborer un nouveau à partir des propositions. 	<ul style="list-style-type: none"> • discute de la proposition de canevas de chaque groupe; • retient un canevas et l'améliore si nécessaire ou en élabore un nouveau à partir de toutes les propositions.

Atelier no.14**Titre de l'atelier :**

- Les jeux

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- retenir des propositions de jeu qui répondent au canevas élaboré et retenu pour la représentation

Matériel :

- canevas retenu
- 15 petits objets divers facile à manier et à lancer

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.14**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> distribue au hasard 15 objets dans le groupe ; demande à tous les élèves de marcher dans la salle ; demande aux élèves à qui il a donné un objet de s'arrêter à quel moment, de dire le nom d'un de ses voisins le plus proche et de lui envoyer l'objet ; conseille aux élèves qui n'ont pas d'objet de rester vigilent et de réagir rapidement à l'appel ; invite les élèves qui reçoivent l'objet de le garder et de continuer à marcher, d'appeler son voisin et de lui envoyer l'objet à son tour, ainsi de suite. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> s'il reçoit un objet de l'animateur, marche et s'arrête à n'importe quel moment, appelle son voisin le plus proche et lui envoie l'objet, puis continue à marcher; ou s'il n'a pas reçu d'objet, marche, reste vigilant, se tourne rapidement vers l'élève qui cite son nom et reçoit l'objet qu'il lui envoie ; continue à marcher; appelle son voisin et lui envoie l'objet à son tour, ainsi de suite.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> demande aux élèves de rester debout, de fermer les yeux ; invite les élèves à inspirer, à expirer doucement et à essayer d'entendre le bruit de leur respiration. 	<ul style="list-style-type: none"> demande aux élèves de rester debout, de fermer les yeux ; invite les élèves à inspirer, à expirer doucement et à essayer d'entendre le bruit de leur respiration.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à faire des propositions de jeu à partir du canevas retenu dans l'atelier précédent ; observe les élèves ; note les points importants à souligner lors de la rétroaction. 	<ul style="list-style-type: none"> fait des propositions de jeu ; improvise des actions précises du canevas de façon isolée en tenant compte des propositions de jeu et des suggestions faites dans les ateliers précédents; suit avec attention le jeu des autres ; note les points importants à souligner lors de la rétroaction.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à discuter des propositions de jeu ; invite les élèves à retenir des propositions de jeu pour la représentation ; fait des suggestions aux élèves ; note les jeux retenus. 	<ul style="list-style-type: none"> discute des propositions de jeu avec ses camarades ; note les suggestions de l'animateur.

Atelier no.15**Titre de l'atelier :**

- La mise en scène

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- planifier et préparer la représentation
- créer une mise en scène dans un temps très restreint

Matériel :

- canevas retenu
- liste des personnages selon le canevas retenu
- éléments de décor
- costumes

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.15

Première activité : Mise en train

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à faire une « guerre de voyelles » : les élèves marchent dans la salle et s'arrêtent à chaque seconde pour lancer une voyelle à un élève qui rencontre sur son chemin, l'élève qui est attaqué riposte par une autre voyelle, ainsi de suite ; observe les élèves. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> marche dans la salle ; s'arrête de temps en temps pour lancer une voyelle à un élève qu'il rencontre ou qui l'attaque, selon le cas.

Deuxième activité : Relaxation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> demande aux élèves de se mettre en cercle, de se donner la main et de fermer les yeux ; invite les élèves à inspirer profondément et à expirer. 	<ul style="list-style-type: none"> se met en cercle, donne la main droite à son partenaire de droit et sa main gauche à son partenaire de gauche ; inspire profondément, puis expire.

Troisième activité : Jeu dramatique

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à préparer la représentation ; distribue les rôles en fonction des actions du canevas retenu ; demande aux élèves de jouer l'ensemble des actions du canevas de façon à ce qu'il constitue un déroulement continu ; travaille la mise en scène avec les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> prépare la représentation ; accepte le rôle que lui donne l'animateur ; joue avec ses camarades l'ensemble des actions du canevas de façon à ce qu'il constitue un déroulement continu ; travaille la mise en scène avec l'animateur.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à discuter de la mise en scène : enchaînement des actions, décor, « costumes ». 	<ul style="list-style-type: none"> discute de la mise en scène : enchaînement des actions, décor, « costumes ».

4.2 Réactions aléatoires des experts au premier prototype

Nous avons soumis un premier prototype de la séquence d'ateliers à trois experts en jeu dramatique pour une évaluation aléatoire. Le tableau suivant présente une synthèse des réactions des trois experts :

Evaluation de la séquence d'ateliers par les experts

Tableau 15 Evaluation des experts

	1 ^{er} expert	2 ^e expert	3 ^e expert
Structure	Bien structurée		<ul style="list-style-type: none"> • Relaxation serait mieux avant mise en train • Dans l'ensemble les improvisations devraient être plus structurées
Contenu	Défi gestuel : terme trop abstrait et conceptuel dans l'atelier 8	<ul style="list-style-type: none"> • Que des improvisations thématiques jusqu'à l'atelier 8 • Les ateliers 1 à 8 donnent trop peu d'indices sur les contes et sur le théâtre, l'aspect psychosocial prend le dessus • Que de l'interprétation de l'atelier 9 à l'atelier 12 • Propositions bonnes dans les ateliers 13 et 14 • L'atelier 15 serait le début d'un nouveau cycle sur le travail de théâtralisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Bon contenu dans l'atelier 1 • Thèmes intéressants • Manque de jeu par atelier
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Clairs • Ateliers bien expliqués 	<ul style="list-style-type: none"> • Préciser les objectifs pour donner de la force au travail • Les ateliers 9 à 12 ne ciblent pas leurs objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectif bien défini • Objectifs spécifiques clairs
Niveau directivité	Il semble important de laisser le choix des rôles aux joueurs eux-mêmes dans atelier 15	Sans balise, on ne peut que « jouer ».	Le rôle de chacun est bien défini
Modes d'évaluation	Appropriés en général		
Progression/ Ordre	<ul style="list-style-type: none"> • Périlleux de placer ateliers portant sur sentiments dans la première partie • Passage au jeu nécessite souvent réajustement 	<ul style="list-style-type: none"> • Les ateliers 1 à 8 servent à mettre les élèves en forme pour les suivants • Les ateliers 13 à 15 sont de transition • Les ateliers 9 à 12 passent trop rapidement 	C'est rapide dans presque tous les ateliers
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi existence de jeu qui travaille avec le rythme dans les mises en train ? • Rapport entre situation de honte et le sentiment courage dans l'atelier 5 ; entre la faim et la situation de l'aîné qui s'occupe de ses frères et sœurs dans l'atelier 6 ? 		<ul style="list-style-type: none"> • Projet très intéressant • Projet bien pensé dans l'ensemble pour sa clientèle

Evaluation de la séquence d'ateliers par les experts (... suite)

	1 ^{er} expert	2 ^e expert	3 ^e expert
Suggestions	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler sentiments / émotions directement à partir des contes en prévoyant 2 ateliers sur chaque conte/ sentiment • L'implication, l'intensité, la coopération,..., peut aussi être travaillé avec le jeu • Expliciter le rapport la faim et la situation de l'aîné dans l'atelier 6 • Préciser le sens de défi gestuel dans atelier 8 • Etre là à titre de modérateur et arbitre s'il y a un choix à faire entre deux personnes pour un même rôle dans atelier 15 et y consacrer une partie de rétroaction au plaisir et à la satisfaction des joueurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Exemples pour préciser les objectifs : inventer un personnage, écrire un dialogue, jouer dans/avec l'espace,... • Afin de mettre des balises, « illustrer » le texte au lieu de l'interpréter, diviser la matière, proposer des pistes • L'atelier 15 serait le début d'un nouveau cycle de travail de théâtralisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Les ateliers sont trop rapides, il faudrait une période d'initiation, des ateliers thématiques. l'improvisation viendrait en 2^e partie • Proposition de matériel pour l'atelier 7 : relaxation, se mettre dans la peau du personnage, visualisation • Si les élèves n'ont jamais fait de l'art dramatique, intégrer une phase d'initiation au langage dramatique et théâtral • Faire la relaxation avant la mise en train et ajouter une ou deux propositions de jeu par atelier • Intégrer des jeux de théâtralisation lors de l'élaboration du canevas

De ces réactions, nous avons retenu que les jeux étant trop ouverts, les élèves risquent de se perdre et l'animateur risque de ne pas pouvoir contrôler la situation. Ainsi, il se peut que nous ne parvenions pas à exploiter le contenu culturel dans le sens voulu.

Les experts suggèrent, d'autre part, de consacrer plus de temps à la préparation du spectacle. Effectivement, un spectacle ne se prépare pas en si peu de temps. Mais, dans le contexte scolaire dans lequel nous voulons intervenir, il ne sera pas possible d'augmenter le nombre d'ateliers. Comme le jeu dramatique n'est pour nous qu'un moyen pour amener les jeunes à vivre certaines réalités de leur culture et comme nous voulons surtout que les élèves parlent et discutent des pratiques culturelles, nous avons décidé d'abandonner l'idée de spectacle.

4.2 Elaboration du second prototype

Pour élaborer notre premier prototype, nous avons utilisé quatre contes haïtiens en créole que Tessonneau (1980) a collectés en Haïti et transcrits, nous n'avons pas pu entrer en contact avec elle pour obtenir l'autorisation d'utiliser les quatre contes. Nous avons pu recueillir, auprès de personnes âgées qui ont vécu pendant longtemps en Haïti, des versions de trois des quatre contes à partir desquels nous avons élaboré nos ateliers. Pour élaborer notre deuxième prototype, nous n'avons gardé que les trois contes que nous avons pu recueillir. Nous avons, toutefois, réécrit les trois contes parce que non seulement certaines parties des récits racontés manquaient de cohérence, mais aussi on retrouvait dans les textes recueillis beaucoup d'emprunts, d'interférences et de mélanges du créole avec le français. Nous avons comparé les textes que nous avons recueillis avec les textes que Tessonneau a recueillis et transcrits et nous avons élaboré par la suite une version créole et une version française de chacun des trois contes.

D'autre part, nous avons, compte tenu des commentaires des experts, redéfini les objectifs de nos ateliers. Nous avons également décidé d'éliminer les séances de préparation du spectacle et de remplacer le dernier atelier par une séance de rétroaction. Ce qui ramène notre séquence à dix ateliers. Nous avons aussi modifié la structure de nos ateliers. C'est ainsi que ces derniers auront la structure suivante : mise en train, jeu de préparation, grand jeu, et rétroaction. Dans le deuxième prototype, la mise en train ne sera pas une activité physique comme il a été le cas dans le premier prototype, elle sera plutôt une occasion pour les élèves de parler.

Nous avons préparé un questionnaire de dix questions auxquels les élèves devraient répondre et nous avons prévu de terminer par une plénière. Nous avons réduit à dix le nombre d'ateliers et nous avons élaboré de nouvelles propositions de jeux mais, cette fois, avec des balises. Nous allons, dans les pages suivantes, présenter notre séquence de dix ateliers:

Présentation du deuxième prototype de la séquence d'ateliers

Atelier no.1 du prototype 2

Thème de l'atelier :

- Présentation des élèves et de la séquence d'ateliers

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- prendre en compte la parole de l'autre
- être informé du but de la séquence
- être informé du fonctionnement des ateliers

Matériel :

- aucun

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.1 du prototype 2

Première activité : Présentation des élèves, des ateliers et du conte

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présente le contenu, les objectifs et le fonctionnement de la séquence d'ateliers ; • invite les élèves à tenir un cahier de bord durant toute la séquence d'ateliers afin de noter tout ce qu'ils auront appris de leur langue et de leur culture; • invite les élèves à faire une présentation croisée : chaque élève se trouve un partenaire, l'un se présente à l'autre, puis chacun présente son partenaire au groupe. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pose des questions sur le contenu, les objectifs et le fonctionnement de la séquence d'ateliers ; • se trouve un partenaire et lui parle de lui-même ; • présente son partenaire au groupe.

Deuxième activité: Présentation du conte

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • amène les élèves à définir eux-mêmes le conte ; • demande aux élèves de trouver quelques fonctions du conte. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • définit le conte ; • nomme des fonctions du conte.

Troisième activité : Discussion

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à parler de leur connaissance des contes étrangers et des contes haïtiens ; • invite les élèves à situer le conte dans le contexte haïtien. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parle de sa connaissance des contes étrangers et des contes haïtiens ; • situe le conte dans le contexte haïtien.

Atelier no.2 du prototype 2

Titre de l'atelier :

- Le créole et le français

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- identifier et expliciter les représentations du créole et du français chez les Haïtiens.

Matériel :

- la photo d'un champ de bananiers
- le conte « L'amoureux »

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.2 du prototype 2

Première activité : Mise en train

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> lit une partie du conte « L'amoureux » (s'arrête avant la vengeance) <p>demande aux élèves pourquoi, d'après eux, la jeune fille refuse de parler au jeune homme ?</p> <p>Ensuite,</p> <p>demande aux élèves d'imaginer que chacun d'eux est un jeune homme ou une jeune fille qui s'enfuit, comme L'amoureux dans le conte, et se retrouve dans une plantation de bananiers ; brusquement, il ou elle entend un bananier lui demander de l'embrasser. Il ou elle est étonné...Il ou elle se dit, mais c'est un bananier comme tous les autres...</p>	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> écoute la lecture du conte attentivement cherche à expliquer le comportement de la jeune fille défend son point de vue.

Deuxième activité : Jeu de préparation

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à décrire en chaîne le bananier toujours en agissant comme le jeune homme ou la jeune fille dans la plantation de bananiers (chacun décrit une partie). <p>Ensuite,</p> <ul style="list-style-type: none"> demande aux élèves d'imaginer que le jeune homme ou la jeune fille que chacun d'eux représente s'avance vers le bananier et l'embrasse. Brusquement, le bananier se transforme en un jeune homme ou une jeune fille, selon le cas, qui lui plaît. les invite à décrire, à tour de rôle, leur jeune homme ou jeune fille. <p>Puis,</p> <p>Présente aux élèves la photo d'un champ de bananier.</p>	<ul style="list-style-type: none"> imagine la situation suggérée par l'animateur imagine le bananier complète, à tour de rôle, la description commencée par ses pairs. <p>Ensuite,</p> <ul style="list-style-type: none"> imagine la situation suggérée par l'animateur imagine un jeune homme ou jeune fille qui lui plaît décrit le jeune homme ou la jeune fille, selon le cas.

Troisième activité : Grand jeu

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à imaginer et à improviser une situation où une jeune fille est courtisée par deux jeunes hommes : l'un d'eux utilise le créole et l'autre, le français. 	<ul style="list-style-type: none"> • utilise un créole francisé pour courtiser la jeune fille ou un créole standard ou joue le rôle de la jeune fille ; • trouve une orientation pour le jeu.

Quatrième activité: Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • demande aux élèves si les attitudes et comportements observés dans les jeux reproduisent fidèlement ou en partie la situation linguistique et culturelle d'Haïti ; • invite les élèves à donner leur point de vue concernant les représentations du créole et du français chez les Haïtiens. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dit si, selon lui, les attitudes et comportements observés dans les jeux reproduisent fidèlement ou en partie la situation linguistique et culturelle d'Haïti ; • donne son point de vue concernant les représentations du créole et du français chez les Haïtiens.

Atelier no.3 du prototype 2

Thème de l'atelier :

- Le prêtre et la prêtresse du vaudou

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- définir les fonctions du « houngan¹ » et de la « manbo² »
- différencier un « houngan » d'un « bòkò »³
- identifier et expliquer certains préjugés face au vaudou

Matériel :

- le conte « L'amoureux »

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

¹ Prêtre vaudou.

² Prêtresse vaudou.

³ Un sorcier que les gens consultent lorsqu'ils ont des problèmes de tout genre.

Atelier no.3 du prototype 2**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • demande aux élèves de lui rappeler ce qui s'est passé dans la première partie du conte « L'amoureux » ; • leur demande d'imaginer la fin de l'histoire ; • fait lire la deuxième partie du conte par un élève ; • demande aux élèves d'identifier la personne à qui le jeune homme a demandé de l'aider ; • demande aux élèves ce qui est arrivé à la jeune fille . 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • rappelle ce qui s'est passé dans la première partie du conte; • imagine la fin de l'histoire; • lit la deuxième partie du conte; • identifie la personne à qui le jeune homme a demandé de l'aider ; • dit ce qui est arrivé à la jeune fille d'après lui.

Deuxième activité : Jeu de préparation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • demande à deux volontaires d'aller sur la « scène » et invite l'un des deux à commencer à présenter l'autre comme un houngan; • invite l'auditoire à poser des questions à celui qui présente l'autre. Les questions doivent l'amener à donner plus d'informations possibles sur la vie, la profession de la personne. 	<ul style="list-style-type: none"> • invente un houngan imaginaire et le présente aux autres ; <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • pose des questions pour recueillir le plus d'informations possibles sur le houngan imaginaire.

Troisième activité : Grand jeu

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à improviser une situation où une jeune fille amoureuse d'un jeune homme, au bord du désespoir, va chez le « manbo » pour lui parler de ses sentiments qui ne sont pas partagés. <p>Ensuite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à improviser une situation où un jeune homme revient de chez le « bòkò » après lui avoir fait part de ses sentiments pour une jeune fille qui le méprise. 	<ul style="list-style-type: none"> • joue le rôle de l'amoureuse ou celui du manbo ou celui du jeune homme dont la jeune fille est amoureuse; • joue le rôle jeune homme amoureux ou de « bòkò » ou de la jeune fille dont il est amoureux.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • demande aux élèves de faire la différence entre un « bòkò » et un houngan ; • pose les questions suivantes aux élèves : en quoi leurs pratiques sont-elles différentes ? est-ce nécessaire, selon vous, d'aller chez un manbo, un houngan ou un « bòkò » quand quelqu'un ne nous aime pas ? 	<ul style="list-style-type: none"> • fait ressortir la différence entre un « bòkò » et un houngan ; • dit en quoi les pratiques du houngan et du « bòkò » sont différentes ? • répond aux questions de l'enseignant et justifie ses réponses.

Atelier no.4 du prototype 2

Titre de l'atelier :

- La pratique du vaudou

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- identifier et expliquer certains préjugés face au vaudou ;
- identifier des objets utilisés dans la religion vaudou ainsi que leurs fonctions ;
- décrire un «hounfò»⁴
- identifier les instruments utilisés dans le « rara ».

Matériel :

- cassette audio : chant Léogane
- la photo d'un temple vaudou
- texte argumentatif de Jean Price-Mars sur le vaudou
- la photo d'une bande de « rara »

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

⁴ Temple vaudou.

Atelier no.4 du prototype 2

Première activité : Mise en train

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>II :</p> <ul style="list-style-type: none"> faire écouter aux élèves la chanson folklorique très rythmée faisant référence au « rara »⁵ de Léogâne⁶ et demande aux élèves de nommer les instruments de musique qu'ils ont pu identifier dans la musique ; leur présente la photo d'une bande de « rara » (après avoir nommé les instruments) demande aux élèves d'imaginer qu'ils sont pris dans un bain de foule et qu'ils se laissent emporter jusqu'à ce qu'ils se retrouvent dans un temple vaudou . 	<p>II :</p> <ul style="list-style-type: none"> nomme les instruments utilisés dans une bande de « rara »; s' imagine entraîné par une foule et se retrouvant dans un temple vaudou.

Deuxième activité : Jeu de préparation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à décrire en détail un objet ou un espace qui retient leur attention dans ce temple. leur présente la photo d'un temple vaudou (après leur description) 	<ul style="list-style-type: none"> décrit en détail un objet ou un espace qui retient son attention dans le temple imaginaire dans lequel il se trouve.

Troisième activité : Grand jeu

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<p>invite les élèves à improviser une situation où une jeune fille veut accompagner son ami vaudouisant au « rara », mais ses parents catholiques le lui interdisent catégoriquement et la jeune fille veut à tout prix y aller.</p>	<ul style="list-style-type: none"> joue le rôle de jeune fille, d'ami ou de parents.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> demande aux élèves comment ils agiraient s'ils étaient à la place des parents ou de celle de la jeune fille ; demande aux élèves ce que représente pour eux le « rara » ; demande aux élèves de définir les liens qui existent entre le « rara » et le vaudou ; invite les élèves à discuter des différents points de vue ; leur présente le texte de Jean Price-Mars 	<ul style="list-style-type: none"> nomme les instruments de musique qu'ils ont pu identifier dans la musique « rara » ; explique comment ils auraient agit à la place de la jeune fille ou de celle des parents ; dit ce que représente pour lui le « rara » ; définit les liens qu'il y a entre le vaudou et le « rara » ; défend ses points de vue.

⁵ Pendant les fins de semaine de la période du carême, des groupes de gens, dirigés par des houngans, déambulent dans les rues en chantant et dansant au son de trompettes de bambou appelées vaccines. On appelle ces groupes « bandes de rara » (Hurbon, 1993).

⁶ Ville d'Haïti située dans l'ouest où la pratique du vaudou est très fréquente.

Atelier no.5 du prototype 2

Titre de l'atelier :

- La pratique du créole

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- identifier un calebassier
- identifier le fruit du calebassier
- identifier les différentes utilisations de la calebasse
- identifier un discours en créole standard
- identifier les interférences phonologiques dans un discours en créole
- identifier des attitudes et des comportements liés à la pratique du créole.

Matériel :

- le conte « Dofime »
- la photo d'un calebassier
- la photo d'une calebasse

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.5 du prototype 2

Première activité : Mise en train

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> lit le conte « Dofime » pour les élèves ; demande aux élèves s'ils ont déjà vu un calebassier⁷ ; si oui, dans quelle région ? demande aux élèves comment sont ses racines, son tronc, ses feuilles, ses fleurs, son fruit (de l'imaginer s'ils ne l'ont jamais vu ; leur présenter la photo du calebassier et de la calebasse. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> écoute le conte « Le grand frère » ; dit dans quelle région ils ont déjà vu un calebassier si c'est le cas ; décrit le calebassier sous les directives de l'animateur ;

Deuxième activité : Jeu de préparation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> demande aux élèves d'imaginer que chacun d'eux est le frère de la petite fille de l'histoire et qu'elle lui a demandé de lui raconter l'histoire du calebassier sous lequel ils se trouvaient car, selon elle, chaque calebassier a une histoire (ils doivent raconter une histoire en chaîne). 	<ul style="list-style-type: none"> raconte une histoire en chaîne à sa petite sœur imaginaire.

Troisième activité : Grand jeu

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à improviser une situation où le frère soucieux de sa petite sœur décide de ne plus essayer d'entrer chez la reine, mais d'essayer plutôt de trouver un emploi, il se présente donc à une entrevue où il utilise le créole standard. 	<ul style="list-style-type: none"> joue le rôle du frère, de l'employeur ou de son assistante.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> pose des questions aux élèves : Quel registre de langue a utilisé le jeune homme, l'employeur, l'assistante? A-t-il identifié des interférences dans leur langage? Ont-ils mélangé le créole avec le français? Donnez des exemples. Quelle attitude démontre le comportement du directeur? et celui de l'assistante? Auriez-vous agit comme l'employeur ou comme l'assistante? Pourquoi? 	<ul style="list-style-type: none"> identifie les interférences identifie les registres du créole utilisés discute des attitudes et des comportements liés à l'utilisation de la langue créole en Haïti.

⁷ Arbre d'environ 10m de haut avec des feuilles en touffes, dont le fruit, la calebasse, est gros et globuleux et sert à fabriquer des instruments et récipients.

Atelier no.6 du prototype 2**Titre de l'atelier :**

- Les registres du créole

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- identifier les registres du créole

Matériel :

- aucun

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.6 du prototype 2

Première activité : Mise en train

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> demande aux élèves d'imaginer que, contrairement à ce qui s'est passé dans le conte, ils n'ont pas eu le temps de se cacher dans les Calebasses. Pour les garder en vie, la reine exige qu'ils lui disent tous les usages qu'elle peut faire des fruits du calebassier (la Calebasse) en 5 mn. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> donne les différents usages que l'on peut faire de la Calebasse.

Deuxième activité : Jeu de préparation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> raconte l'histoire d'un calebassier qui recevait dans son tronc les oiseaux qui se réunissaient dans son tronc pour chanter les plus beaux refrains du monde et invite les élèves à se déplacer dans l'espace en chantant tout bas un refrain de leur choix. 	<ul style="list-style-type: none"> se déplace dans l'espace et chante un refrain de leur choix en créole

Troisième activité : Grand jeu

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> demande aux élèves d'imaginer une situation dramatique où le garçon n'a pas pu s'échapper avec sa sœur et que la reine la retient prisonnière; ainsi, le frère cherche à séduire la reine et la convaincre de libérer sa sœur. 	<ul style="list-style-type: none"> joue un rôle du frère, un séducteur ou de la reine, une personne terrifiante.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> pose des questions aux élèves : Auriez-vous aussi utilisé la poésie pour tromper la reine ? Utiliseriez-vous aussi autre chose ? Quel registre de langue a-t-il utilisé pour séduire la reine ? Pourquoi a-t-il fait ce choix ? 	<ul style="list-style-type: none"> identifie et justifie le choix d'un registre de langue.

Atelier no.7 du prototype 2**Titre de l'atelier :**

- Valeurs des parents haïtiens

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- identifier et expliquer certaines valeurs des parents haïtiens

Matériel :

- le conte « L'énigme »

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.7 du prototype 2

Première activité : Mise en train

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
Il : <ul style="list-style-type: none"> lit un extrait du conte "L'énigme » aux élèves; demande aux élèves pourquoi, selon eux, la mère du jeune homme est persuadé que son fils n'arrivera pas à épouser la fille du roi ; comment se sent la mère par rapport au roi ; et pourquoi. 	Il : <ul style="list-style-type: none"> expliquer l'attitude de la mère du jeune homme dans le conte

Deuxième activité : Jeu de préparation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> invite les élèves à imaginer qu'ils sont roi ou reine pour quelques minutes; ils doivent vivre ce rêve à haute voix avec les autres. Ainsi, chaque élève dit à voix haute une action qu'il aurait posée pendant ces quelques minutes de royauté. 	<ul style="list-style-type: none"> se met dans une position confortable (par terre, assis ou debout contre un mur); nomme une action qu'il ferait s'il était roi pour quelques minutes.

Troisième activité : Grand jeu

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> demande d'imaginer et de jouer une situation dramatique où un jeune homme astucieux cherche à plaire aux parents sévères et orgueilleux d'une jeune fille instruite. 	<ul style="list-style-type: none"> joue le rôle d'un jeune homme astucieux, d'une jeune fille, d'un père ou d'une mère orgueilleuse et sévère.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> pose les questions suivantes au groupe : le garçon s'est-il bien comporté ? Pourquoi ? Et la jeune fille ? Qu'auriez-vous fait à leur place ? Pourquoi ? Et, si tu étais les parents ? Pourquoi les parents ont-ils agi ainsi ? 	<ul style="list-style-type: none"> explique le comportement du jeune homme, celui de la jeune fille et celui des parents.

Atelier no.8 du prototype 2**Titre de l'atelier :**

- La nourriture

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- identifier certains préjugés par rapport à des mets haïtiens

Matériel :

- le conte « Enigme »

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.8 du prototype 2**Première activité : Mise en train**

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • reprend l'extrait du conte "L'énigme"; • pose les questions suivantes aux élèves: la cassave⁸ est la spécialité de quel région? Avec quoi la prépare-t-on? Comment la prépare-t-on? avec quoi la mange-t-on? 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • indique la région d'Haïti réputée pour sa cassave • énumère les ingrédients avec lesquels on prépare la cassave • énumère les différentes recettes de cuisine avec la cassave

Deuxième activité : Jeu de préparation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • invite les élèves à préparer un plat original imaginaire avec la cassave et à en offrir à leur voisin; • invite chaque élève à goûter au plat qu'il reçoit et à décrire l'odeur, la consistance, la saveur. 	<ul style="list-style-type: none"> • offre un plat imaginaire à son voisin ; • décrit l'odeur, la consistance et la saveur du plat reçu.

Troisième activité : Grand jeu

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • imaginer et jouer une situation dramatique où une autre mère paysanne prépare avec amour de la calebasse avec du beurre d'arachides et le donne à son fils comme présent pour conquérir le cœur de la jeune fille et de son père. 	<ul style="list-style-type: none"> • joue le rôle de la mère paysanne, du jeune homme, de la jeune fille ou du roi.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • pose les questions suivantes : Offrirais-tu de la cassave et du beurre d'arachides à quelqu'un que tu aimes ? Pourquoi ? Pourquoi la jeune fille a-t-elle agi comme elle l'a fait ? et son père ? Quels autres mets haïtiens auraient provoqué la même réaction ? 	<ul style="list-style-type: none"> • donne sa perception de la cassave et du beurre d'arachides ; • explique le comportement de la jeune fille et de son père ; • cite d'autres mets haïtiens qui auraient provoqué la même réaction.

⁸ « Galette obtenue par la coagulation de l'amidon lorsque l'on met, sur une plaque de fonte chauffée, du manioc fraîchement pilé puis tamisé » (Tessonneau, 1980)

Atelier no.9 du prototype 2

Titre de l'atelier :

- Constitution d'un couple

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- identifier le « mapou⁹ »
- identifier le poids des préjugés contre le vaudou et le créole dans la constitution d'un couple

Matériel :

- la photo d'un « mapou »
- la photo d'une cérémonie vaudou sous un « mapou »
- musique de « Racine Mapou de Azor »
- la déclaration des droits de l'homme.

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

⁹ « nom d'origine Caraïbe d'un Ceiba pentadra de la famille des bombacées, utilisé dans la confection des pirogues monoxyle » (Tessonneau, 1980).

Atelier no.9 du prototype 2

Première activité : Mise en train

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • fait écouter aux élèves une musique du groupe "Racine Mapou de Azor"; • pose les questions suivantes aux élèves: quel genre de musique joue-t-on là? Que dit la chanson exactement? Comment s'appelle ce groupe musical? • donne des indices aux élèves afin qu'ils trouvent le nom (le nom d'un arbre très robuste) • s'ils ne le trouvent pas, il le leur donne; • pourquoi, d'après vous, ce groupe porte-t-il ce nom? • avez-vous déjà entendu des histoires autour du mapou, comme des légendes? Si oui, racontez-la nous. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifie la « musique racine » ; • faire la relation entre un groupe musical d'Haïti et l'arbre appelé mapou ; • raconte une légende connue au sujet du « mapou » s'il en connaît.

Deuxième activité : Jeu de préparation

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • demande aux élèves de se mettre en petit groupe de quatre et d'imaginer une légende autour du « mapou » et de la raconter au groupe ; • présente aux élèves la photo du « mapou » et celle d'une cérémonie vaudou sous un « mapou ». 	<ul style="list-style-type: none"> • raconte en groupe de quatre une légende au sujet du « mapou ».

Troisième activité : Grand jeu

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> demande de jouer une situation dramatique où une fille de « manbo » a caché la profession de sa mère à son petit ami qui est sur le point de découvrir la vérité. <p>Ensuite,</p> <ul style="list-style-type: none"> demande de jouer une situation dramatique où un jeune homme scolarisé, qui a honte de sa mère unilingue créolophone, doit se fiancer à une jeune fille instruite, issue d'une famille d'intellectuels. 	<p>Il :</p> <ul style="list-style-type: none"> joue le rôle de la jeune fille qui a gardé précieusement son secret, ou celui du jeune homme ou de la mère « manbo » . <p>Ensuite,</p> <ul style="list-style-type: none"> joue le rôle d'un jeune homme scolarisé qui a honte de sa mère analphabète, celui de la mère, celui de la fiancée ou celui de ses parents.

Quatrième activité : Rétroaction

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> pose les questions suivantes au groupe : Pourquoi le jeune homme et la jeune fille se sont-ils comportés ainsi ? et les parents ? Doit-on avoir honte d'être vaudouisant ? Doit-on avoir honte d'être unilingue créolophone ? Un unilingue créolophone est-il inférieur à un bilingue ? Pourquoi ? Ont-ils les mêmes droits ? Pourquoi ? Doit-on, selon vous, garder ce genre d'informations secrètes ? Pourquoi ? présente aux élèves la déclaration des droits de l'homme. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifie et explique le rôle de certains préjugés dans la constitution d'un couple en Haïti?

Atelier no.10 du prototype 2**Titre de l'atelier :**

- Le bilan

Durée de l'atelier :

- 50 mn

Objectifs spécifiques de l'atelier :

- identifier les nouvelles informations acquises
- décrire la situation linguistique et culturelle haïtienne

Matériel :

- questionnaire pour la rétroaction écrite

Mobilier :

- aucun

Espace de travail :

- grande salle fermée vide.

Atelier no.10 du prototype 2

Première activité : Rétroaction écrite

Rôle de l'animateur	Rôle de l'élève
Il : <ul style="list-style-type: none"> • distribue le questionnaire aux élèves ; • les invite à répondre aux questions posées. 	Il : <ul style="list-style-type: none"> • répond aux questions du questionnaire reçu.

Deuxième activité : Plénière

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
Il : <ul style="list-style-type: none"> • pose les mêmes questions posées à l'écrit ; • invite les élèves à discuter, à défendre leur point vue. 	Il : <ul style="list-style-type: none"> • donne son point de vue, discute avec les autres et défend ses idées.

4.3 **Elaboration d'un questionnaire d'évaluation**

Après avoir élaboré le deuxième prototype, nous avons préparé un questionnaire d'évaluation qui pourrait être utilisé pour évaluer la séquence d'ateliers élaborée. Ce questionnaire renferme des questions sur la pratique du créole, les éléments culturels et les pratiques discriminatoires.

Grille d'évaluation de la séquence d'ateliers

- 1) Certaines activités peuvent-ils permettre aux élèves haïtiens de tenir compte de la qualité de la langue créole?
- 2) Les ateliers dans l'ensemble offrent-ils l'occasion aux élèves haïtiens d'identifier et d'expliquer des comportements discriminatoires qui entravent la pratique d'un créole de qualité?
- 3) Les ateliers qui traitent du vaudou peuvent-ils permettre aux élèves de discuter des préjugés contre le vaudou en Haïti?
- 4) Les ateliers qui traitent du vaudou peuvent-ils permettre aux élèves d'identifier des objets utilisés dans les cérémonies vaudou?
- 5) Exploite-t-on suffisamment les éléments culturels présents dans les trois contes?
- 6) La façon d'exploiter les contes permet-elle aux élèves haïtiens de découvrir et d'apprécier certains éléments de leur culture?
- 7) La façon d'exploiter les contes permet-elle aux élèves haïtiens de se rapprocher de leur culture et de s'y identifier?
- 8) Certaines actions peuvent-elles permettre aux élèves haïtiens d'identifier les registres du créole?
- 9) Cette séquence d'ateliers peut-elle contribuer à améliorer l'enseignement du créole en Haïti? Pourquoi?
- 10) Le jeu dramatique est-il bien utilisé en tant qu'outil d'exploration des valeurs liées à langue et à la culture?
- 11) Le conte est-il bien exploité en tant que véhicule des valeurs liées à la langue et à la culture?

4.4 Conclusion au chapitre

Nous avons fait évaluer le premier prototype par des experts. Idéalement, il aurait fallu de nouveau envoyer aux experts le deuxième prototype élaboré. Cependant, cela n'a pas été possible dans le cadre du présent travail. Toujours idéalement, une mise à l'essai aurait pu ensuite nous éclairer sur les avantages et les points à améliorer dans la séquence d'ateliers.

Conclusion

Conclusion

La société haïtienne est divisée et la langue créole est utilisée pour maintenir cette division. De cette situation découle la dévalorisation du créole et de la culture haïtienne. La Réforme Bernard lancée depuis 1982 propose des pistes de solutions à ce problème ; cependant, le manque de matériel didactique et les représentations négatives du créole chez les Haïtiens constituent des obstacles à son application. La langue et la culture sont indissociables, le conte est un véhicule de la culture d'un peuple et le jugement joue un rôle important dans l'acquisition de connaissances. Ainsi, nous nous sommes appuyé d'abord sur des recherches en sociolinguistique qui traitent des situations de contact de langues pour retenir des aspects du fonctionnement de la langue créole liés à notre problématique, ensuite sur les recherches en sciences humaines sur la culture pour choisir et analyser des éléments de la culture haïtienne liés à notre problématique et enfin sur les théories de la psychologie cognitive pour connaître le processus qui conduit au jugement.

Nous avons élaboré, à partir des éléments de la langue tels que l'interférence, le mélange de langues, et l'emprunt, et à partir d'éléments culturels en rapport avec le vaudou, la pratique de la langue en Haïti, les pratiques discriminatoires liées au statut social que nous avons trouvés dans quatre contes haïtiens en créole, un premier prototype d'une séquence d'ateliers qui puissent amener les élèves haïtiens de la septième année de l'école fondamentale (secondaire I) à porter un jugement critique par rapport à certains éléments de la langue et de la culture haïtienne. Trois experts ont réagi au premier prototype que nous avons élaboré.

Ensuite, nous avons, en fonction des commentaires et des suggestions des experts, redéfini les objectifs des ateliers. Nous avons élaboré un second prototype d'une séquence de dix ateliers à partir de trois des quatre contes. Dans les ateliers du deuxième prototype, les objectifs sont plus précis, les personnages sont mieux définis. Nous avons réorienté les activités de mise en train et de relaxation de façon à ce que les élèves parlent le plus possible. Nous avons aussi ajouté des balises pour les jeux.

Au lieu de planifier un spectacle, nous avons remplacé le spectacle du premier prototype par une rétroaction écrite et une plénière. Nous avons, à cet effet, élaboré un questionnaire destiné aux élèves.

Nous pouvons dire que le contenu des ateliers couvre trois éléments de la culture haïtienne qui jouent un grand rôle dans le problème linguistique et culturel. Nos ateliers sont organisés de façon à amener les élèves à se questionner sur certaines pratiques culturelles haïtiennes. Chaque élève répond aux questions en fonction de ses connaissances antérieures et de ses idées parfois préconçues. Chacun veut défendre son point de vue et, pour cela, il doit trouver des arguments fondés sur des informations sur le sujet en question. En résumé, les ateliers, structurés de façon à développer le jugement critique des élèves haïtiens par rapport à leur culture, devraient leur permettre de mieux la connaître.

Limites de la recherche

Nous n'avons fourni aucune grille aux trois experts pour l'évaluation de notre premier prototype. S'ils avaient fait leurs commentaires à partir du questionnaire que nous avons bâti, les ateliers de notre deuxième prototype aurait sans doute été différents.

Nous ne prétendons pas que nos ateliers vont brusquement changer les représentations sociales négatives du créole chez les haïtiens, ni débarrasser les haïtiens des préjugés qui divisent la société haïtienne. Cependant, nous espérons que les ateliers pourront enclencher le processus de changement. Nous savons que dès qu'il y a interrogation, il y a prise de conscience, remise en question, quête de réponses, et c'est ainsi que le processus de résolution de problème commence. Puisque nous n'avons pas mis à l'essai notre séquence d'ateliers, nous ne pouvons que faire des prédictions concernant les résultats que pourraient obtenir les enseignants qui la mettront en application auprès des élèves de la septième année de l'école fondamentale (secondaire I).

Pistes pour d'autres recherches

Notre recherche, du fait que notre séquence didactique n'a pas été mise à l'essai, soulève au moins trois questions qui pourraient faire l'objet d'autres recherches :

- 1) Quel rôle pourrait jouer l'intégration des éléments de la langue et de la culture haïtiennes à travers une séquence de jeu dramatique basée sur le conte dans le processus de construction de l'identité culturelle de l'élève haïtien ?
- 2) Quels seraient les effets d'une séquence d'ateliers de jeu dramatique basés sur le conte qui intègre des éléments de la langue et de la culture haïtiennes sur les représentations négatives du créole chez les haïtiens ?
- 3) Une séquence d'ateliers de jeu dramatique basés sur le conte qui intègre des éléments de la langue et de la culture haïtiennes peut-elle améliorer la performance des haïtiens en créole oral?

D'autres pistes de recherche pourraient également s'avérer fructueuses comme :

- 1) L'élaboration d'un outil didactique en lecture-écriture à partir du roman haïtien pour l'apprentissage de la langue et de la culture.
- 2) L'exploitation des proverbes créoles dans une séquence didactique en lecture pour l'apprentissage de la langue et la culture haïtienne.

Références bibliographiques

Angers, P. et C. Bouchard (1990). *Le jugement, les valeurs et l'action*. Québec : Les Editions Bellarmin.

Angers, P. (1992). « La formation du jugement ». Dans *La formations du jugement*. Montréal : Les éditions Logiques.

Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF.

Augé, B. et Poletti, G.(1991). « Passage du conte ». Dans *Le français dans le monde*. no.241. p.70-73.

Barret, G. (1992). *Pédagogie de l'expression dramatique*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Baylon et Fabre (1990). *Initiation à la linguistique*. Paris : Editions Fernand Nathan.

Bentolila, A. (1987). « Le créole haïtien : l'interpellation éducative ». Dans *Diogène*. no.137, p.69-82.

Bentolila, A. et Gani L. (1981). « Langues et problèmes d'éducation en Haïti ». Dans *Langages*. no.61, p.117-127.

Bettelheim, B.(1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Collection Réponses. Paris : Editions Robert Laffont.

Blanchet, P.(2000). *La linguistique de terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Boyer, H. (1996). *Elément de sociolinguistique*. Paris : Dunod

Brédart, S., Rondal, J.A. et Seron, X. (1982). *Troubles du langage : diagnostic et rééducation*. Liège : P. Mardaga.

Brien, R. (1981). *Design pédagogique*. Ottawa. Les Editions Saint-Yves Inc.

Burling, R. (1970). *Man's many Voices : Language in its Cultural Context*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Carrier, H. (1992). *Lexique de la culture*. Belgique : Desclée Tournai – Louvain-la-Neuve.

Coulange, J. (1977). *Art, culture et aliénation en Haïti*. Mémoire de maîtrise. UQAM.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

De Certeau (1974). *La culture au pluriel*. Paris : Union Générale d'Éditions.

De Koninck, G.(1984). « Tout en lisant un conte ». Québec français. no.54. pp.67-70.

Doucet, R. (2000). «Les représentations sociales des langues chez les parents d'élèves, les élèves et les agents d'éducation ». Dans *Aménagement linguistique en salle de classe*. Port-au-Prince : MENJS.

Du Berger, J. (1997). *Grille des pratiques culturelles*. Québec : Editions du Septentrion.

Dubois, (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Dumont, F. (1997). *Raisons communes*. Montréal: Boréal.

- Ellis, B. F.(1997). « Why tell stories? » *Storytelling Magazine*. vol.9. no.1. p.21-23.
- Erny P. (1979). « Les contes de fées et la maturation affective de l'enfant ». *Education et Développement*. no.133, p.47-50.
- Forquin, J-C. (1996). *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Belgique : De Boeck & Larcier s.a.
- Forquin, J-C. (1996). *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Belgique : De Boeck & Larcier s.a.
- Galisson et Coste (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gervais, F., Noël-Gaudreault, M. et Lemoyne G. (2001). « La didactique du conte médiéval », *Folktale and Translation*. vol.1. p.49-77.
- Gervais, F. (1991). « Des contes pour les 9-12 ans ». Dans *Le conte comme outil pédagogique*. Actes du colloque tenu au Musée de la civilisation, 14 et 15 novembre 1990. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Golder, C.; Brassard, D.-G.; Gaonac'h, D.(2001). « Le développement du langage ». *Notes de cours DID 648*. Montréal : Université de Montréal.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gousse, E. (2000). « Analyse qualitative des manuels de langues en usage dans les écoles haïtiennes. Dans *Aménagement linguistique en salle de classe*. Port-au-Prince : MENJS.

Guérette, G. (1980). Guérette C. (1980). *Le conte*. Publications/PPMF Laval sous la direction de Daniel Pulin.

Held, J.(1977). *L'imaginaire au pouvoir : les enfants et la littérature fantastique*. Paris : Editions Ouvrières.

Hurbon, L. (1979). *Culture et dictature en Haïti*. Paris : L'Harmattan

Kraemer, R. et Olshtain, E.(1994). *The Social Context of Second Language Learning in Israeli Schools*. Israel Social Science Research. vol.9. no.1-2. p.161-180.

Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : P.U.F.

Lebrun, M. (1983). *Les apports de la linguistique à la didactique du français*. Québec : Editions Préfontaine.

Lebrun, N. et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique*. Ottawa : Editions Nouvelles AMS.

Leclerc, J. (2002). Haïti. Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec : TLFQ. Université Laval, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/danemark.htm>].

Loiseau S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lussato, B. et Messadié, G. (1986). *Bouillon de culture*. Paris : Robert Laffont.

Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Editions Klincksieck.

Mager, R. F. (1972). *Goal Analysis*. Belmont : Fearon Publishers.

Marcellesi, J.-B. (1974). *Introduction à la sociolinguistique : la linguistique sociale*. Paris : Larousse.

Martinet, A. (1991). *Eléments de linguistique générale*. Paris : A. Colin.

Meintel, D. (1998). "Race, Culture and National Identity". *Reviews in anthropology*, 26. p. 221-234.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2000). *Aménagement Linguistique en salle de classe*. Port-au-Prince : MENJS.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (1989). *Curriculum de l'Ecole Fondamentale*. Port-au-Prince : Institut Pédagogique National.

Morvan D.(2002). *Le Robert*. Paris : Edition du Club France Loisirs.

Péju, P. (1981). *La petite fille dans la forêt des contes*. Paris: Editions Robert Laffont.

Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. et B. Inhelder (1975). *Le développement de l'enfant*. Presses Universitaires de France.

Pompilus, P. (1985). *Le problème linguistique haïtien*. Port-au-Prince : Editions Fardin.

Price-Mars J.(1973). *Ainsi parla l'oncle*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'Etat.

Propp, V.(1970). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.

Raquepas, M., (1992). *Vaudou et comportement économique*. Mémoire de maîtrise présenté à l'université de Montréal.

Reboul, O (1980). *Le langage de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Roberge-Blanchet, S. (1996). « L'album de conte et l'estime de soi chez les enfants ». *Education et Francophonie*. vol.24, no. 1 et 2. p.17-25.

Rosen, B. (1988). *And Rone for i twas Nonsense : The Power of Storytelling in Scool*. Richmondhill: Scholastic-Tab Publications.

Roumain N., M. (1990). *L'enfant haïtien et le bilinguisme*. Montréal : Cidihca.

Saint-Germain, M. (1988). *La situation linguistique en Haïti : bilan et prospective*. Québec. Conseil de la langue française.

Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. et Riopel, M-C (2002). « Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum ». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol.28. no.1. p.39-62.

Sapir, (1991). *Linguistique*. Paris : Gallimard.

Schleifer, M. (1992). *La formation du jugement*. Les Editions Logiques inc.

Schnitzer, L. (1981). *Ce que disent les contes*. Paris: Editions du Sorbier.

Scott, C. (1991). « Community teaching welcome here ». *Ohio Reading Teaching*. Vol.25. no.3. p.46-47.

Simonsen M. (1981). *Le conte populaire français*. Paris : Presses universitaires de France.

Seung, Ok-R., (1979). *Psychopédagogie du conte*. Essai suivi de seize contes coréens. Paris : Editions Fleurus.

Simonsen M.(1981). *Le conte populaire français*. Paris : Presses universitaires de France.

Stalikas, A. et Gavaki, E. (1995). « The Importance of Ethnic Identity : Self-Esteem and Academic Achievement of Second-Generation Greeks in Secondary Schools ». *Canadian Journal of School Psychology*. vol.11. no.1. p.1-9.

Tessonneau, L. (1980). *Contes créoles d'Haïti*. Paris : Fleuve et Flamme.

Trousdale, A. et al. (1994). *Give a Listen. Stories of Storytelling in School*. Urbana National : Council of Teachers' of English.

Tsougui, F. (1984). « Faut-il brûler les contes ? Problématique de la pédagogie du conte dans l'enseignement secondaire en Afrique ». Dans *Littératures africaines et enseignement*. Bordeaux : Université de Bordeaux 3. Centre d'études littéraires africaines, maghrébines et antillaises (Colloque international).

Tunmer W., Pratt, C. et Herriman, M.L. (1984). *Metalinguistics*. Berlin ; New York : Springer-Verlag.

UNESCO, (1982). Déclaration de Mexico. Dans Carrier, H.(1992).*Lexique de la culture*. Belgique : Desclé Tournai – Louvain-la-Neuve.

Valdman, A. (1978). *Le créole : structure, statut et origine*. Paris : Klincksieck.

Van der Maren, J.M.(1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Vernet, P. (2000). « Usages réels des langues dans l'espace socio-scolaire ». Dans *Aménagement linguistique en salle de classe*. Port-au-Prince : MENJS.

Weinreich, U. (1974). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

Zipes, J. (1995). *Creative Storytelling : Building community*. Changing Lives. New York: Routledge.

Zakharthouk, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Annexes

Annexe no.1

Rétroaction

1) As-tu appris de nouvelles choses concernant la culture haïtienne? Si oui, lesquelles?

.....
.....
.....
.....
.....

2) Aimerais-tu apprendre d'autres choses de la culture haïtienne?

.....
.....
.....
.....
.....

3) Qu'as-tu appris du vaudou?

.....
.....
.....
.....
.....

4) Y-a-t-il des comportements que tu n'aimes pas chez certains Haïtiens? Si oui, lesquels?

.....
.....
.....
.....
.....

5) Qu'aimes-tu le plus chez les Haïtiens? Pourquoi?

.....
.....
.....
.....
.....

6) As-tu peur de commettre des fautes en créole? Pourquoi?

.....
.....
.....
.....
.....

7) Quels genres d'erreurs commets-tu le plus souvent en créole?

.....
.....
.....
.....
.....

8) Que comptes-tu faire pour ne plus commettre ces genres d'erreurs?

.....
.....
.....
.....
.....

9) Maintenant, fais-tu beaucoup plus attention à la qualité de la langue lorsque tu parles créole?

.....
.....
.....
.....
.....

10) Y-a-t-il quelque chose que tu aimerais faire pour améliorer votre créole?

.....
.....
.....
.....
.....

11) Y-a-t-il quelque chose que tu aimerais faire pour mieux connaître la culture haïtienne?

.....
.....
.....
.....
.....

Annexe no.2

L'amoureux

Il était une fois : deux personnes qui s'aimaient. Un jour, la jeune fille cessa d'aimer le jeune homme, mais le jeune homme, lui, était encore amoureux d'elle.

Un jour le jeune homme aperçut la jeune fille au loin et il voulut lui parler. Il l'appela :

*« Mimi, Mimi, Mimi,
Eh ! Eh ! Mimi ! Mimi ! Eh ! Mimi iiiiii !*

Comme Mimi ne s'arrêta pas, il l'appela encore de toutes ses forces. Brusquement, elle s'arrêta. Il se précipita vers elle et ...à son grand étonnement, il ne vit pas Mimi, mais un beau bananier avec de belles bananes bien mûres. Il grimpa sur l'arbre pour y cueillir des bananes. Il se retrouva par terre, car l'arbre avait disparu. Etonné, il se releva et regarda autour de lui et ... à sa grande surprise, il aperçut Mimi à nouveau. Décidé à lui parler, il l'appela encore plus fort que la dernière fois:

*« Mimi, Mimi, Mimi,
Eh ! Eh ! Mimi ! Mimi ! Eh ! Mimi iiiiii !*

Il vit Mimi s'arrêter. Il se précipita vers elle et ...à son grand étonnement, il ne vit que le beau bananier. Les bananes avaient l'air si délicieux qu'il eut envie d'en manger. Il se dirigea vers la banane, il essaya de grimper sur l'arbre avec une telle rapidité qu'il se retrouva par terre cette fois plus rapidement que la dernière fois. Il n'y avait plus d'arbre. Peu de temps après, il revit Mimi... Il cria :

*« Mimi, Mimi, Mimi,
Eh ! Eh ! Mimi ! Mimi ! Eh ! Mimi iiiiii !*

Mimi ne s'arrêta pas... Il dit alors en colère: « Mimi me donne vraiment trop de problèmes, elle ne veut pas de moi, c'est ça ? elle ne veut pas m'épouser, elle ne m'aime plus, c'est ça ? Elle se moque de moi, parce qu'elle ne veut plus de moi...D'accord ! »

C'est ainsi que le jeune homme alla voir un grand sorcier. Il lui parla de ces problèmes avec Mimi et surtout de son grand amour pour elle. Le sorcier l'écouta attentivement. Ensuite, il lui promit de lui donner la solution à son problème. Puis, il lui demanda de revenir le lendemain à midi. Le jeune homme rentra chez lui plein d'espoir.

Le lendemain à 11h30, il était déjà là. A midi, le sorcier le reçut dans sa salle de travail. Il dit au jeune homme : « Ecoute-moi bien, j'ai préparé quelque chose pour toi. Si tu respectes mes consignes à la lettre, Mimi ne sera plus qu'un mauvais rêve oublié. Bon, tu es prêt ? D'accord ! La prochaine fois que tu verras Mimi, tu l'appelleras, tu diras son prénom en trois fois assez fort pour qu'elle t'entende. Surtout, tu te rapprocheras d'elle aussitôt qu'elle s'arrêtera et tu ...

Le lendemain, à un aucun moment de la journée, le jeune homme ne vit Mimi. Il s'impatientait...Le surlendemain, il avait presque perdu espoir quand, brusquement, aperçut Mimi au loin. Il l'appela de toutes ses forces:

-Mimi i i i i! Mimi i i i i! Mimi i i i i i i!

Mimi voulut s'arrêter, mais elle se vit entrer dans une belle maison. Le jeune homme rattrapa la jeune fille, tout en continuant à fredonner le refrain que lui avait recommandé de fredonner le sorcier. Mimi était immobile dans la maison. Il regarda Mimi et imita le bruit des cloches de l'église où ils se trouvaient. Mimi tomba une première fois, se releva ; tomba une deuxième fois et se releva, tomba une troisième, cette fois aux pieds du jeune homme, mais ne se releva plus jamais.

Mwen damou

Se te de moun ki te renmen Yon bon fi a te sispann renmen nèg la men nèg la li menm te toujou renmen li. Fi a te rele Mimi.

Yon jou nèg la wè Mimi ap pase, sa ou tande an li te gentan anvi pale avèk li. Li rele :

*« Mimi, Mimi, Mimi,
E ! E ! Mimi ! Mimi ! E! Mimi iiiiii !*

Mimi pa janm kanpe. Kòm li wè Mimi refize kanpe, li rele li pi fò. Lè nèg la gade li wè Mimi resi kanpe, li ya ! li kouri ale jwenn li. Men, lè li rive kote Mimi te kanpe a, se yon pye fig li jwenn, li pa wè tras Mimi. Kòm li te wè pye fig lan gen bèl grenn fig byen jòn li monte pye a pou li wè si la keyi kèk grenn. Lè li fè sa li monte sou pye fig li tonbe atè. Pye fig te disparèt. Li tèlman sezi, li gade toupatou. Lè li gade li wè Mimi ankò. Li te tèlman deside pale avèk Mimi, li rele li ankò, men fwa sa a li te rele li pi fò pase dènye fwa a.

*- Mimi, Mimi, Mimi,
E ! E ! Mimi ! Mimi ! E! Mimi iiiiii !*

Fwa sa a Mimi te kanpe. Lè sa a ti nèg la kouri ale jwenn li. Men, nan plas Mimi se pye fig la li jwenn ankò. Fig yo te tèlman bèl, li vole sou pye fig la. Li tèlman vole vit li tonbe atè a pi fò fwa sa a. Pye fig la te disparèt ankò. Lè li gade, li wè Mimi ki ap pase lòtbò ankò. Li di :

*- Mimi, Mimi, Mimi,
E ! E ! Mimi ! Mimi ! E! Mimi iiiiii !*

Mimi pa janm kanpe. Li di : « Ayayay ! Mimi ban mwen twop traka. Li pa vle mwen se sa? Li pa vle marye avèk mwen ? Li pa renmen mwen ankò ? Li ape pase mwen nan jwèt, paske li pa bezwen mwen ! Ok !

Se konsa, nèg la ale kay yon nèg yo di li ki kapab rezoud pwoblèm li. Lè li rive, nèg la di li konsa:

- Mwen ap fè yon senp pou u. Tounen demen vè midi. Nèg la rantre lakay li avèk anpil espwa.

Nan demen li te deja devan pòt nèg la vè onzè edmi. Lè midi a rive, nèg la fè li rantre, epi li di li :

- tandè mwen byen. Lè ou wè Mimi, ou ape rele li twa fwa byen fò pou li kapab tandè ou byen. Depi li kanpe, kouri ale jwenn li epi...

Nan demen, nèg la pa janm wè Mimi, nan apre demen li te kòmanse dekouraje, lè brip sou kou li wè Mimi ape pase. Li rele li avèk kouraj li :

-Mimi i i i i! Mimi i i i i! Mimi i i i i i i!

Mimi te vle kanpe, men fwa sa a se li pa te kapab, li te wè li ape rantre nan yon bèl kay. Nèg la kouri ale jwenn li pandan li te ape chante yon ti chante nèg ki te fè senp lan pou li a. Lè Mimi te fini rantre nan kay li te kanpe rèd kou yon bout bwa. Nèg la gade Mimi epi li fè yon bri avèk bouch li menm jan avèk bri klòch legliz kote yo te ye a. Mimi tonbe yon premye fwa, li leve ; li tonbe yon dezyèm fwa, li leve, li tonbe yon twazyèm fwa nan pye nèg lan, men depi lè sa a li pa janm leve.

Le grand frère

Il était une fois, deux enfants orphelins: un garçon et une fille. Tous les jours, ils quittaient leur maison de très tôt pour essayer de trouver de la nourriture.

Un jour, ils ne trouvèrent rien à manger chez les voisins, alors ils se présentèrent chez le roi. Mais, sur la porte d'entrée, on lisait : ici, pas de porte de sortie ! Le garçon dit alors à sa petite soeur : «Nous trouverons une sortie ! » Le garçon frappa à la porte...La reine, toute souriante, ouvrit la porte et dit aux enfants :

- Bonsoir mes enfants. Il est tard, entrez donc vous coucher.
- Nous n'avons l'habitude de dormir à l'intérieur d'une maison ; mettez-nous plutôt sous le calebassier ! répondit le garçon.

La reine les conduisit donc sous le calebassier et ils se couchèrent sous le sol nu. Aussitôt la reine partit, le garçon cueillit une première calebasse et mit sa soeur à l'intérieur. Il cueillit une autre calebasse et se glissa dedans. Ensuite, ils roulèrent, roulèrent, roulèrent tout en chantant et se retrouvèrent devant la porte d'entrée de la maison de la reine. Sur la porte d'entrée, on lisait encore : ici, pas de sortie ! Mais, cette fois, le roi se trouvait devant la porte. Dès qu'ils aperçurent le roi, ils se mirent à chanter de plus belle. Le roi se laissa entraîner par la cadence et se mit à danser. Après, il souleva les deux calebasses et les déposèrent à l'intérieur. Les enfants continuèrent à chanter et le roi continua à danser.

Le roi était tellement content qu'il invita sa femme à venir danser avec lui. La femme refusa de se joindre à lui. Elle était trop occupée à aiguiser son couteau pour la préparation du repas du soir. Les enfants chantèrent sans arrêt. Le roi, satisfait, remplit les deux calebasses de nourriture et décida d'accompagner les enfants chez eux. En cours de route, le grand frère dit au roi :

- Si notre mère nous voit avec vous, elle va nous donner une fessée. Elle ne veut pas que nous parlions aux étrangers.

Le roi prit de compassion rebroussa chemin.

Par la suite, les enfants sortirent tous deux des calebasses et rentrèrent chez eux.

Le roi retourna chez lui et sa femme lui dit:

- J'ai de la chair fraîche pour toi.

- Où est elle ?

La femme répondit :

- sous calebassier

et elle se dépêcha d'y aller pour récupérer ses proies. Elle ne trouva pas les enfants. Alors, pour fuir la colère de son mari, elle cueillit une calabasse et se cacha à l'intérieur.

Peu de temps après, le roi alla sous le calebassier et mangea la chaire fraîche qui s'y trouvait.

Yon gran frè

Se te de timoun : yon ti gason ak yon ti fi. Yo te pèdi manman yo bonè. Yo te oblije mache tout lajounen nan vwazinaj pou yo te jwenn manje. Yon bon jou yo pa te rive jwenn anyen kay vwazen yo. Yo te oblije ale kay rwa a. Men lè yo rive devan pòt kay rwa a, say o wè ki make sou pòt la: sa ki rantre pa sòti! Ti gason an kit e pi gran pase tifi a di ou pral wè nou ap rantre, nou ap sòti.

Se konsa, frè a pran kouraj li ak de men li frappe nan pòt la: ko ko w. Madan rwa a ouvri pòt la ak yon kè kontan epi li di timoun yo:

- Bonswa timoun! Rantre non, li fin ta, nou va dòmi”

Ti gason an reponn :

- Mèsi anpil manmi, men nou pa abitye dòmi anndan kay. Mete nou anba pye kalbas la pito.

Madan rwa a mennen yo anba pye kalbas la. Timoun yo kouche tou dousman. Ti gason an tann kou madan rwa a vire, li keyi yon premye kalbas, li mete ti sè li a anndan li. Li keyi yon dezyèm kalbas, li rantre anndan li. Apre toude tonbe roule, yo roule, yo roule. Pandan yo te ap roule a, yo te ap chante tou. Yo roule jouk yo rive devan bapòt kay rwa a. Menm bagay la te ekri sou pòt la : « sa ki rantre pa ap sòti ». Yon sèl bagay, fwa sa a rwa a te kanpe devan pòt kay la. Mezanmi ! Lè rwa sa a tandè chante mesye dam yo li tonbe danse pase sa mwen pa konnen. Apre li pran toude kalbas yo li rantre ak yo nan kay la. Timoun yo pa janm sispann chante. Rwa tèlman wè bagay la bon, li rele madanm li vin danse tou. Madanm nan pa menm parèt pwent tèt li, li pa okipe rwa. Se kouto li li ap file pou li ale fè manje, li pa bezwen konnen anyen ankò.

Timoun yo pa janm sispann chante. Rwa a tèlman kontan li plen kalbas timoun yo ak manje epi li mennen yo lakay yo. Lè yo rive nan wout, frè a di rwa a, pito ou lage nou la, si manman nou wè nou avèk yon etranje, li ap kale nou. Yo tonbe chante ankò pou rwa a. Rwa a fè yon dènye danse...Rwa a annik vire li ale, timoun yo soti nan kalbas yo, yo rantre lakay yo.

Lè rwa a li menm li rive lakay li, madanm li di li : «mwen gen yon ti vyann la a ». Rwa a mande li kote li. Madan rwa a ale anba pye kalbas la. Woy ! Lè madanm nan rive anba pye kalbas la li pa jwenn timoun yo. Sa ou tandè a, li keyi yon gwo kalbas li rantre anndan li pou li ka kache pou rwa a. Li pa te konnen sa li ta prale di rwa a. Lè rwa a li menm rive anba pye kalbas la, li gade li wè gen vyann nan kalbas la. Li tonbe manje.

L'énigme

Il était une fois, un roi qui avait une fille très instruite. Le roi était si fier de sa fille qu'il dit un jour : «Si quelqu'un arrive à donner à ma fille une énigme à laquelle elle ne peut pas répondre, je le marierai avec elle et je lui donnerai la moitié de mon royaume.»

Chaque jour, des milliers de jeunes gens se présentaient chez le roi et perdaient la vie, car le roi faisait tuer tous ceux qui n'arrivaient à vaincre sa fille.

Dans un petit village, un jeune homme habitait avec sa mère. Le jeune homme se réveilla un matin, bien décidé, il dit à sa mère : C'est moi qui vais épouser la fille du roi

- Tu as perdu la tête ? Tu n'as jamais été à l'école et tu veux vaincre la fille du roi.
- Je sais qu'elle a beaucoup appris dans les livres, mais moi aussi j'ai beaucoup appris aussi dans la vie. Il y a des choses que la fille du roi ne connaîtra jamais.

La mère ne réussit pas à convaincre son fils d'abandonner son idée. Alors, elle prépara trois cassaves empoisonnées et les donna à son fils. Elle lui donna aussi le seul bourricot qu'elle avait pour faire le voyage. Elle voulait être sûre que le garçon mourrait en cours de route et que le bourricot lui apporterait le corps de son fils pour les funérailles.

Le garçon partit et en cours de route, il décida de manger les cassaves. Pris de pitié pour le petit animal qui le portait depuis trois jours, il lui donna les cassaves. Le bourricot mourut empoisonné. Le garçon reprit donc la route à pied. Après avoir marché pendant plusieurs jours, il fut pris de découragement. Il décida de retourner chez lui. Il rebroussa chemin.

Et, arrivé à l'endroit où se trouvait le bourricot mort, il vit trois oiseaux qui étaient en train de manger de manger le corps de l'animal. Les oiseaux s'envolèrent en voyant le garçon. C'est ainsi que sept chasseurs affamés vinrent à passer. Ces derniers virent les trois oiseaux se poser sur un grand mapou. Ils chassèrent les oiseaux et les mangèrent avec appétit. Tout de suite après, les sept chasseurs s'effondrèrent.

Le garçon eut soudainement une brillante idée. Il reprit donc la direction de la maison du roi.

Arrivé chez le roi, il demanda à voir la fille. Quand la fille la rejoignit, il lui dit : Ma mère m'en a donné trois pour le voyage. En cours de route, trois ont tué un, un a tué trois, et trois ont tué sept. J'attends la réponse.

- D'accord ! Je vais y réfléchir, répondit la fille pensive.

Une première journée s'écoula, la fille n'avait pas la réponse, un deuxième jour, rien, un troisième toujours rien. La fille avait un délai de sept jours. Le roi ne voulait surtout pas avoir un tel garçon pour gendre. Il fit venir les plus grands spécialistes du monde entier pour aider sa fille. Peine perdu. Personne n'arriva à trouver la réponse. Le sixième jour, la fille alla trouver le garçon et lui dit : tu vois cette bague, elle peut te rendre aussi riche qu'un prince. Si tu me donnes la réponse à l'énigme, je te donne la bague.

Le lendemain, la fille annonça à son père qu'elle avait trouvé la réponse. Le roi soulagé dit au garçon. Tu avais la prétention de vaincre ma fille ? Le roi invita sa fille a donné la réponse. Elle dit : Sa mère lui a donné trois cassaves pour le voyage. En cours de route, le garçon donna les trois cassaves au bourricot qui le portait, les trois cassaves tuèrent le bourricot. Trois oiseaux mangèrent le cadavre, sept chasseurs tuèrent les oiseaux et les mangèrent et ils moururent.

Le garçon avoua que c'était la bonne réponse. Alors, le roi ordonna aux bourreaux de s'emparer de lui. Le garçon riposta et dit: Hier soir, j'ai vaincu la tigresse. Voici la preuve. Il montra à tout le monde la bague de la jeune fille qu'il portait...

Krik ! krak !

Se te yon rwa ki te gen yon pitit fi ki te etidye nan peyi etranje. Fi an te rive konnen anpil bagay. Rwa te tèlman kontan pitit fi li a, li di konsa :

- Si yon moun rive kole pitit fi mwen an, mwen ap ap marye li avèk li epi mwen ap ba li mwatye nan chato mwen an ak nan tout byen mwen.

Prèske tout jenn gason nan zòn nan te preske fin mouri kay rwa a paske rwa a te mande pou yo touye tout nèg ki pa te rive kole pitit li a.

Yon bon jou, gen yon ti nèg ki di manman li konsa :

- Mwen menm ! Mwen prale kay rwa a, paske pitit fi rwa a se avèk mwen pou li marye.

Manman an di li konsa:

- Ou genlè fou pitit ! Ou pa janm mete pye ou nan yon lekòl epi ou ta renmen kole pitit fi rwa a !

Ti gason an reponn manman li :

- A ! Fi a fò nan afè pa li, nan sa li apwann ; mwen menm mwen fò nan sa mwen konnen !

Manman an pwan kouraj li ak de men, li fè twa kasav ak pwazon li bay ti gason an. Li ba li ti bourik li a tou. Li te espere bourik la ta pote kadav pitit li a pou li pou li te kapab antere li li menm.

Nan mitan wout, ti gason an kanpe pou li kapab manje kasav yo. Men, li gade ti bourik la, li di:

- potyab se li ki ap redi pote mwen fòk li pi grangou pase mwen.

Li pran kasav yo, li bay ti bourik la. Ti bourik annik manje kasav yo, li tonbe rèd atè a. Ti gason rebran wout la apye. Li mache, li mache, li mache jouk li bouke. Li te tèlman dekouraje, li deside tounen lakay li. Lè li rive kote li te kadav ti bourik la te ye a, li gade li wè twa ti zwazo ki ap manje ti bourik la. Zwazo yo annik wè ti gason an, yo vole, yo ale poze sou yon pye mapou. Se nan moman sèt chase te ap pase. Chasè yo te tèlman grangou yo touye twa zwazo yo yo manje. Yo annik fini manje, yo blayi atè a tou mouri. Lè ti nèg la wè sa, li di :

- Bon ! Mwen konn avè, kisa mwen prale kole pitit fi wa a.

Sa ou tandè a, li kite wout lakay li a, li pran wout kay rwa a. Lè li rive kay rwa a, li mande wè fi a. Lè fi rive kote li, li di li :

- manman mwen ban mwen twa pou mwen fè lawout. Lè mwen rive nan wout, twa touye yonn, yonn touye twa epi twa touye sèt. Ou kapab di mwen sa li ye?

Pitit wa a tonbe reflechi, men li di ti gason an li ap ba li repons lan talè.

Yon jou pase, anyen. De jou pase anyen, twa jou anyen...Ti fi a te gen sèt jou pou li jwenn repons lan. Lè rwa a wè tout jou sa yo ap pase, li voye rele tout gwo save li konnen pou vini ede pitit li a. Se pa yon nèg konsa li te vle ki marye avèk pitit fi li a. Sou sizyèm jou a, pitit fi rwa a ale jwenn ti gason an li di li :

- Ou wè bag sa a si ou vann li ou ap tounen yon moun rich. Si ou banm repons devinèt ou a, bag la pou ou.

Nan demen maten, fi a di papa li li jwenn repons lan. Rwa a te soulaje. Li di ti gason an : Se ou sa a ki te konprann li kapab kole pitit fi mwen an. Woy !

Fi an li menm kanpe pou li bay repons lan, li di :

- Manman li te ba li twa kasav pou li fè lawout. Lè li rive nan wout, li bay ti bourik ki te pote li a twa kasav yo. Kasav yo touye ti bourik la. Twa tizwazo manje kadav ti bourik. Sèt chase vini yo touye tizwazo yo, yo manje yo, yo sèt mouri.

Ti gason an di sa ti fi a di a se sa. Rwa a di bouro yo pran ti gason an.

Ti gason an di :

- Se pa tout koze a sa. Yè mwen manje tig la, men po li.

Men moman an li montre toutmoun bag fi a.

Annexe no. 3

Médium/Objets

Texte 1 (l'amoureux)	Texte 2 (le grand frère)	Texte 3 (l'énigme)
Bananier	Calebasse	Bague
Banane	Porte	Mapou
Maison		Cassave
Eglise		
Cloche		

Thèmes

Texte 1 (l'amoureux)	Texte 2 (le grand frère)	Texte 3 (l'énigme)
L'amour	La chasse	Le mariage
La vengeance	La nourriture	Le défi
Le mépris	La faim	Les études
La moquerie	La violence (conjugale)	La connaissance
La tromperie Le sortilège	Le chant	L'expérience
Le sort	La danse	La pratique
	L'amour fraternel	Le vécu

Personnages et rôles

Texte 1 (l'amoureux)	Texte 2 (le grand frère)	Texte 3 (l'énigme)
Jeune homme → l'amoureux	Un garçon → l'aîné de sa famille un orphelin	Une jeune fille → fille du roi qui a fait des études dans un pays étranger
Jeune fille celle qui est aimée	Une fille → l'orpheline, la benjamine	Le roi – père de la jeune fille instruite
Un homme → le sorcier	Un enfant affamé	

Pratiques – Textes

Texte 1 (l'amoureux)	Texte 2 (le grand frère)	Texte 3 (l'énigme)
Aller chez un sorcier	Chasser	Arriver à séduire une jeune fille et ses parents
Se venger d'une personne que l'on aime qui n'éprouve pas les mêmes sentiments que soi	Danser	Valoriser les études à l'étranger Mériter la main d'une jeune fille
Aimer quelqu'un qui n'éprouve pas le même sentiment	Chanter et danser	Chasser
	Battre sa femme Battre quelqu'un	Etre à la hauteur de la fille du roi
	Tuer quelqu'un	Vanter les qualités de sa fille
	« Manger » quelqu'un	Donner un pot de vin à quelqu'un
	S'occuper de ses plus jeune frères et sœurs à la mort de sa mère	Trouver un mari pour sa fille qui soit digne d'elle

Annexe no. 4

Evaluation des experts

EVALUATION DE LA SEQUENCE D'ATELIERS DE SANDRA NAJAC

Objectif de recherche :

Élaborer une séquence d'ateliers de jeu dramatique, à partir de contes haïtiens, qui servent de support à l'enseignement des langues en Haïti et permettent d'intégrer un volet de culture créole dans l'enseignement au premier cycle du secondaire en Haïti.

Sandra,

Voici les commentaires que je peux te faire sur ta séquence d'ateliers, compte tenu des informations que tu m'as fournies:

- Ta séquence me semble bien structurée dans l'ensemble. Tes objectifs sont clairs, tes ateliers bien expliqués et les modes d'évaluation me semblent appropriés.
- Par contre, je trouve périlleux de placer les ateliers portant sur les sentiments dans la première partie de ta séquence (ateliers 2 à 8), car c'est un sujet qui n'est pas facile à aborder en jeu, car cela implique une grande participation émotionnelle de la part des joueurs, surtout avec des adolescents. Car le but est qu'ils puissent exprimer authentiquement ces émotions et non de manière superficielle.
Pourquoi donc ne pas travailler ces sentiments/émotions directement à partir des contes (puisque je pense que chacun d'eux se retrouve dans un conte) en prévoyant 2 ateliers sur chaque conte/sentiment? Il me semble que cela te donnerait une façon indirecte d'aborder les sentiments en leur donnant une assise à partir du conte. Le premier atelier (de cette série de deux) serait donc consacré à la présentation du conte et à la situation qui appelle un sentiment. Le second atelier pourrait alors permettre une connaissance plus approfondie du conte et un travail plus poussé sur le sentiment.
- Trois séances me semblent peu pour mettre au point une présentation. Je sais par expérience qu'il faut plus qu'une séance pour mettre à jour un canevas et se mettre d'accord dessus. Ensuite, il y a le passage au jeu qui nécessite souvent des réajustements. Mais cela dépend de l'objectif que tu t'es donné et de la forme que prendra la présentation : durée, niveau de jeu, work in progress...

- Enfin quelques petites remarques :
 - . Je ne comprends pas pourquoi, dans la plupart de tes mises en train, tu as toujours un jeu qui travaille avec le rythme : normal/rapide/lent. Cela me semble un peu gratuit. Il y a d'autres choses qui peuvent être travaillées à travers les jeux : l'implication, l'intensité, la coopération...
 - . Dans l'ateliers n.5, je ne vois pas le rapport entre la situation de honte et le sentiment « courage ». A expliciter.
 - . Dans l'ateliers n.6, rapport entre la faim et la situation de l'aîné qui s'occupe de ses frères et sœurs?
 - . Dans l'atelier n.8, préciser ce que tu entends par « défi gestuel » dans la mise en train (trop abstrait et conceptuel)
 - . Dans l'atelier n.15, il me semble important de laisser le choix des rôles aux joueurs eux-mêmes, car c'est important qu'ils se sentent à l'aise dans le rôle qu'ils auront choisi. Tu peux être là à titre de modérateur et arbitre s'il y a un choix à faire entre deux personnes pour un même rôle.
- Toujours dans cet atelier, il me semble important que tu consacres une partie de ta rétroaction au plaisir et à la satisfaction éprouvés par les joueurs en regard de la présentation qu'ils auront faite. Cela fait partie de l'auto-évaluation et du retour sur l'expérience vécue.

Je trouve que c'est un beau projet que tu as là. C'est une belle façon d'intégrer effectivement l'enseignement des langues, la sensibilisation à la culture créole et l'art dramatique. Je ne sais si tu vas te rendre sur place pour le réaliser ou si tu t'en tiens à la conception. Je te souhaite beaucoup de réussite dans ton entreprise.

En espérant que mes commentaires t'aideront dans ta démarche,
Cordialement.

Brigitte De Souza
Chargée de cours en art dramatique
Université de Montréal
Département de didactique

07/09/03



Mon objectif de recherche est le suivant:
 Élaborer une séquence d'ateliers de jeu dramatique, à partir de contes haïtiens, qui serve de support à l'enseignement des langues et permette d'intégrer un volet de culture créole dans l'enseignement au premier cycle du secondaire en Haïti.
 L'objectif de recherche est bien défini et le projet est très intéressant.
 Ont-ils déjà fait de l'art dramatique?
 Sinon, il faudrait intégrer une phase d'initiation au langage dramatique et théâtre.
 Les objectifs spécifiques sont clairs.
 Le rôle de chacun est bien défini.
 Par expérience, je proposerais la relaxation avant la mise en train et j'ajouterais une ou deux propositions de jeu par atelier.
 Dans l'ensemble, les improvisations devraient être plus structurées.
 Il faudrait intégrer des jeux de théâtralisation lors de l'élaboration du canevas.
 Dans l'ensemble, le projet est très intéressant et bien pensé pour cette clientèle, mais il demande quelques ajustements.
 *(Voir les notes à l'intérieur du texte)

***Plannification d'une séquence d'ateliers de jeu dramatique**

Niveau : Premier cycle du secondaire
Lieu d'intervention : Haïti
Nombre d'élèves : 30

Nombre d'ateliers dans la séquence : 15
Durée de chaque atelier : 50 minutes

Objectif terminal : *réaliser une création collective théâtrale à partir d'éléments culturels puisés de quatre contes haïtiens*

No. de l'atelier Titre	Objectifs spécifiques *(thèmes intéressants)	Contenu	Critères d'évaluation *(évolution des critères)	Matériel
Atelier 1 *(bien) <i>Le groupe, le conte et le projet</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prendre en compte la parole de l'autre ▪ s'initier à forme littéraire du conte ▪ connaître le projet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ présentation de la séquence d'ateliers (objectifs et contenu) ▪ jeux pour mieux se connaître 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cohérence du discours ▪ direction du regard ▪ hauteur de la voix ▪ débit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ textes théoriques sur la définition et la structure du conte ▪ liste des règles du jeu

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ et pour apprendre à former un groupe *(A. Boal, jeux d'intégration au groupe) ▪ forme littéraire du conte ▪ consignes pour le déroulement des activités futures 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe *(C'est rapide, il faudrait une période d'initiation, des ateliers thématiques. L'improvisation viendrait en 2^e partie.) ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ respect de la consigne 	
<p>Atelier 2 <i>L'amour</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ exprimer des émotions d'amour *(hic) ▪ exprimer des émotions provoquées par un amour non partagé ▪ tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : aimer quelqu'un qui n'éprouve pas les mêmes sentiments que soi ▪ imaginer rapidement une situation dramatique ▪ intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe *(C'est rapide, il faudrait une période d'initiation, des ateliers thématiques. L'improvisation viendrait en 2^e partie.) ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ temps de réaction aux gestes et répliques des autres ▪ respect des règles du jeu ▪ pertinence des arguments 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texte pour la relaxation (poème) *(bien)
<p>Atelier 3 <i>La vengeance</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ exprimer des sensations et des émotions vécues dans une situation de vengeance ▪ tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : se venger d'une personne ▪ imaginer rapidement une situation dramatique à partir du sous-thème suivant : se venger d'une personne ▪ intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe *(idem) ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ pertinence des arguments ▪ temps de réaction aux gestes et aux répliques ▪ respect des règles du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cassette audio pour la mise en train (chanson : Léogane)
<p>Atelier 4 <i>L'apparence</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe *(idem) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 30 masques en papier *(initiation)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ suivant : se fier à l'apparence ▪ imaginer rapidement une situation dramatique à partir du sous-thème suivant : se fier à l'apparence ▪ intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cohérence du discours ▪ pertinence des arguments ▪ vitesse de réaction aux gestes et aux répliques ▪ respect des règles du jeu 	
<p>Atelier 5 <i>Le courage</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tenir un rôle dans une improvisation ▪ improviser une situation dramatique à partir du fait suivant : un des membres d'une famille, dont on a honte, doit rester dans la cuisine quand les autres reçoivent à la maison ▪ imaginer rapidement une situation dramatique ▪ Intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe *(idem) ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ pertinence des arguments ▪ temps de réaction aux gestes et aux répliques ▪ respect des règles du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cassette audio pour la mise en train (chanson : batey)
<p>Atelier 6 <i>La faim</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ exprimer une sensation de faim ▪ tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : s'occuper des ses plus jeunes frères et soeurs ▪ imaginer rapidement une situation dramatique ▪ intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe *(idem) ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ pertinence des arguments ▪ vitesse de réaction aux gestes et aux répliques ▪ respect des règles du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ quinze calbasses
<p>Atelier 7 <i>La violence</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : battre quelqu'un ▪ imaginer rapidement la situation dramatique dans laquelle quelqu'un 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations à deux ou en petit groupe *(idem, atelier encadré, sujet délicat) ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ direction du regard ▪ pertinence des répliques ▪ cohérence du discours ▪ pertinence des arguments ▪ temps de réaction aux 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aucun *(relaxation, se mettre dans la peau du personnage, visualisation)

	<ul style="list-style-type: none"> est victime de violence physique intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 		<ul style="list-style-type: none"> gestes et aux répliques respect des règles du jeu 	
Atelier 8 <i>Le défi</i>	<ul style="list-style-type: none"> tenir un rôle dans une improvisation sur le sous-thème suivant : séduire une jeune fille très instruite et plaire à ses parents imaginer rapidement une situation dramatique intervenir avec respect et cohérence dans la situation dramatique proposée 	<ul style="list-style-type: none"> improvisations à deux ou en petit groupe *(idem) discussions 	<ul style="list-style-type: none"> direction du regard pertinence des répliques cohérence du discours pertinence des arguments temps de réaction aux gestes et aux répliques respect des règles du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> cassette audio pour mise en train (chanson : djakout) texte écrit : Mimi (pour atelier suivant)
Atelier 9 <i>Conte 1 : Mimi</i>	<ul style="list-style-type: none"> comprendre le conte : Mimi trouver les éléments culturels présents dans le conte se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte interpréter le conte tirer une leçon du conte 	<ul style="list-style-type: none"> improvisations en petit groupe *(jeux dramatiques liés au conte, dans un 2^e temps, courtes improvisations) discussions 	<ul style="list-style-type: none"> présence des actions principales de l'histoire fidélité de l'interprétation par rapport au conte *(?) 	<ul style="list-style-type: none"> texte écrit : Mimi texte écrit : Chikata (pour atelier suivant)
Atelier 10 <i>Conte 2 : Chikata</i>	<ul style="list-style-type: none"> comprendre le conte : Chikata trouver les éléments culturels présents dans le conte se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte interpréter le conte tirer une leçon du conte 	<ul style="list-style-type: none"> improvisations en petit groupe *(idem) discussions 	<ul style="list-style-type: none"> présence des actions principales de l'histoire fidélité de l'interprétation par rapport au conte *(?) 	<ul style="list-style-type: none"> texte écrit : Chikata texte écrit : Dofimé (pour atelier suivant)
Atelier 11 <i>Conte 3 : Dofimé</i>	<ul style="list-style-type: none"> comprendre le conte : Dofimé trouver les éléments culturels présents dans le conte se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte 	<ul style="list-style-type: none"> improvisations en petit groupe *(idem) discussions 	<ul style="list-style-type: none"> présence des actions principales de l'histoire fidélité de l'interprétation par rapport au conte *(?) 	<ul style="list-style-type: none"> texte écrit : Dofimé texte écrit : Enigme (pour atelier suivant)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ interpréter le conte ▪ tirer une leçon du conte ▪ comprendre le conte : Énigme ▪ trouver les éléments culturels présents dans le conte ▪ se positionner par rapport aux éléments culturels trouvés dans le conte ▪ interpréter le conte ▪ tirer une leçon du conte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations en petit groupe *(idem) ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ présence des actions principales de l'histoire ▪ fidélité de l'interprétation par rapport au conte *(?) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ texte écrit : Énigme
<p>Atelier 12 <i>Conte 4 : Énigme</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ élaborer ensemble un canevas à partir des ateliers précédents et le retenir pour la représentation *(bien, mais cela prend plus d'un atelier) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ relecture des contes ▪ retour sur les ateliers précédents ▪ élaboration de canevas ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ logique de la progression du canevas ▪ lien du canevas avec la culture haïtienne et avec les idées des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ textes écrits (les quatre contes)
<p>Atelier 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ retenir des propositions de jeu qui répondent au canevas élaboré et retenu pour la représentation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ improvisations en petit groupe *(improvisations structurées à partir des premiers écrits) ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pertinence des jeux par rapport aux idées à exprimer ▪ qualité de l'expression *(à définir, subjectif) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ canevas retenu ▪ 15 petits objets divers facile à manier et à lancer
<p>Atelier 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ planifier et préparer la représentation ▪ créer une mise en scène dans un temps très restreint *(Cela prend plus d'un atelier!) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ planification et préparation de la représentation ▪ travail de mise en scène ▪ discussions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fidélité de la mise en scène par rapport au canevas ▪ logique de la progression ▪ choix du décor ▪ choix des costumes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ canevas retenu ▪ liste des personnages selon le canevas retenu ▪ éléments de décor ▪ costumes
<p>Atelier 15</p>				

Par Monique Hamel

Évaluation de la séquence d'ateliers
par Hélène Beauchamp

1) Jusqu'à l'atelier 8, que des improvisations thématiques.

Les ateliers sont trop ouverts.

Il faudrait, par exemple :

- préciser les objectifs pour donner de la force au travail ;
- inventer un personnage ;
- écrire un dialogue ;
- jouer dans/avec l'espace.

Qu'est-ce l'improvisation ?

2) Du 9^e au 12^e atelier, que de l'interprétation.

Interprétation de quoi ?

- Diviser la matière ?
- Proposer des pistes ?

Sans balise, on ne peut que « jouer », « illustrer » le texte, et non l'interpréter.

3) Ateliers 13 et 14 : propositions ok.

4) L'atelier 15 serait le début d'un nouveau cycle sur le travail de théâtralisation.

En résumé :

- Les ateliers 1 à 8 servent à mettre les élèves en forme pour les suivants, mais ils donnent trop peu d'indices sur les contes et sur le théâtre.
- L'aspect psychosocial prend le dessus.
- Les ateliers de 9 à 12 passent trop rapidement et ne ciblent pas leurs objectifs.
- Les ateliers 13, 14 et 15 sont des ateliers de transition vers une deuxième partie du projet.

Annexe no 5

Texte et images de support pour les ateliers du second prototype

Texte argumentatif de Jean-Price Mars sur le vaudou

Le vaudou est une religion parce que tous les adeptes croient à l'existence des êtres spirituels qui vivent quelque part dans l'univers en étroite intimité avec les humains dont ils dominent l'activité. [...]

Le vaudou est une religion parce que le culte dévolu à ses dieux réclame un corps sacerdotal hiérarchisé, une société de fidèles, des temples, des autels, des cérémonies et, enfin, toute une tradition orale qui n'est certes pas parvenue jusqu'à altération, mais grâce à laquelle se transmettent les parties essentielles de cette culture.

Le vaudou est une religion parce que, à travers le fatras des légendes et de la corruption des fables, on peut démêler une théologie, système de représentation grâce auquel, primitivement, nos ancêtres africains s'expliquaient les phénomènes naturels et qui gisent de façon latente à la base des croyances anarchiques sur lesquelles repose le catholicisme hybride de nos masses populaires.

Nous présentons une objection qui s'impatiente de rester informulée. Vous vous demandez, sans doute, quelle est la valeur morale d'une telle religion, et comme votre éducation religieuse et dominée par l'efficiencia de la morale chrétienne, vous en faites l'étalon de votre jugement. A la lumière de telles règles, il ne surgit dans votre pensée qu'une condamnation irrémissible du Vaudou comme religion, parce que vous ne lui reprochez pas seulement d'être immoral, mais plus logique vous le déclarez franchement amoral. Et comme il ne saurait exister de religion amoral, vous ne pouvez accepter que le Vaudou en soit une. Eh bien ! une telle attitude serait pire qu'une injustice intellectuelle, elle serait une négation d'intelligence. Car, en fin de compte, on n'ignore pas que toutes les religions ont leur morale et que celle-ci est le plus souvent en relation étroite avec l'évolution mentale du groupe où cette religion a pris naissance et s'est enracinée.

Jean-Price Mars

Aisnis parla l'Oncle, 1928

Source : Hurbon, L.(1993). Les mystères du vaudou. Paris : Gallimard.

Un calebassier



Source : perso.wanadoo.fr/harry.mongongnon/calebasse.html.

Un coin dans un temple vaudou



Source : Hurbon, L.(1993). Les mystères du vaudou. Paris : Gallimard.

Une bande de rara



Source : Hurbon, L.(1993). Les mystères du vaudou. Paris : Gallimard.