

Qu'apporte un projet socio-artistique à des adolescents requérants d'asile?

Analyse à travers différentes perspectives sur un projet socio-artistique

Réalisé par : Camille Bernath

Promotion : TS ASC 07

Sous la direction de : Von Aarburg H.P

Sierre, juillet 2013

Précisions

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que l'auteur.

A des fins de lecture facilitée, la forme masculine utilisée est à considérer au sens général, comme incluant les deux genres.

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur-e-s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués.

Remerciements et dédicace

À Mirsada Berisha, Diane Nahimana, Mike pour leur temps et leur ouverture.

À Karine Grasset, Géraldine Chollet, Emilie Raimondi, Claudine Geneletti.

À un patient professeur de mémoire ! Merci! « Cordieles salut. » !

À Yohanna Ruffiner.

À la coach toujours là, qui avec merveille m'a accompagnée jusqu'à la fin, merci Julie !

Aux constants et encourageants Martin et Dorette (TVR devient JR) !

Au spectateur Bernhard, puis participant relecteur actif, qui a réussi à laisser en vacances (à la plage) beaucoup de mots !

À Raphael pour une partie de la relecture.

À Luisa pour l'aide concernant les lois.

Et à Maud, Katia, Cécile ! Merci pour votre soutien !

Pour tous les requérants d'asile qui vivent au quotidien des violences structurelles suisses !

Mots clés

migration, animation socioculturelle, violence structurelle indirecte, dignité humaine, projet socio-artistique, l'art comme réponse à l'exclusion, art socialement engagé

Résumé

Ce mémoire analyse l'apport d'un projet socio-artistique pour des adolescents requérants d'asile. Cette question est abordée à partir d'un cas d'étude précis : les projets de danse « Etrange(r) » et « Identit(é)s » du Théâtre Sévelin 36 réalisés avec la participation de jeunes migrants à Lausanne respectivement en 2004 et 2007. L'analyse des différentes perspectives des acteurs de ce projet (chorégraphes, jeunes migrants) est au cœur de l'approche qualitative de ce travail de recherche.

Afin d'examiner l'apport d'un projet socio-artistique à ce type de population, il est important de comprendre les besoins des participants du projet. Cela nous amène à questionner les notions de l'adolescence et de la migration. Que signifie être dans une situation de migration précaire ? Quelles sont les implications d'être adolescent dans une telle situation ? Ce mémoire abordera ces questions autant d'un point de vue individuel que collectif : à partir de l'analyse des perspectives individuelles des jeunes participants, les notions de précarité, vulnérabilité, isolement et violence structurelle ressortent clairement.

Ce mémoire interroge ensuite les apports de l'art et du travail social face à une telle population. Quels sont les caractéristiques et les critères d'un projet socio-artistique ? Quels en sont les outils qui font sens dans un tel projet ?

Si le projet socio-artistique permet un changement au niveau de l'individu, il n'est pas en mesure de transformer la violence structurelle à laquelle font face les participants. Ce mémoire évalue ainsi en conclusion les possibilités et limites d'un projet socio-artistique qui se résume, peut-être, à un espace de dignité.

Table des matières

Table des matières	2
1. Introduction	5
1.1 Choix de la thématique	5
1.2 Motivations et expériences personnelles	5
1.3 Le terrain : un projet socio-artistique à Lausanne	6
Flyer du projet «Identit(é)s»	7
Cartographie des acteurs et du contexte du projet	9
2 Perspectives théoriques	10
2.1 Objectifs de recherche et hypothèses	10
2.2 La catégorie de «jeunes migrant(e)s »	11
2.2.1 La catégorie de «migrant(e)»	11
«Migrant(e)» englobe de multiples spécificités	12
Tous «migrant(e)s» ?	12
Une catégorie donnée par la société nationale	13
Une construction conceptuelle du moment	13
2.2.2 La catégorie de «jeunes»	14
Ce passage est lié à des rites	14
Le passage de l'enfant à d'adulte	15
Les adolescents migrants	15
Être adolescent avant tout	15
2.3 Des adolescents requérants d'asile en situation précaire	16
2.3.1 Le contexte légal des adolescents requérants d'asile	16
Les lois concernant tous les requérants d'asile	16
Les lois concernant les mineurs non accompagnés	17
La non entrée en matière et les déboutés : l'aide d'urgence dans le canton de Vaud	18
La dignité humaine dans le droit	18
2.3.2 De violence structurelle indirecte en problèmes sociaux direct	18
Schéma : Le processus d'exclusion des étrangers, le rôle de la politique d'asile	19
Schéma : Le processus d'exclusion, disqualification et désaffiliation	21
2.4 Les fonctions du travail social et de l'art	22
2.4.1 L'émergence de notions de culture et d'art dans le travail social	22
Quelques fonctions du travail social	22
La rationalisation dans le travail social	23
La culture et l'art comme réponse à des situations de précarité et d'exclusion	24
2.4.2 Les travailleurs sociaux et les artistes	25
La fonction de l'art	25
« Tout être humain est artiste »	27

Tout artiste n'est pas travailleur social, tout travailleur social n'est pas artiste	27
2.5 Le projet socio-artistique : un espace commun entre travail social et art ?	28
2.5.1 Quelques critères d'un projet socio-artistique	28
La notion de projet	28
La notion de projet artistique, socioculturel et socio-artistique	29
Tableau récapitulatif des différences entre travail social et art	30
2.5.2 Un espace de dignité	31
Être acteur	32
L'expression de soi	32
La créativité	33
3. Méthodologie	34
3.1 Le choix des personnes interviewées et du matériel utilisé	34
3.1.1 Theoretical sampling	34
3.1.2 Les différentes perspectives des entretiens réalisés	34
3.1.3 Le déroulement des entretiens	36
3.2 Le traitement des données	37
3.3 Considérations sur les perspectives théoriques	38
3.4 Considérations éthiques	38
4 Analyse de perspectives sur un projet socio-artistique	39
4.1 Perspective des adolescents requérants d'asile participants	39
4.1.1 La violence due à la situation de requérant d'asile	39
L'exclusion due au statut de requérant d'asile	39
Les situations de « maltraitance » et les besoins de respect de la personne	42
4.1.2 Le projet de danse : un contrepois salubre?	43
Un projet collectif	43
Le projet de danse : 'la planète libre de Mars'	46
Un exercice d'endurance	47
La découverte de soi et la (ré) appropriation de son histoire personnelle	47
La confiance par la visibilité publique	48
Impact du projet	49
4.2 Perspective des chorégraphes, de la coordinatrice et de l'administratrice	51
4.2.1 Regards sur la situation des adolescents requérants d'asile	51
Un « no mans land spatio-temporel »	51
Un potentiel de tensions paradoxales	52
Une population dans des situations extrêmes	53
4.2.2 But et réalisation du projet de danse	53
Les buts initiaux des chorégraphes	54
Le processus des ateliers de danse	54

Les outils utilisés lors des ateliers de danse	55
La performance de fin, le spectacle sur scène	58
L'impact du projet sur les participants	59
Le cas de P. : l'idéal pour les chorégraphes	60
5. Conclusions	63
5.1 La situation de précarité des adolescents requérants d'asile	63
5.2 Les projets initiés par les chorégraphes : un projet socio-artistique ?	63
Les outils apportés par les chorégraphes	64
Les projets sont socio-artistiques ? Quelles réponses à quels besoins ?	65
5.3 Regard extérieur d'une observatrice sur les possibilités et limites d'un projet socio-artistique : un espace de dignité ?	65
Retour sur les hypothèses	66
L'instrumentalisation de l'image du « jeune migrant(e) »	66
Entre fiction et réalité, différentes représentations	67
Un espace de dignité en réponse à une réalité de violence structurelle	67
5.4 Bilan personnel et professionnel	68
Autoévaluation	68
Apprentissage et limite de la recherche	68
Bilan professionnel	69
Perspectives d'avenir et pistes d'actions	69
Bibliographie	70
Sur la migration, la violence structurelle et symbolique	70
Sur l'art et le travail social	71
Sur l'espace de dignité	72
Méthodologie	73
Sites internet et centres de documentation en ligne	73
Annexes	74
A. La procédure d'asile en Suisse (mars 2013)	74
B. Les détails des composantes de l'animation socioculturelle	75
C. Canevas d'entretien chorégraphes et autres personnes coordonnant le projet	76
D. Canevas d'entretien participants au projet	78
E. Les détails des composantes de l'empowerment individuel	81
F. Les détails des composantes de l'identité inclusive	82
G. Formulaire de consentement	83
H. Dossier Final du projet « Identité(s) »	84

1. INTRODUCTION

1.1 CHOIX DE LA THEMATIQUE

Depuis quelques années, la place de l'art dans les projets sociaux est croissante, suite au constat que ce domaine est bénéfique pour l'estime de soi et la confiance en soi. La démarche en vogue consiste à répondre à des problématiques sociales telles que la précarité, l'isolement ou la marginalisation de certaines personnes par le biais de l'art et de projets socio-artistiques.

L'animation socioculturelle, par la notion de socio-culture (entendue comme toute forme d'expression de la vie des gens renforçant le lien social et permettant un échange fructueux entre différentes cultures) est elle aussi liée à l'art. Il existe donc historiquement un lien entre l'animation, la culture et les formes artistiques.

Ces projets socio-artistiques permettent-ils réellement de répondre à ces problématiques ? Qu'apporte-t-ils aux personnes individuellement ?

Dans une population marginalisée dans son employabilité de part son statut même, un projet socio-artistique permet-il une meilleure compréhension ou une autre vision de sa vie ? Encourage-t-il une meilleure intégration dans la société d'accueil ?

En situation de tension entre l'action individuelle de renforcement des ressources utiles à l'appréhension de la réalité et la possibilité d'action sur les éléments de violence structurelle, l'observation d'un projet socio-artistique demande à ce que l'on s'interroge sur les compétences et acquis non quantifiables tout autant qu'aux compétences utilitaires.

1.2 MOTIVATIONS ET EXPERIENCES PERSONNELLES

En tant qu'animatrice socioculturelle, je me demandais quels éléments favorisent les changements de société. Cette question quelque peu idéaliste m'a poussée à observer de plus près les changements de société et comment ceux-ci trouvent leur origine dans le changement de regard de quelques individus.

Au travers de ce mémoire, j'aimerais pouvoir montrer que les projets socio-culturels et socio-artistiques amènent les individus à participer dans leur société, à être autonomes et entraînent une émancipation des représentations contribuant ainsi au changement social.

Ceci m'a amené à m'intéresser aux personnes immigrées et leur rôle dans de tels changements de société - ce qui est peut-être une forme d'idéalisation de leur apport potentiel à une société :

« Les gens déplacés sont littéralement intéressants, ils sont entre, un peu dedans, un peu dehors, au milieu du gué où rester est réputé malaisé. Leur position est inconfortable, leur sort peu enviable, voire risqué. Aussi peuvent-ils être tentés de rallier l'un ou l'autre bord, d'y chercher la conformité, sinon une communauté. Mais de l'expérience du dépaysement social peut surgir une pensée décalée, dérangeante et inventive » (Rachedi, 2004, p.19)

Les projets culturels et artistiques m'ont séduite vers la fin de ma formation. La portée qu'ils permettent pour les participants m'intéressait tout particulièrement. C'est pourquoi une recherche alliant ces projets et les problématiques propres à la population migrante en Suisse me paraît fondée.

Depuis la fin des cours de formation d'animation socioculturelle à ce jour, j'ai eu l'occasion d'accroître mon expérience de travail d'animation socioculturelle avec des requérants d'asile, ce qui m'a amenée à porter un intérêt particulier aux pressions structurelles liées à ce statut.

Je suis convaincue qu'il est important de définir et de nommer les problèmes que rencontrent les individus tels que le manque de liberté et d'autonomie, l'inégalité de droit ou l'isolement et de se battre pour qu'ils ne manquent plus.

Enfin, je suis toujours intéressée par la notion d'espace que l'être humain peut créer, comme l'animateur socioculturel ou l'artiste. Ces espaces abstraits sont pour moi le lieu d'expérimentations diverses qui peuvent être le plus proche de mon idéal pour l'être humain avec les libertés dont chacun a le droit.

Ces centres d'intérêt m'ont poussée à étendre mon champ de recherche à des actions socioculturelles et socio-artistiques menées par des personnes n'étant pas animateurs socioculturels. Pour la fin de ma formation, je voulais pouvoir avoir d'autres contributions de personnes œuvrant dans le social, sans être travailleurs sociaux.

1.3 LE TERRAIN : UN PROJET SOCIO-ARTISTIQUE A LAUSANNE

Sévelin 36 est un théâtre de danse contemporaine qui abrite la compagnie Philippe Saire. Au moins une fois par an, le théâtre aime se tourner vers de nouveaux publics en organisant la fête de la danse ou des projets de community dance¹ plus intensifs dans la durée (trois à quatre mois).

Le premier projet de community dance proposé par Sévelin 36, a été réalisé en 2003-2004 avec «Etrange(r)». Le dernier projet en date, « Danser son troisième printemps », impliquait des personnes de 60 ans et plus et a eu lieu pendant la fête de la danse à Lausanne les 12 à 15 mai 2011. Le projet «Identit(é)s» a été réalisé en 2007 de la même manière que le projet «Etrange(r)».

La chorégraphe et la coordinatrice initiatrices du projet ont commencé ce dernier, poussées par leur engagement personnel et leur sensibilité aux questions de racisme, de discrimination et à leur vision de l'identité, qu'elles aimeraient voir plus inclusive. C'est pourquoi le projet s'inscrit dans le domaine des projets artistiques à visée sociale.

La chorégraphe a tout d'abord proposé le projet aux centres de loisirs de la ville de Lausanne. Mais elle s'est trouvée, selon elle, face à l'impossibilité d'un engagement à long terme des adolescents de centres de loisirs. C'est pourquoi elle s'est finalement adressée à l'OPTI. Là, les adolescents étaient déjà intégrés dans des classes et suivis.

Les chorégraphes ont alors travaillé avec une enseignante des «classes d'accueil» de l'OPTI. Elles ont bénéficié du soutien du doyen de l'école et de celui de la structure de Sévelin 36, particulièrement sa directrice administrative. Pour le deuxième projet «Identit(é)s», la chorégraphe ne pouvant être autant disponible que pour le premier («Etrange(r)»), elle s'est associée à une autre chorégraphe qui y a apporté les échauffements de la danse «Gaga»².

Le projet «Identit(é)s» a été créé en se référant aux mêmes principes utilisés dans «Etrange(r)», c'est-à-dire la community dance, avec l'adjonction des échauffements de la danse «Gaga».

La présentation du projet a été réalisée au théâtre Sévelin 36 avec 60 adolescents invités. Les deux chorégraphes ont présenté et animé des exercices de danse par groupes afin de les mettre en situation directement. Les élèves ont pu alors choisir de s'inscrire et signer un contrat pour 6 mois. Ce contrat incluait le fait d'être présent lors des répétitions et de venir jusqu'à la fin, c'est-à-

¹ La community dance, la danse communautaire, a été créée au début des années 70 en Angleterre. Elle a pour principe que chaque personne a du rythme, chaque personne peut danser, la danse est accessible pour tous. Cette manière de voir la danse a été à maintes fois utilisée par des chorégraphes afin d'amener des personnes -non danseur- et exclues des lieux culturels à danser et monter un spectacle.

² La danse «Gaga» est un « langage de mouvements développé par le chorégraphe israélien Ohad Naharin pour l'entraînement quotidien des danseurs de la Cie BatSheva. Ce langage enseigne et encourage la multi-dimensionnalité du mouvement ». Ces échauffements peuvent être également adaptés à des débutants ou non initiés à la danse. Les exercices proposés permettent de reconnaître ses habitudes de mouvements, ses faiblesses et de les transformer en ressources.

(Disponible sur <http://www.theatresevelin36.ch/index.php/activites/cours-a-stages/tous-publics/30-gaga-2-geraldine-chollet>)

dire le jour du spectacle. Les journées étaient rétribuées à 10.- CHF pour les quelques fois où ils devaient se déplacer.

Les participants au projet sont «des jeunes migrants». Le flyer du projet «Identit(é)s» l'indique ainsi comme on peut le constater ci-dessous :

Flyer du projet «Identit(é)s»



Les participants ont entre 15 et 19 ans et sont en Suisse de 6 mois à un an. Ils ont été aiguillés soit par les foyers d'accueil, soit par la commune vers l'Opti et ses classes d'accueil. Les participants sont soit des mineurs non accompagnés, soit des adolescents ayant retrouvé une partie de leur famille en Suisse (regroupement familial), soit sont dans des procédures de demandes d'asile (seul ou accompagné par un membre de la famille).

Les différentes structures qui ont permis la réalisation du projet du point de vue organisationnel, administratif, matériel et financier sont le théâtre Sévelin 36, l'OPTI et différents organes financeurs. Voici un aperçu de ces différentes organisations.

« En 1995, la Compagnie Philippe Saire inaugure son nouveau lieu de création, le Théâtre Sévelin 36, à Lausanne. Depuis quinze ans, le Théâtre Sévelin 36 a ainsi pour objectif le développement et la reconnaissance de la danse contemporaine au sein du paysage culturel local et régional. Véritable vivier pour la danse contemporaine, il contribue à la circulation d'œuvres à dimension internationale, tout en programmant des compagnies locales dont il stimule le développement. »³ Le théâtre de Sévelin 36 a mis à disposition du matériel, des locaux et des compétences administratives pour les projets «Etrange(r)» et «Identit(é)s» .

L'OPTI (l'Office cantonale de Perfectionnement scolaire, de Transition et Insertion professionnelle)⁴, comporte quatre sections de perfectionnement : Approfondissement, Spécialisation, Accueil et Orientation. Les classes d'accueil ont pour tâches d'accueillir,

³ Disponible sur <http://www.philippesaire.ch/2010/index.php/fr/a-propos/theatre-sevelin>

⁴ Selon le document de présentation des classes d'accueil (mars 2003) : Document mis à disposition des enseignants des classes d'accueil de l'OPTI. Ce document esquisse déjà le cours méandrique que peuvent prendre les questions d'intégration susceptibles d'émerger chez ces adolescents. Il met très clairement en avant la singularité du travail entrepris avec ces derniers et l'espace à disposition des enseignants pour être à l'écoute des particularités de leurs élèves.

d'enseigner, d'éduquer et d'orienter des élèves de 15 à 20 ans arrivés récemment en Suisse. Les provenances et les statuts administratifs de ces élèves sont des plus variés. Les classes sont très hétérogènes, notamment pour ce qui est du niveau de scolarité. De ce fait les professeurs remplissent autant le rôle d'enseignant que celui d'accompagnant en collaboration avec une conseillère en orientation, une psychologue, une infirmière scolaire et une assistante sociale. Les tâches sont définies selon trois aspects temporels: l'avant, le pendant et l'après.

Outre le soutien et la collaboration de ces deux structures, le projet «Identit(é)s» a bénéficié de l'aide financière de : la Commission fédérale des Etrangers, le Service de lutte contre le racisme et le Service de la jeunesse et des loisirs de Lausanne.⁵

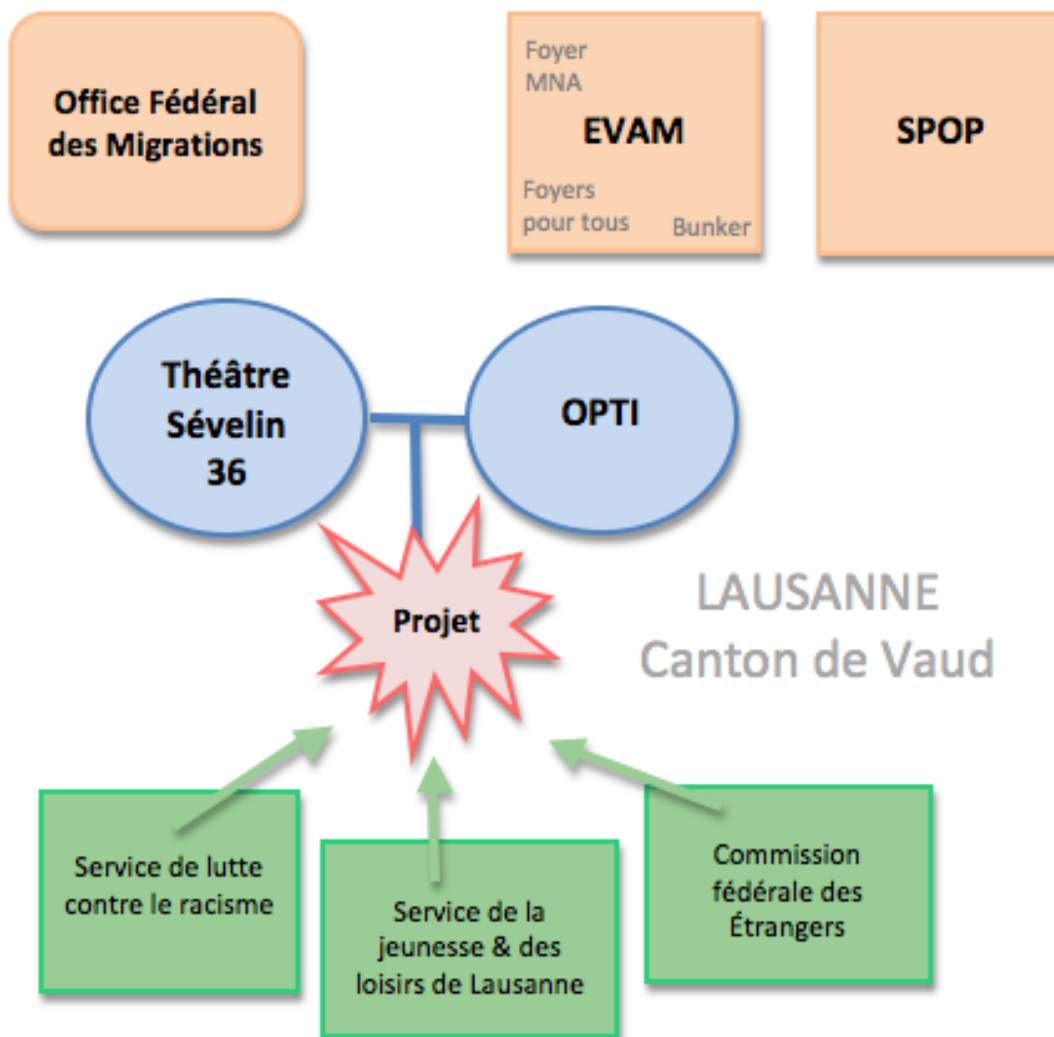
Ce projet a donc regroupés de nombreux acteurs, tel que la cartographie des acteurs impliqués l'illustre ci-dessous. Cela a mené à des questionnements sur la répartition des rôles. Qui fait quoi ? Quel rôle a la coordinatrice, quels rôles ont les chorégraphes ? Comment se répartir les différentes tâches annexes aux ateliers de danse, au suivi des participants ? Le projet ne requiert non seulement la répartition des rôles entre coordinatrice et chorégraphes, mais aussi l'implication des maîtres de classes de l'OPTI. Ces derniers n'ont pas été rétribués ni impliqués dans la conception du projet. La coordinatrice du projet le souligne bien :

*« Difficile de faire valoir le travail ingrat du maître de classe qui va être le suivi du projet, la présence des élèves, l'implication, un tel s'est tordu la cheville, tel jour, il est absent le lendemain parce qu'il est trop fatigué à cause des répétitions »
(Coordinatrice)*

J'ai constitué ci-après la cartographie des acteurs directs du projet et des instances liées au contexte de vie des participants aux projets.

⁵ On peut constater ici que le projet s'inscrit dès le début dans la lutte contre le racisme. N'y a-t'il pas déjà dans la mise en place du projet et des demandes de fonds une forme de stéréotypie dans la considération des problématiques liées à des adolescents migrants ? Est-ce déjà une catégorisation qui a eu lieu à ce moment là ? Sur ces aspects, la participation de la délégation à la jeunesse de Lausanne (grâce aux subventionnement du Service de la jeunesse et des loisirs de Lausanne) a une connotation moindre. Je n'entend pas par là une connotation qualitative, négative ou positive, mais au niveau des représentations qu'évoquent ces structures auprès du public. Cette participation et les subventions accordées par ce service pour ce projet sous-entend plutôt une assimilation des adolescents migrants dans la jeunesse de Lausanne.

Cartographie des acteurs et du contexte du projet



LEGENDE :

- Les acteurs directs du projet (Bleu) : Les participants (élèves des classes d'Accueil de l'OPTI), les deux chorégraphes, la coordinatrice (enseignante à l'Organisme de Perfectionnement scolaire, de Transition et d'Insertion OPTI), l'administratrice du théâtre de Sévelin 36
- Les différentes institutions et services subventionnant le projet (vert foncé)
- L'Etablissement Vaudois d'Accueil des Migrants (EVAM), lieu de vie des participants et instance donnant l'assistance financière et le lieu d'hébergement des requérants d'asile (orange clair)
- Office fédérale des migrations (l'ODM), analysant les demandes d'asile et stipulant si elles sont acceptées ou non (orange clair)
- Le Service de la Population, s'occupant, au niveau vaudois, d'octroyer et renouveler les différents statuts stipulés par l'ODM (orange clair)

2 PERSPECTIVES THEORIQUES

J'expose en premier lieu dans cette partie mes objectifs et hypothèses de recherche (2.1). Dans un deuxième temps, je présente les différentes perspectives théoriques. Je pars tout d'abord du constat que les personnes initiatrices du projet socio-artistique analysé dans ce mémoire ont choisi d'aborder la problématique de la migration auprès de «jeunes migrant(e)s» (2.2). Je m'attache à clarifier la signification de ces termes, puis à étudier si ces critères sont réellement rassembleurs pour les personnes participant aux projets analysés ici. Que signifie être dans une situation de migration ? Quelles sont les implications d'être adolescent ? Mais les problématiques auxquelles ces jeunes font face ne leur sont pas individuelles et les placent dans des situations de précarité et de vulnérabilité (2.3). Ces problématiques sont liées à des processus d'identification de la personne en tant que faisant partie d'un groupe spécifique (requérants d'asile ou étranger) et donc à la violence structurelle indirecte. J'interroge les liens éventuels entre le statut et les problèmes sociaux affectant ces jeunes. Après avoir abordé les problématiques de la migration et de l'adolescence d'un point de vue individuel et collectif, j'en viens à réfléchir à la nature de projets socio-artistiques. Pour cela, j'analyse le lien entre le travail social⁶ et l'art historiquement. Dans ce sens, je fais ressortir les enjeux liés aux fonctions de chacun et j'observe comment l'art est devenu une réponse à des problématiques telles que l'exclusion et la précarité (2.4). Je montre également que la pratique d'un art favorise une autre vision de la réalité, comme le font certaines pratiques du travail social (2.5). Pour cela je relève quelques critères qui font qu'un projet devient socio-artistique.

Ces différents points théoriques sont issus aussi de mes réflexions suite aux entretiens. Cette perspective théorique est construite d'un point de vue méthodologique de manière inductive. De plus, vu que les personnes interviewées ne sont pas travailleuses sociales, j'essaie de mettre en lien leur projet avec des théories et des points de vue sociologiques tout en gardant à l'esprit que leur intentions étaient guidées par leur ressentis et leurs spontanéités.

2.1 OBJECTIFS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

Initialement, mon intérêt était d'identifier les éléments clés de l'animation socioculturelle (ASC) favorisant l'identité inclusive dans le groupe et mesurer l'impact des activités de l'ASC sur l'identité inclusive en dehors de ses activités.

Je me suis rendue compte de la généralité de cet intérêt ainsi que de sa complexité. C'est pourquoi j'ai défini de nouveaux objectifs plus en lien avec des objectifs professionnels, tout en restant valides dans le cadre d'une recherche exploratoire et fondée sur des témoignages.

Tout au long du processus de recherche et d'écriture, je me suis intéressée à des projets artistiques, ceux-ci véhiculant, à mon avis, par essence, une notion inclusive de l'identité de par le fait que l'art est considéré comme se plaçant au delà des différences culturelles. De plus, j'ai pu remarquer dans la tranche de population 'requérant d'asile', une grande exclusion et un isolement dû à des questions de statut et aux pressions structurelles existantes. C'est pourquoi j'ai décidé d'axer ma recherche plus spécifiquement sur l'impact d'un projet socio-artistique sur des personnes requérantes d'asile. Suite à ce réajustement ma question de départ et le sujet de mon étude sont :

*Qu'apporte un projet socio-artistique à des adolescents requérants d'asile?
Analyse à travers différentes perspectives sur un projet socio-artistique.*

⁶ Lorsque j'énonce le travail social dans ce chapitre, cela regroupe l'animation socioculturelle. Lorsque l'animation socioculturelle est citée, c'est spécifique à cette dernière.

Dans l'animation socioculturelle, afin d'identifier les outils utilisés dans un projet, il est nécessaire d'abord d'interroger le pourquoi, le *sens* derrière ce projet. Les personnes initiatrices du projet socio-artistique analysé dans ce mémoire ont choisi d'aborder la problématique de la migration auprès de jeunes migrant(e)s.

En effet, je me suis rendue compte que les réponses données dans un projet socio-artistique peuvent être analysées à travers les outils utilisés et l'espace créé par les personnes menant ce projet. J'ai donc voulu révéler les outils utilisés et les mettre en lien avec les besoins spécifiques des adolescents requérants d'asile. Enfin, je crois que face à des contraintes structurelles (qui sont d'un point de vue sociologique), il y a des espaces qui peuvent être créés afin de (re)donner une dignité. Celle-ci peut-être ne sera pas transférable dans la vie de tous les jours, mais elle a été vécue et expérimentée au sein d'un groupe restreint pendant un temps donné.

Les nouveaux angles d'approches pour aborder cette question sont donc les suivants :

- Comprendre le contexte particulier d'adolescents requérants d'asile à la lumière de leur vécu subjectif et vu de l'extérieur en identifiant les problématiques liées à l'individu, à son stade de développement et aux pressions structurelles qui l'affectent.
- Comprendre ce que l'art et le travail social peuvent apporter à un groupe d'adolescents issus de l'immigration en identifiant des espaces de lien entre art et travail social et des propositions d'éléments de réponse.
- Enfin, mettre à jour un certain nombre d'outils présents dans un projet socio-artistique (à travers un exemple empirique et quelques principes théoriques) s'adressant à des adolescents requérants d'asile.

Mon hypothèse est donc la suivante :

Hypothèse : Un projet socio-artistique est un espace de dignité pour des adolescents requérants d'asile en situation précaire

2.2 LA CATEGORIE DE «JEUNES MIGRANT(E)S »

Les adolescents ont été choisis par la circonstance qu'ils sont «jeunes migrant(e)s». Cela signifie que ce sont des personnes qui ont effectué une migration : un déplacement d'un pays à un autre temporairement ou définitivement. C'est-à-dire que la personne est un «émigré» de son pays d'origine et un «immigré» dans un pays d'accueil, dans les cas qui nous concernent dans ce travail, ici, la Suisse. Les participants aux projets sont des personnes «jeunes». Ce terme renvoie à l'adolescence, ce passage d'un état à un autre qui dépend de la société et du groupe auquel ils appartiennent. On verra ici comment définir cette période de la vie.

2.2.1 LA CATEGORIE DE «MIGRANT(E)»

Administrativement, le terme de «migrant» signifiait principalement *travailleur migrant* jusqu'en 1951 (*Centre National français de Ressources Textuelles et Lexicales, CNRTL, disponible en ligne*). C'est à dire que ce terme est fortement associé à la recherche d'un travail et d'une condition meilleure de vie dans un autre pays.

Dès la Convention de Genève en 1951 sur le statut des réfugiés une nouvelle notion de migrant émerge. La personne demande l'asile dans un pays d'accueil car elle est forcée de quitter son pays et dont la fonction de sa «migration» est le besoin de protection. Elle est alors «le migrant forcé de migrer» ou «l'exilé».

L'exil dérive étymologiquement du latin «ex(s)ilium», lui-même dérivé du verbe «ex(s)ilere», et de la forme conjuguée «esilio» signifiant «sauter dehors» d'après Claudio Bolzman (2010, p.1). Ce terme véhicule la notion de bannissement et de détresse. C'est-à-dire que l'espace dans lequel vit la personne n'est plus, elle est mise hors de cet espace connu, habituel. L'exil «implique la perte d'une place légitime dans la société». C'est un «déplacement dans l'espace qui résulte des

situations de violence politique». La notion opposée à cela serait le mot résilience (du latin «resilire»/«resilio», rebondir) qui signifie «revenir en sautant» (Bolzman, 2010, p.1).

Le statut de «réfugié» a également évolué depuis la Convention de Genève. Cette condition est liée à la demande d'asile : les requérants d'asile qui ont obtenu l'asile deviennent des «réfugiés». Il y a donc une grande distinction entre migrant et réfugié ou requérant d'asile. Cependant, au niveau des institutions, au lieu de faire preuve de précision, il y a une tendance à englober toutes ces nuances sous le seul terme de «migrant», ce qui n'aide pas à dissiper les risques d'erreur et de malentendus. Par exemple au niveau du canton de Vaud : la Fondation vaudoise pour l'Accueil des REquérants d'ASile (FAREAS) devient l'Etablissement Vaudois d'Accueil des Migrants (EVAM) en 2008. C'est peut être dans la continuité de cette utilisation imprécise des qualificatifs que les adolescents ont été catégorisés comme «migrant», au détriment des spécificités de leurs situations respectives.

«Migrant(e)» englobe de multiples spécificités

Le terme de migrant(e) peut donc désigner plusieurs types de statuts et des différents vécus de cette migration. En soi, il n'apporte en effet aucune indication sur la nature volontaire, contrainte ou subie de la migration. Il n'est précisé d'aucune manière si la personne qualifiée comme telle est requérante d'asile, possède une admission provisoire ou encore un permis de séjour, ni si elle bénéficie d'un permis de travail déterminé dans le temps ou un permis d'établissement (Commission d'experts en migration, 1997, p.13).

Le terme de migrant(e) est trop vaste et vague pour permettre de comprendre même superficiellement qui sont ces adolescents et la situation qui est la leur. On conçoit bien que derrière le terme de «migrant», on peut trouver beaucoup de personnes très différentes : en termes de pays d'origine, de genre, de l'âge, de statut légal, de statut économique, de langue, de vécu de l'expérience de migration et de raisons de la migration (économique, politique ou autre).

Tous «migrant(e)s» ?

Cette catégorisation réductrice de «migrant(e)» qui amène à oublier de nombreux aspects spécifiques peut à l'inverse être interprétée comme un concept englobant, dans la réalisation que «nous sommes tous des migrants» selon Jean-Claude Métraux (2011, p.23). L'universalisation de cette notion passe par la compréhension que le fait de migrer est propre à tout être humain. Cette révision du concept pourrait conduire à cesser de considérer le migrant comme autre, comme déterminé par son altérité. Tout être humain par sa descendance ou dans sa vie a migré tout particulièrement aux 20^{ème} et 21^{ème} siècle. Tout être humain n'est cependant pas au même stade de son processus migratoire que son prochain.

Cette approche généralisante propose de concevoir la migration comme une métaphore. Chaque personne vit dans un «monde» et est de ce «monde», c'est-à-dire qu'elle vit dans une unité spatio-temporelle et partage une appartenance avec les autres membres de la communauté partageant cet ancrage. Migrer consiste à quitter l'un de ces mondes pour un autre. En cela, nous sommes tous migrants, car nous évoluons à travers une multitude d'unités spatio-temporelles tout au long de notre vie.

Métraux (2011) élabore ensuite les différentes étapes d'une migration. En quittant un monde, on traverse plusieurs formes de deuil car l'on vit plusieurs pertes: le «deuil de toi» («la séparation de son environnement, des objets et personnes extérieures à soi»); le «deuil de soi» (un «flétrissement de l'image de soi» et une «dévaluation de sa place au sein de la collectivité») et, pour finir, le «deuil de sens» («dissolution de l'appartenance partagée avec les autres membres de sa communauté»). Le passage d'un monde à un autre est ainsi un voyage à travers un «no mans land» ce qui implique le sentiment «d'être ailleurs». Pour entrer dans un autre monde, il faut pouvoir considérer celui-ci et y percevoir les appartenances qui le composent. L'entrée dépend de l'étendue de nos contacts, des rencontres que nous faisons avec des personnes de cet

autre monde et de la manière dont il invite ou non à être connu. Le statut économique est, de mon point de vue, aussi déterminant pour l'entrée dans un monde. La façon (que ce soit dans les relations ou dans les possibilités offertes) dont la personne entrante est accueillie joue donc un rôle important dans cette transition.

Cette personne peut aussi traverser une phase de refus d'entrer dans cet autre monde. Métraux (2011) considère deux variantes de ce cas de figure : le refus dans l'obsession de l'oubli : «d'incessants efforts pour ressusciter l'appartenance sociétale défunte – par exemple tendances conservatrices dans le domaine de l'éducation, du social, du politique, voir par une hantise de tout métissage saupoudrées de préjugés ou racisme» et, à l'inverse, le refus dans les «retrovailles» : «l'assimilation sans faille à la culture contemporaine, le mépris ironique à l'égard de toute vieillesse léguée par les générations précédentes, la confiance aveugle dans les vertus du progrès». Métraux montre également que l'on peut vivre dans un autre monde sans en être. Partager une appartenance avec les membres de cette communauté est un critère d'être dans un monde. Il existe selon lui ensuite deux manières d'être de cet autre monde : l'assimilation et l'intégration créative.

Prenant ces données en considération, les adolescents ont effectué une migration, c'est-à-dire ils ont suivi le processus de vivre dans un monde et d'en être, de le quitter, de passer d'un stade de vie à un autre, d'entrer dans un autre monde, peut-être d'y vivre, et éventuellement d'en être (Métraux, 2011, p.50). Tout ceci implique un certain nombre de processus de deuils, de réflexions sur ses différentes appartenances et, possiblement, une intégration créative de ces différences.

Cette approche permet de concevoir l'intégration de «migrant(e)s» de façon bien plus vaste et exhaustive que les critères retenus par la législation suisse (art. 4 LETr sur la contribution des étrangers à l'intégration) : l'intégration ne se résume pas à n'avoir pas commis de délits, à l'indépendance financière et à la connaissance de la langue et du mode de vie suisse.

Une catégorie donnée par la société nationale

Le terme de «migrant(e)» peut être considéré comme une construction d'une catégorie. Pourtant cette dernière peut être vaste ou restreinte. Elle s'apparente à celle des « étrangers » dans le sens que :

«Le «groupe» des étrangers [...] n'existe pas, car il n'est pas uni par l'interaction de ses membres, mais il est seulement défini par l'attitude collective que la société nationale adopte à leur égard.» (Tabin, 1999, p.52)

Ceci nous amène à interroger la part non-explicite que peut comporter cette catégorisation et quels enjeux sous-tendent cette terminologie. La peur d'une sédentarisation de ces personnes ? La détermination permanente d'un groupe en fonction d'une caractéristique conjoncturelle, sa mouvance temporaire, entend-elle figer ledit groupe dans une errance durable ? Symboliquement cela revient en effet à affirmer qu'il s'agit d'individus dans l'impossibilité d'accoster où que ce soit, perpétuellement à la dérive, en permanence en mouvement (Grin, Rosslaud, Kaya, 2000, p.13).

Une construction conceptuelle du moment

En envisageant la personne comme migrant, on la catégorise dans le sens où on affirme que l'essence de cette personne est d'être « migrant » ou « étranger ». C'est une abstraction conceptuelle qui amène dans un premier temps à faire que cette personne est connotée comme autre duquel on se distancie explicitement. Et dans un deuxième temps, cela amène au fait que celui qui utilise ce terme voit en premier lieu la migration, mais pas la personne. On réduit alors la personne à sa migration ou au fait de ne pas avoir la même nationalité que soi. Aujourd'hui, ces termes sont aussi très utilisés, par exemple dans les médias avec une corrélation entre migrant, étranger et problèmes sociaux.

« La notion de problèmes sociaux d'un groupe spécifique est une construction qui ne peut être comprise qu'en fonction de ce qu'est ce groupe. Comme nous l'avons vu, il s'agit d'une construction sociale, changeante en fonction des rapports de forces de la société, et il n'est pas étonnant de constater, en préambule, que tous les étrangers ne rencontrent pas des problèmes sociaux » (Tabin, 1999, p.185)

C'est pourquoi, un amalgame peut être rapidement réalisé, lors de l'utilisation du terme « migrant », entre les personnes, le groupe catégorisé et un problème social. Il existe alors un stéréotype qui amène une discrimination négative. Cette discrimination découle donc de notre regard sur les « migrant(e)s ». Comme le mentionne Amin Maalouf : *« c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer. » (Maalouf, 1998, p. 29)*

La notion d'identité inclusive est attrayante pour permettre de dépasser cette construction conceptuelle. Elle est «le droit de décider ou non si l'on conserve des parties de son héritage culturel ; le respect de limites communes basées sur les valeurs démocratiques fondamentales ainsi que l'acceptation, autant par la majorité que les minorités, du caractère incontournable de la transformation culturelle dans un contexte d'échanges intercommunautaires.» (Mc Andrew, 2007). C'est un processus créateur : grâce à chacune de ses appartenances, prise séparément, on a une certaine parenté avec un grand nombre de nos semblables ; grâce aux mêmes critères, pris tous ensemble, chacun a son identité propre, qui ne se confond avec aucune autre (Maalouf, 1998, p.25). Il s'agit donc d'un processus tant individuel que collectif dans lequel la représentation de la collectivité est remise en question afin de permettre, dans les limites de la démocratie, l'inclusion de l'ensemble des individus constituant cette collectivité, et, parallèlement, l'identification à cette appartenance par l'ensemble des individus.

On retrouve ce dépassement également selon J-C Métraux : « pour être de ce monde, il faut une intégration créative » (Métraux, 2011, p.91). Cela « implique la reconnaissance de l'apport respectif des deux mondes. Rester soi-même tout en devenant autre. » (op.cit., p.91). Dans ce sens il est intéressant de voir « les similitudes fondamentales » entre tout homme ou femme telles que par exemple avoir une langue, avoir un corps, être sensible à l'âge et aux maladies, avoir besoin de nourriture, de sens et d'échanges pour survivre. (op.cit., p.94). Cette intégration créative qui se passe à un niveau individuel peut être accentué ou favorisée par l'entourage. Celui-ci peut être dans une position d'échange de paroles précieuses (op.cit., p.191) afin d'amener la personne à prendre conscience de son implication dans différents mondes et permettre la rencontre.

2.2.2 LA CATEGORIE DE «JEUNES»

Etre jeune soulève le thème de l'adolescence. Cette étape de la vie qui est une période de développement se situant entre l'enfance et l'âge adulte. C'est un moment caractérisé par un processus délicat de construction identitaire: une crise et un réaménagement de la conception que l'on a de soi-même, de son rapport aux autres et à la société (Coslin, 2004). Il s'agit alors de comprendre ses différentes appartenances, de les négocier et d'en faire une construction individuelle en réévaluation permanente. L'adolescence est, comme nombre d'autres moments de la vie, liée à un passage «d'un âge à un autre, d'une occupation à une autre, d'un groupe spécialisé à un autre, d'une situation ou d'un état à un autre» (Erny, 1994, p.23), d'une vision de son corps à une autre.

Ce passage est lié à des rites

Afin de mieux comprendre ce long passage de l'enfance à l'âge d'adulte, la notion de «rites de passages» est particulièrement remarquable en ce qu'elle comporte et résume les besoins de cette situation d'adolescence. Van Gennep est à l'origine d'une théorie sur le phénomène social

en tant que rite de passage⁷. Pierre Erny, avait expliqué par la suite que « [...] le rite de passage permet de prendre place en société, d'assumer ses racines culturelles, d'accéder à une identité sociale et personnelle [...] » (Erny, 1994, p.12). Il met en exergue ainsi les difficultés de trouver sa place, de négocier ses différentes appartenances et d'être reconnu par les membres du groupe ou de la société.

Le passage de l'enfant à d'adulte

Légalement être adulte correspond à l'âge de 18 ans dans le contexte du projet, en Suisse. L'adolescent qui atteint ces 18 ans se trouve alors sous les mêmes lois et devoirs que les adultes. Toutefois, l'adolescence ne peut être considérée terminée à un certain âge précis. L'adolescence est bien entendu liée au groupe social et culturel dans lequel la personne vit. Le passage à l'âge adulte dépend donc de ce groupe et de ses institutions. Cette transition vers l'âge adulte peut donc être liée à plusieurs moments déterminants différents selon le groupe social et selon l'individu. Par exemple, passer à l'âge adulte peut se faire au moment déterminant du mariage ou au moment d'indépendance financière ou encore à un autre moment significatif dans la société de référence. Les groupes auxquels l'adolescent fait partie transmettent donc des valeurs et des priorités différentes de ces derniers.

Les adolescents migrants

Les adolescents ou enfants de migrants sont aujourd'hui étudiés par rapport à différentes approches. Leur capital culturel est soit mis en valeur, soit considéré équivalent à celui de toute autre personne du même âge. Lorsqu'on relève ce qui leur est spécifique, la concertation des valeurs peut s'avérer plus difficile :

« Les adolescents migrants sont donc soumis à une réalité doublement contraignante ; celle de rompre certains liens avec leur culture sans pour autant vouloir délaisser leur appartenance familiale du fait des liens affectifs profonds qu'elle suppose ; mais ces liens affectifs sont parfois ambivalents, voire conflictuels. Il est donc important de ne pas entendre le discours de ces adolescents sur leurs appartenances au premier niveau mais de les comprendre dans leur complexité et dans une nécessaire conflictualité. Soit identifier ressemblances et différences pour se construire en tant qu'être autonome. » (Moro, 2010, p.44)

Être adolescent avant tout

Ces recherches sur les adolescents et enfants de «migrant(e)s» ont certainement pour but une meilleure compréhension de la complexité intrinsèque à cette «catégorie». Les ouvrages cités ici apportent des réflexions complémentaires sur les problématiques singulières aux enfants de migrants. Mais si on estime qu'aujourd'hui la migration est le lot d'énormément de personnes et que le travail entre générations est aussi un travail de construction identitaire important pour les adolescents, alors la proposition de Marie Rose Moro ouvre des perspectives nouvelles et intéressantes:

« Il va donc falloir trouver des modalités de construction identitaires qui ne s'enracinent pas dans la terre, dans le sol historique mais dans tout ce qui se transporte, les mots, les souvenirs, les pensées, les corps... des identités éphémères mais consistantes qui nous permettent de nous sentir vivre, de penser et d'agir. » (Moro, 2010, p.39)

Je me positionne également dans le désir de dépasser les constructions conceptuelles des différences culturelles tel que par exemple enfant de «migrant(e)s». Pour cela il est important d'observer les pressions qui ne sont pas liées à la personne ou son groupe culturel mais bien au contexte structurel dans lequel elle évolue :

⁷ Pierre Bourdieu (1982) a ajouté à l'approche sur les rites de passages la dimension de fonction sociale et a ainsi changé les rites de passages en rites d'institution. Cela a par ailleurs entraîné une distinction entre ceux qui avait passé le rite et ceux qui en sont dépourvu.

« Si bien qu’au lieu de chercher à définir les cultures des jeunes issus de l’immigration à partir de contenus spécifiques, comme s’il s’agissait d’une sous-culture, il conviendrait peut-être d’être attentif à des tensions structurantes qui les traversent, entre invisibilité partielle et images publiques, entre affirmations et négociations, entre personnel, commun et public. » (Battegay, 2001, p.13)

2.3 DES ADOLESCENTS REQUÉRANTS D’ASILE EN SITUATION PRECAIRE

Les adolescents participant au projet sont requérants d’asile, ou mineur rejoignant leur famille, eux-aussi, dans cette procédure. Ils sont confrontés à des pressions structurelles influençant le contexte de leur vie provenant de la société suisse plus précisément des lois concernant les requérants d’asile en général, et celles concernant les mineurs non accompagnés en particulier. J’examine pour cela le concept de violence structurelle et en quoi elle affecte la vie des requérants d’asile.

2.3.1 LE CONTEXTE LEGAL DES ADOLESCENTS REQUÉRANTS D’ASILE

Le cadre juridique qui a une influence sur leur vie comporte différents degrés : international (avec la Convention de Genève sur le statut de réfugié de 1951), européen (La Convention Européenne des Droits Humains –1^{ère} apparition en 1970, le système de Dublin de 2009) et national. Du point de vue national, ils sont sous le droit de Cité, Etablissement et Séjours. Cette dernière rassemble toutes les normes concernant les personnes n’ayant pas la nationalité suisse sur le territoire suisse. Il existe deux critères pour structurer la législation suisse sur la présence des étrangers : l’origine de la personne et le motif de sa présence en Suisse. Dans cette loi sont énumérés quatre régimes, dont un spécifique au droit d’asile. Ces législations s’inscrivent dans un système de lois internationales et nationales, mais découlent aussi d’ordonnances du conseil fédéral, de directives de l’Office Fédéral des Migrations et de jurisprudences (arrêts de tribunaux). Nous ne faisons qu’effleurer ce qui constitue un vaste mécanisme et force est de constater que le point de vue légal n’est pas immuable, mais qu’il fluctue au cours du temps. Du point de vue chronologique et géographique, le requérant pose sa demande dans un des quatre centres d’enregistrements et de procédure (CEP) : Chiasso, Vallorbe, Bâle et Kreuzlingen. Ensuite, il est attribué à un canton qui est alors en charge de l’octroi des prestations d’assurances. Dans le canton de Vaud, cette tâche est assumée par l’Etablissement Vaudois d’Accueil des Migrants (EVAM). De plus, l’instance qui attribue les permis et attestations est le Service de la Population (SPOP). Le renvoi est aussi de la tâche et responsabilité du canton. Le requérant lors de sa demande d’asile a un permis N. Il est ensuite auditionné et c’est l’Office Des Migrations qui statue sur sa demande selon les lois décrites dans les prochains chapitres.

Les lois concernant tous les requérants d’asile

Les lois, concernant tous les requérants d’asile, sont réparties entre le régime ordinaire et le régime spécial du droit d’asile. Ce régime ordinaire concerne toutes personnes étrangères. C’est la Loi sur les étrangers (LEtr) qui est utilisée lorsque le requérant d’asile est sous le regroupement familial, soit lorsqu’il reçoit une admission provisoire – permis F (art. 83 et suivants) ou reçoit un permis B (art. 32 et suivants). Le requérant d’asile est reconnu et reçoit un permis B⁸. Le requérant d’asile ne peut pas être renvoyé selon l’un ou plusieurs des trois niveaux suivants et reçoit une admission provisoire :

- *son renvoi est impossible* selon l’Art. 83 al. 2 LEtr. C’est le cas lorsqu’il n’est pas possible d’obtenir des documents de voyage pour la personne en question. Si la Suisse renvoie, pour qu’il puisse être exécutable, il faut que l’Etat de destination accepte la personne, or, si cet Etat

⁸ Le permis B peut s’acquérir aussi d’une autre manière : si la personne est sur le territoire suisse pendant 5 ans et que tout au long de son séjour il était connu des autorités, c’est-à-dire enregistré, il a le droit de demander un permis B en prouvant sa «bonne intégration».

ne délivre pas de laisser-passer, l'exécution du renvoi devient impossible.

- *son renvoi est illicite* selon l'Art. 83 al. 3 LETr. Cela est en lien avec les engagements de la Suisse au droit international. Selon la Convention Européenne des Droits de l'Homme (art. 3) : «Nul ne peut être soumis à la torture ni à des peines ou traitements inhumains ou dégradants», la Suisse ne peut donc renvoyer une personne dans un état tiers ou d'origine si ses droits fondamentaux sont menacés.
- *son renvoi ne peut être exigible* selon l'Art. 83 al. 4 LETr. Par exemple, en cas de guerre civile, la personne ne sera pas reconnue comme réfugié car la menace n'a pas un caractère ciblé, toutefois le renvoi est inexigible car on met la personne en danger (selon les déterminations du Haut Commissariat pour les Réfugiés⁹). Un autre cas de figure serait la situation d'une personne souffrant d'une maladie qui n'est pas soignée dans son pays d'origine, auquel cas elle peut recevoir une admission provisoire.

La première loi sur l'Asile en Suisse a été adoptée en 1981. La loi sur l'asile (LASi) est entrée en vigueur en 1999 et a subi depuis plusieurs modifications. Pour être reconnu en tant que réfugié il y a plusieurs conditions : la notion de fuite, la notion de cessation de relation avec le pays d'origine et la notion de persécution.

La notion de persécution n'a pas de définition universelle. Elle est circonscrite grâce à ses différents éléments constitutifs : intensité, auteur de la persécution, caractère ciblé envers la personne, motifs à l'origine de la persécution, crainte fondée, absence de possibilité de refuge interne. La demande peut être considérée (entrée en matière) ou ne pas être considérée (non entrée en matière – NEM) par l'Office Fédéral des Migrations (ODM); voir Annexe A : la procédure de demande d'asile.

Les lois concernant les mineurs non accompagnés

Les mineurs accompagnés ou non accompagnés suivent la même procédure. Ils sont toutefois protégés par des lois internationales (Conventions relatives aux Droits des Enfants par les Nations Unies en 1989) ou nationales (Art. 19 dans la Constitution fédérale de la Confédération Suisse, et les Ordonnance sur le placement d'enfants) :

«La Suisse s'est engagée à accorder aux requérants et aux réfugiés mineurs la même protection qu'à tout autre enfant temporairement ou définitivement privé de son milieu familial. Des mesures particulières sont donc appliquées aux requérants d'asile mineurs non accompagnés (MNA), aussi bien au niveau de leur protection et de leur prise en charge que du point de vue de la procédure elle-même afin d'être le plus proche possible du respect de cette convention.» (Depallens Villanueva, Ambresin, 2010)

Un exemple par rapport à la procédure est que le renvoi des personnes ayant vécu leur adolescence en Suisse (avec ou sans permis) et qui sont bien intégrées ne peut être exigible. De plus, les années en dessous de 20 ans sont comptées double pour une demande de permis B – autorisation de séjour (après 5 ans, art.33) ou permis C – autorisation d'établissement (après 10 ans, art.34). La personne doit avoir été toujours enregistrée, même si elle était illégale (papier blanc : demande d'aide d'urgence). Les mineurs non accompagnés sont attribués aussi à un canton et ensuite placés par l'Office du Tuteur Général. En 2006, l'Evam ouvre un foyer spécifique pour les mineurs non accompagnés. Toutefois, tous les mineurs n'ont alors pas encore accès à cette prestation et protection. Aujourd'hui, les mineurs non accompagnés 'reconnus' arrivant dans le canton de Vaud sont hébergés normalement au foyer qui compte 42 places.

⁹ En 1949, « l'Assemblée générale des Nations Unies a décidé d'établir, à partir du 1er janvier 1951, un Haut Commissariat pour les Réfugiés » (disponible sur <http://www.unhcr.fr/4aeaff76.html>), Le HCR détermine si un pays est sûr ou pas.

La non entrée en matière et les déboutés : l'aide d'urgence dans le canton de Vaud

Lorsque la demande du requérant n'est pas prise en considération, le requérant se voit sous une non entrée en matière (NEM) et l'ODM considère si son renvoi peut être réalisé ou pas. Lorsque la demande du requérant est prise en considération mais n'a pas été acceptée (décision négative) ou si elle n'a pas été prise en considération (NEM) et que le recours n'a pas abouti, le requérant est alors débouté. Dans les deux cas, les personnes sont considérées comme illégales en Suisse et sont priées de quitter la Suisse. Elles peuvent toutefois demander l'aide d'urgence. Une attestation d'aide d'urgence (papier blanc) est délivrée avec le statut d'illégalité «enregistrée». Aujourd'hui la politique d'asile est caractérisée par le «refus d'octroi de l'asile à la grande majorité des demandeurs et des conditions d'accueil de plus en plus dissuasives» (Bolzman, 2001, p.140).

Cet article 12 de la Constitution suisse prévoit que toute personne en situation de détresse a le droit d'obtenir de l'aide : « Art.12 : Droit d'obtenir de l'aide dans des situations de détresse : Quiconque est dans une situation de détresse et n'est pas en mesure de subvenir à son entretien a le droit d'être aidé et assisté et de recevoir les moyens indispensables pour mener une existence conforme à la dignité humaine » (Constitution fédérale de la Confédération Suisse, disponible en ligne).

La dignité humaine dans le droit

Cette notion a été pour la première fois utilisée dans le domaine juridique en 1948 lors de la déclaration universelle des droits de l'Homme sans toutefois avoir été définie. Dans le préambule de la déclaration, il est dit que "la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde" (Déclaration des Droits de l'Homme, disponible en ligne).

Elle est difficilement définissable et dans les textes de lois et le domaine juridique elle est rarement décrite quoique citée fréquemment comme fondement des droits de l'Homme. Elle fait partie des droits fondamentaux dans la Constitution Suisse, Art.7 : « La dignité humaine doit être respectée et protégée. » (Constitution fédérale de la Confédération Suisse, disponible en ligne). Nous verrons plus loin comment définir la dignité humaine.

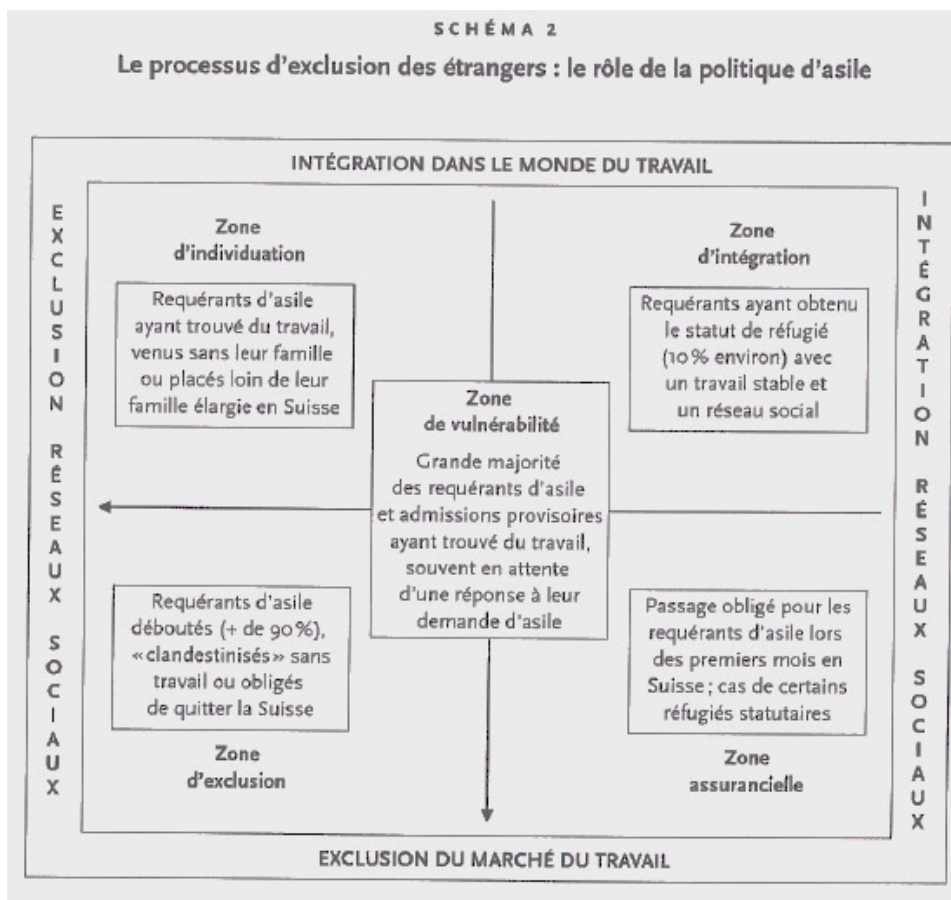
2.3.2 DE VIOLENCE STRUCTURELLE INDIRECTE EN PROBLEMES SOCIAUX DIRECT

Le requérant d'asile peut être affecté par les structures mêmes de son statut. Il est amené à s'intégrer dans ce que lui offre la société nationale. Il est contraint à accepter des mesures sur lesquelles il n'a aucun pouvoir, ni maîtrise :

«Le groupe dominant joue un rôle déterminant dans l'adaptation ou non de l'étranger, notamment par les conditions qu'il pose à la migration, par les places de travail qu'il lui attribue, par le tri, en bref, qu'il réalise à travers le droit de la migration.» (Tabin, 1999, p.52)

On comprend bien à la lecture des textes de loi que les requérants d'asile ne sont de fait pas véritablement intégrés dans la société d'accueil, ne serait-ce que selon la définition d'une intégration «réussie» proposée par les textes eux-mêmes (être indépendant financièrement, connaître la langue, ne pas avoir commis de délits.) Ils sont en marge, n'appartiennent pas encore à ce monde car ne peuvent pas travailler. Ils se trouvent dans une situation d'attente de décision sur leur statut de «réfugié» dans un espace suspendu dans le temps. Cette discrimination peut être violente dans ses conséquences d'exclusion ou ne pas affecter la personne, mais les risques sont présents. Ces risques peuvent être vécus positivement ou difficilement en fonction du réseau social et du soutien dont dispose la personne requérante d'asile comme expliqué ci-après.

Schéma : Le processus d'exclusion des étrangers, le rôle de la politique d'asile
(Bolzmann, 2001, p.142)



Ces pressions sont définies par Johan Galtung (dans Bonacker et Imbush, 1999, p.86-95) comme une violence structurelle indirecte dans le sens où elles ne sont pas commises directement par des acteurs mais indirectement par des lois et normes institutionnelles qui restreignent par exemple l'accès à la formation ou à l'activité lucrative. Il existe selon lui trois sortes de violence structurelle indirecte : culturelle, économique, technico-bureaucratique. Cette violence structurelle empêche « la réalisation des individus » (Parazelli, 2008, p.4).

Cette violence a cela de particulier qu'elle imprègne la société et ses membres et qu'elle est difficilement palpable. Bourdieu décrit ce phénomène en tant que violence symbolique qui peut être comprise comme un double mécanisme de reconnaissance et de méconnaissance :

« La domination des uns n'est possible hors les cas, rares en démocratie, de recours à la force physique que parce que les dominés reconnaissent comme légitime l'ordre social dominant tout en méconnaissant son caractère arbitraire d'ordre aliénant. Ce mécanisme de « servitude volontaire » (La Boétie) est selon Bourdieu redoutable puisque la violence, invisible pour ceux sur qui elle s'exerce (et parfois même invisible pour ceux au nom de qui elle s'exerce), apparaît comme totalement intériorisée dans l'habitus de chacun (système des dispositions individuelles issues de la socialisation de classe). La pire des violences symboliques est ainsi la certitude que « cela va de soi » qui permet de légitimer l'ordre social « tel qu'il est », c'est-à-dire fondamentalement inégalitaire. Pour Bourdieu, l'État ainsi que les institutions et pratiques de l'ordre dominant (l'école, l'université, les médias, le langage politique) sont autant de lieux ou d'expressions d'une violence symbolique tendant à masquer sous le couvert du naturel des rapports de domination invisibles mais aux effets sociaux redoutables. » (Crettiez, 2008, p.7)

La violence structurelle peut s'exercer lorsque des violences symboliques s'imposent « de façon à instituer d'autres significations du monde social dans lequel nous vivons tout en dissimulant les rapports de forces en jeu. » (Parazelli, 2008, p. 5).

Ces violences peuvent être vécues plus ou moins violemment et peuvent être perceptibles de manière physique. Comme disait Michaud, cité par Claudio Bolzman, « il y a violence quand, dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, en portant atteinte à une ou plusieurs personnes à des degrés variables, soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité mentale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques et culturelles » (Bolzman, 2010, p.2). D'ailleurs Philippe Braud distingue ainsi deux types de violences symboliques aux effets et conséquences immédiatement physiques :

« Le premier relève de la « dépréciation identitaire » [Braud, 2004, p. 163], c'est-à-dire de l'atteinte à une identité personnelle ou groupale fortement investie. C'est ainsi que les manifestations d'hétérophobie (mépris pour une identité sexuelle ou raciale), les manifestations de supériorité (discours colonial) ou la négation de la souffrance (à l'œuvre dans les propos négationnistes) constituent des violences dont la dimension symbolique n'en demeure pas moins féroce et blessante. Le second provient de l'« ébranlement des repères » [Braud, 2004, p. 177], résultant de l'atteinte délibérée aux croyances, aux normes et aux valeurs qui donnent du sens au monde des individus. L'offense à l'histoire ou à la mémoire du groupe, la confrontation de références antagonistes (le matérialisme de l'Occident en terre musulmane) ou le désajustement des références faisant mentir des croyances fortement établies (dans la « beauté de l'idéal communiste » par exemple) sont autant de violences symboliques dont on perçoit qu'elles sont à l'origine de conflits bel et bien physiques. » (Crettiez, 2008, p.9)

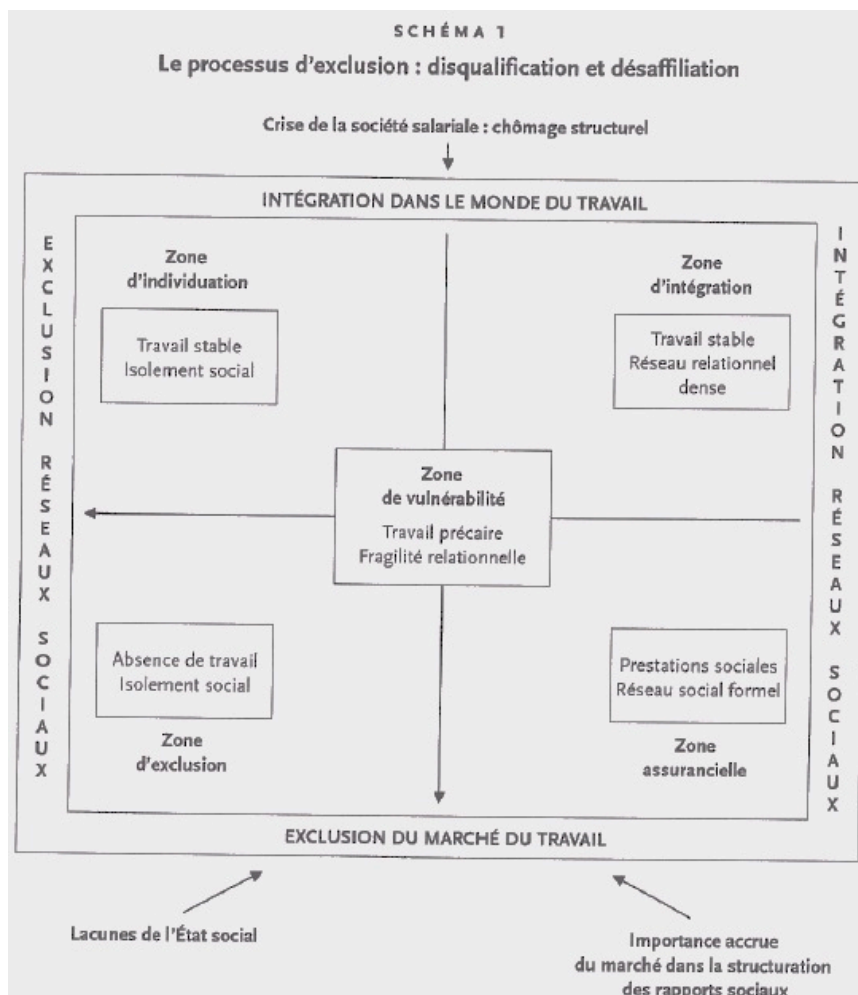
Il y a évidemment des violences structurelles qui affectent la vie de toute personne. Malgré que le terme de « migrant(e) » soit vaste, on remarque qu'il existe des violences structurelles spécifiques à ce groupe de personnes qui sont liées à la discrimination à laquelle ils font face en tant que groupe de « migrant(e)s » :

« Si l'on crée une catégorie, [...], c'est qu'il y a présomption de discrimination. Ce n'est pas tant une essence que d'être « Noir » ou « Enfant de migrants », qu'une expérience de discrimination, une expérience sociale partagée [...] » (Moro, 2010, p.39)

La violence structurelle liée au statut de requérant d'asile a des effets sociaux considérables : des situations plus propices à un isolement social apparaissent (le repli sur soi, la rupture ou non existence de l'environnement social), ainsi que des situations d'exclusions par le manque ou la non possibilité d'insertion économique. Un exemple manifeste de cette violence structurelle liée au statut de requérant d'asile est le fait d'être privé de certains droits par rapport au citoyen ordinaire.

On peut concevoir les effets de celle-ci dans le processus de « désaffiliation » décrit par Robert Castel et repris dans le schéma ci-après :

Schéma : Le processus d'exclusion, disqualification et désaffiliation
(Bolzmann, 2001, p.137)



Les requérants d'asile ne peuvent travailler dans les premiers mois et cette situation peut conduire les individus dans une «zone de vulnérabilité» comme l'a appelée Robert Castel :

« [...] être dans la zone d'intégration signifie que l'on dispose des supports relationnels solides ; la zone de vulnérabilité associe précarité du travail et fragilité relationnelle ; la zone conjugue absence de travail et isolement sociale [...] » (Castel, 1991, p.148)

Dans ce contexte, trouver sa place et avoir un espace de vie autonome, n'est pas la première expérience des personnes requérant d'asile lors de leur arrivée en Suisse au contraire :

«[...] ils expérimentent [...] une perte d'autonomie, puisqu'ils dépendent des médiateurs (fonctionnaires de l'asile, travailleurs sociaux, bénévoles, etc...) pour s'orienter et pour subsister dans la nouvelle société. Ceux-ci construisent de l'extérieur, pour eux, un parcours obligé d'assistés.» (Bolzmann, 2010, p.5)

D'ailleurs, requérant d'asile cela veut dire avoir une place, un espace connu de vie, le quitter (par contraintes ou encore par choix), mais ensuite être dans le passé, d'une certaine manière, être à la merci des eaux, ce n'est pas vraiment choisir sa place dans un pays donné, mais c'est être porté

dans un pays, et dans celui-ci, de toute façon subir le logement qu'on lui donne, le milieu de vie qui est prescrit et de toute façon devenir assisté (en Suisse). La maîtrise sur sa vie est de ce point de vue restreinte (dans le sens des inégalités d'opportunités individuelles liées aussi à la situation précaire).

Face à la violence structurelle, il est important de ne pas adopter un regard pathologisant ou misérabiliste sur les personnes immigrées ou les percevoir comme victimes :

« Il s'agit d'une forme de violence qui inflige des dommages de manière indirecte, immatérielle et invisible – particularités qui défient la comptabilité. L'obscurité de sa nature rend la violence structurelle insidieuse, car le blâme et la culpabilité ne peuvent pas être aisément attribués à sa source réelle ; ils ont plutôt tendance à être attribués à tort à ceux qui en sont victimes » (Salazar, 2006, p.78 dans Parazelli, 2008, p.4)

L'élément de réponse individuellement, face à des violences structurelles doit justement être dans un regard non pathologisant et bien de renforcement des ressources des requérant d'asile :

« [...] le travail de récupération de leur place dans le monde fait par les individus et les groupes, est renforcé lorsqu'il peut avoir lieu dans un cadre démocratique, qui reconnaît ces acteurs comme des sujets de droits, des citoyens pouvant contribuer par leur action à la construction d'un devenir commun. » (Bolzman, 2010, p.9)

« Il ne s'agit pas de nier les difficultés que ces familles traversent, mais d'affirmer la reconnaissance des forces vives qui ont été développées malgré ces difficultés. Enfin, lorsqu'on maintient des attributions négatives, on gèle toute possibilité de changement. On perçoit ces familles comme passives, démunies et irresponsables. » (Rachedi, 2008, p.88)

De même, l'isolement social ne doit pas être compris comme le fait de ne pas avoir de relations sociales. Les liens que les requérant d'asile ont peuvent être fragilisés (leurs familles dans un autre canton) ou peuvent les garder dans un réseau donné (le foyer), qui peut les aider ou les desservir gravement. Enfin, lors de l'essai de compréhension du contexte où évoluent les participants aux projets, il est primordial de se souvenir de ses violences structurelles comme affectant du moins une partie de leur vie.

2.4 LES FONCTIONS DU TRAVAIL SOCIAL ET DE L'ART

L'espace de liens entre le travail social¹⁰ et l'art est complexe et ambigu. Il est issu analysé dans le sens des fonctions et donc des enjeux liés à chacun. De plus, la question suivante est relevée : la pratique d'un art permet-il une autre vision de la réalité, comme certaines pratiques du travail social ? Enfin, je verrais les critères qui font qu'un projet est socio-artistique.

2.4.1 L'ÉMERGENCE DE NOTIONS DE CULTURE ET D'ART DANS LE TRAVAIL SOCIAL

Quelques fonctions du travail social

L'animation socioculturelle (ASC) est difficile à définir car elle regroupe plusieurs domaines d'action et qu'elle se situe très souvent entre les besoins des bénéficiaires des actions socioculturelles et les mandataires de ces actions. Cet entre-deux est une donnée permanente et en même temps un perpétuel conflit avec lesquels l'ASC doit vivre.

Je me base sur la définition adoptée par les étudiants de la volée de 2007 lors de ma formation : « L'animation socioculturelle favorise toutes les initiatives émanant de groupes ou de collectivités visant à la réappropriation des différents aspects de la vie quotidienne et de l'environnement dans des domaines aussi variés que la culture, l'habitat, les loisirs et le développement urbain. Elle

¹⁰ Lorsque j'énonce le travail social dans ce chapitre, cela regroupe l'animation socioculturelle. Je spécifie lorsque je parle de l'animation socioculturelle.

s'inscrit dans un contexte politique, social, culturel et économique dont l'action vise à mettre en lien et à favoriser la participation active des individus et des collectivités, en vue qu'ils répondent à leurs propres besoins. La conception et l'organisation de ses interventions favorisent l'émergence ou la (ré) appropriation des ressources des bénéficiaires. » (Ecriture de ce texte en commun avec les étudiants de la volée de 2007).

Les fonctions de travail social ont changé pendant le temps, entre fonctions d'éducation, d'aide aux démunis et d'émancipation. L'ASC peut aussi être divisée en plusieurs domaines. Selon le rapport de l'homologation au sein de l'HES rédigé en 2001, l'ASC regroupe les champs professionnels suivants : socialisation, développement communautaire, culturel, associatif/militant, psychosocial/socio-thérapeutique, économie sociale et éducation populaire/formation d'adulte. Ces domaines ont chacun leurs spécificités, toutefois on remarque qu'historiquement, il y a eu une évolution vers une unification. À plusieurs reprises, les différents acteurs du domaine socioculturel ont essayé de rassembler les concepts et les pratiques diverses sous une dénomination commune. La coordination des écoles suisses d'ASC en 1987, la Charte des centres de loisirs de Genève en 1993, le rapport d'homologation au sein de l'HES en 2001 ainsi que les différents colloques et réseaux internationaux autour de l'ASC en sont des exemples.

Le travail social poursuit des buts pour les individus eux-mêmes ou pour la société. Le travail social essaye de remédier à des conflits ou tensions sociales. En cela le travail social essaie de réguler ces tensions, tout en gardant en perspective l'empowerment des individus (voir les composantes de la notion d'empowerment en annexe E). Selon W.A.Ninacs (2008), l'empowerment peut se définir comme une réaction au constat que :

«[...] certaines collectivités ne possèdent pas, ou ont la perception de ne pas posséder, l'emprise sur les ressources qu'elles requièrent, ou sur les décisions qui sont prises pour assurer leur bien-être. » (Ninacs, 2008, p.15)

Toutefois, il est important de ne pas oublier que ce sentiment de manque d'emprise ou ce manque d'emprise effectif varie selon les pressions structurelles, légales ou géopolitiques dans un pays donné. Ce constat soulève également la notion de participation (à un processus de décision, encouragement de l'autonomie et de l'autogestion), centrale à l'animation socioculturelle. Cette notion implique aussi que les individus ont le droit de participer aux décisions qui les concernent et qu'ils ont les compétences requises et le potentiel nécessaire pour le faire. L'empowerment envisage donc un exercice du pouvoir qui peut être réduit en trois étapes : choisir, décider, agir (Ninacs, 2008, p.15-16). Cet exercice de pouvoir ne peut être exercé par tout le monde ni dans toutes les circonstances. Toutefois, le travail social essaye de tendre vers ce principe.

La rationalisation dans le travail social

Depuis quelques dizaines d'années, le travail social doit apporter des « résultats » aux politiques publiques, institutions publiques et aux budgets alloués liés à ces derniers. La « réponse sociale s'est transformée : de globale et individualisée, sur le long terme, elle devient focalisée sur l'urgence et la prestations de services » (Creux, 2011). On peut comprendre ce changement entre « rationalisation par valeurs », à une « rationalisation par finalité » (Weber, cité par Creux, 2011).

Gérard Creux parle de « désenchantement du monde »¹¹ chez les travailleurs sociaux. Et David Puaud observe ce changement dans la manière de voir les personnes avec lesquels le travailleur social travaille :

« Dans l'ensemble du système de l'économie sociale et solidaire, la personne devient un client, un usager et/ou un être vulnérable pris en charge par la société. D'ailleurs, ce qui est flagrant, c'est que ce dernier est quasi absent des discours des managers,

¹¹ C'est un processus de rationalisation qui a pour conséquence le désenchantement du monde, d'après Max WEBER (2002) *Le savant et le politique*, Editions 10/18, Paris, p.120

consultants en économie sociale. Il n'est plus une réalité, mais une donnée quantitative voire illustrative. L'objectif n'est pas sa prise en compte mais bien d'évaluer sa charge financière, le « prix de la journée » pour l'institution. » (Puaud, 2012, p.17)

Par rapport à cette rationalisation, le travailleur social ouvre son domaine d'activités à d'autres domaines pour trouver des solutions. Pour Baptiste De Reymaecker¹², « être utile au social, c'est être utile pour affilier (contrer l'individualisme), pour rendre (une parole, un bien-être, une confiance en soi, une puissance), et pour émanciper (s'affranchir des modèles de la domination) » (Reymaecker, 2011). Dans ce contexte, il est intéressant alors de rapprocher ou de créer des liens entre le social et l'art.

La culture et l'art comme réponse à des situations de précarité et d'exclusion

Il y a un amalgame possible entre culture et art. Cet amalgame peut être expliqué par la notion de la socioculture qui est un principe de l'animation socioculturelle et qui rejoint les questions de démocratie culturelle (voir les indicateurs de quelques principes importants de l'animation socioculturelle annexe B). La socioculture s'inscrit dans le courant de l'éducation populaire et dans une perspective d'émancipation sociale. De ce point de vue, la culture est définie « d'une façon beaucoup plus large que les œuvres d'art et le patrimoine. Il englobe des questions essentielles comme celles de l'identité, du lien social, de la démocratie, du positionnement des publics et ce non plus en terme de manque de culture mais, au contraire, en poussant ceux-ci à produire leur propre culture, en s'affirmant et s'exprimant par eux-mêmes » (Puissant, 2003, p.115).

Avec les mouvements de démocratie culturelle, la culture est perçue comme un moyen d'émancipation. On observe dès lors de nombreux projets artistiques avec comme participant des personnes exclues, isolées ou en situation précaires. Ces projets artistiques visent à sortir de l'exclusion, ou de l'isolement en mettant en avant que des actions culturelles et des démarches artistiques sont un moyen simple pour amener les personnes à s'émanciper, prendre conscience de leurs conditions et de pouvoir changer leur vision sur leur situation.

On peut voir par exemple que pour Hamel Puissant, qui se base sur une étude de l'impact de programmes artistiques sur la société faite en Angleterre (1995-1997), des démarches artistiques peuvent permettre plusieurs changements sociaux :

« La participation aux arts est une voie efficace pour la croissance et le développement personnel, qui mène à une confiance en soi accrue, à la constitution de savoir-faire et à des processus éducatifs qui peuvent améliorer les rapports sociaux et l'employabilité pour les bénéficiaires. [...] »

Elle peut contribuer à la cohésion sociale, par le développement de réseaux et par la compréhension mutuelle, ainsi que par la construction de capacités locales d'organisations et de décision autonome. [...] »

Elle donne des résultats positifs dans d'autres domaines, tels que la préservation de l'environnement ou la promotion de la santé et elle introduit un élément de créativité dans l'organisation et la planification. [...] »

Elle produit du changement social qui peut être constaté, évalué et programmé. [...] »

Elle renforce, au lieu de diluer, la vie culturelle et constitue un facteur essentiel de succès plutôt qu'un choix secondaires des politiques sociales. » (Puissant, 2003, pp.117-118)

De plus, dans les politiques publiques belges, le sujet intéresse. Un rapport de mission a évalué des projets socio-artistiques à travers les paroles des participants en 2007 Evelyn Cramer et Marie Van Looveren en Belgique. Cette tendance de l'acceptation de l'art et la culture comme réponse à

¹² Baptiste de Reymaecker est coordinateur permanent de l'Association Culture et Démocratie créée en 1993 en Belgique.

des problématiques sociales peut encore s'observer avec l'association *Culture et Démocratie* à Bruxelles qui questionne les droits culturels et constitue un réseau d'échange à travers un vaste centre de documentation et des formations :

« Depuis 1993, date de son premier Manifeste, Culture & Démocratie questionne vivement la culture, la démocratie et ce qui les lie. Convaincue que l'idéal démocratique est aussi un idéal de culture, Culture & Démocratie se donne comme mission de semer le souci démocratique dans la culture et le souci culturel dans la démocratie. Avec ses chantiers actuels - Culture et prison, Culture et enseignement, Art et santé, Culture et travail social, Culture et inter-culturalité - Culture & Démocratie met la question des droits culturels au centre de sa réflexion et de son action. » (Site de Culture et Démocratie de Belgique)

On voit que la vision de l'association sur la culture rejoint la définition donnée par Mondher Kilani : « La culture comme une force qui peut être 'agie' » et non pas « La culture comme force coercitive qui agit sur les individus et les domine » (Kilani, 2000, p.76).

Tous ces exemples montrent bien le caractère que se veut aujourd'hui d'innovation dans le fait d'être créatif pour trouver des solutions à des problèmes sociaux complexes. C'est donc une tendance depuis quelques années, que ce soit dans les milieux sociaux ou artistiques que de mettre en avant les formes artistiques, la créativité comme point important pour le « mieux-être » et l'émancipation des personnes (Puissant, 2003, p.117).

François Matarasso fait quelques distinctions : l'art fait partie de la culture, mais il a une valeur particulière en tant que boîte à outil permettant aux personnes de bricoler avec leur culture. Si la culture est l'expression de valeurs, l'art permet la construction ou déconstruction de valeurs (Matarasso, 2009, traduction Camille Bernath).

Donc quel art serait alors utile au social ? Comment les artistes s'emparent de questions sociales ? A partir de ces quelques tours d'horizon, la question est quels sont les enjeux différents, quels instruments utilise-t-on, ou principes lors des projets entre art et travail social.

2.4.2 LES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET LES ARTISTES

Ici, les grandes tendances qui allient travail social et art sont mis en exergue à travers des points de confluence et des points de différences.

La fonction de l'art¹³

« L'art consiste à libérer la vie que l'homme a emprisonnée » (Deleuze, 1995, dans Puaud, 2012)

L'art a toujours été questionné, et les artistes aussi. Depuis l'antiquité, il y a plusieurs approches sur ce qu'est l'art et sur ce qu'est un artiste et leurs fonctions. On peut voir que d'un côté on parle de l'art comme pure contemplation, et d'un autre côté que l'art donne une vision du monde en changement. Pour Boal, l'art est politique dans le sens qu'il montre des moyens pour cette transformation (Boal, 1996, p.93). La question est toujours d'actualité et chacun met son grain de sel dans la fonction que l'art peut avoir : éduquer, informer, influencer, être objet de beauté ou de plaisir...

Pour pouvoir approcher le concept de l'art, je vais essayer de souligner ses contours à travers de quelques définitions. Pour cela je me réfère à la définition donnée par le *Centre National français de Recherches Textuelles et Lexicales* (CNRTL):

« Par opposition à la nature « conçue comme puissance produisant sans réflexion » [...] et à la science « conçue comme pure connaissance indépendante des applications » [...]

¹³ Je ne vais pas faire un historique exhaustif, et irait uniquement vers un choix de définition qui amène au sujet de mon mémoire. Toutefois, je pense qu'on peut se questionner sur qu'est-ce que l'art et ses fonctions dans le temps.

l'art est l'ensemble de moyens, de procédés conscients par lesquels l'homme tend à une certaine fin, cherche à atteindre un certain résultat » (définition de l'art site de CNRTL)

Ou encore ce que dit Marcel Proust :

« Par l'art seulement nous pouvons sortir de nous, savoir ce que voit un autre de cet univers qui n'est pas le même que le nôtre, et dont les paysages nous seraient restés aussi inconnus que ceux qu'il peut y avoir dans la lune. Grâce à l'art, au lieu de voir un seul monde, le nôtre, nous le voyons se multiplier, et, autant qu'il y a d'artistes originaux, autant nous avons de mondes à notre disposition, plus différents les uns des autres que ceux qui roulent dans l'infini et, bien des siècles après qu'est éteint le foyer dont il émanait, qu'il s'appelât Rembrandt ou Ver Meer, nous envoient encore leur rayon spécial. » (Proust, 1927, Le temps retrouvé, site CNRTL)

L'art inclut la dimension d'un autre monde ou une vision différente de celui-ci. Dans ce sens, l'art est selon Marcel Duchamp « une activité humaine qui tend à un partage du sensible, il s'adresse directement au sens, à la perception singulière, aux émotions, à l'intellect des personnes prises en compte » (cité par Puaud, 2012, p.9).

On peut aller plus loin en se demandant comment est relié le collectif à l'individuel. L'approche de John Martin¹⁴ est de montrer comment l'art peut avoir un effet au niveau individuel qui amène ensuite un changement au niveau collectif. C'est dans l'interaction que l'art devient donc collectif et atteint une dimension sociale. A travers la participation à des activités artistiques qui utilisent la créativité pour interroger les problématiques sociales telles que le racisme ou les préjugés, les participants sont amenés à avoir une voix, à examiner et explorer leur situation et leurs possibilités¹⁵. L'art peut permettre, d'une certaine manière, un changement social.

Si l'art « ne peut rien faire pour empêcher la montée de la barbarie (...) » car il « ne peut pas changer le monde », Herbert Marcuse voyait de façon similaire dans l'art la possibilité de « contribuer à changer la conscience et les pulsions des hommes et des femmes qui pourraient changer le monde » (Marcuse, cité dans Creux, 2011). Une forme d'art peut donc être considérée comme socialement engagée. Toutefois il est clair que l'artiste peut ne pas être engagé socialement (art brut). L'art peut être participatif ou alors permettre à la personne d'être uniquement spectateur.

Pour Nicolas Bourriaud, l'art est une « unité structurelle imitant un monde. La pratique artistique consiste à créer une forme susceptible de durer, en faisant se rencontrer sur un plan cohérent des entités hétérogènes, afin de produire un rapport au monde » (Bourriaud, 1998, p.115). Cette forme est plus ou moins démocratique (plus ou moins de place pour modifier ou compléter). L'art est relationnel : « toute œuvre d'art produit un modèle de socialité ». Cela revient à poser les questions suivantes : cette œuvre m'autorise un dialogue ? Où pourrais je exister et comment exister dans l'espace qu'elle définit ? L'art est relationnel non pas dans le sens de l'interactivité, mais dans le temps entre l'artiste et le spectateur, ou entre l'histoire et l'artiste. Aujourd'hui avec la globalisation, chaque individu peut en quelques secondes communiquer avec un autre individu où qu'il soit sur la planète. Cette situation de communication facilitée, Bourriaud l'explique comme cela :

« Il est surprenant de constater qu'en dernière instance, la question identitaire se pose d'une manière aiguë pour les communautés immigrées dans les pays les plus "mondialisés": les antennes paraboliques dans les ghettos communautaires, l'enfermement à l'intérieur des coutumes in-transposables dans le pays d'accueil, les greffes qui ne prennent pas... Ce sont les racines qui font souffrir les individus : dans

¹⁴ John Martin est l'un des fondateurs et directeur artistique de l'association Pan-ARTS, association anglaise de l'art pour un changement social, lors de la conférence qu'il a donné à Lausanne le 28 mai 2010 à Pôle Sud : <http://www.pan-arts.net/pages/the-company.html>

¹⁵ En anglais dans le texte (ma traduction), <http://www.pan-arts.net/pages/arts-against-violence.html>

notre monde globalisé, elles persistent à la manière de ces membres fantômes dont l'amputation procure une douleur impossible à combattre, puisqu'elles affectent une substance qui n'existe plus. Plutôt que d'opposer une racine fixe à une autre, une "origine" mythifiée à un "sol" intégrateur et uniformisateur, ne serait-il pas plus judicieux d'en appeler à d'autres catégories de pensée ? » (Bourriaud, 2009, p.22)

Il est intéressant de remarquer la vision que Nicolas Bourriaud a surtout en ce qu'elle dépasse les clivages entre art et travail social ou tout autre clivage entre différentes cultures, etc. Il dit qu'on est né dans un contexte spécifique mais que cela ne devrait pas nous amener à reproduire les vieux schémas qui nous distinguent des autres. Ce contexte spécifique qui est une certaine réalité doit être négocié. Dans ce contexte la signification de l'art et de l'artiste est aussi d'apporter un autre film sur la réalité. Il propose enfin de comprendre l'identité non pas sur la base des origines, mais comme une trajectoire, une destination. (Bourriaud, 2011, en anglais dans la discussion – traduction Camille Bernath).

« Tout être humain est artiste »

Au début du 20^{ème} siècle, Marcel Duchamp considère que chaque objet peut potentiellement être une œuvre d'art si on la choisit ou bien chaque objet que fait (ou choisit) un artiste est de l'art (Mazliah, 2007, p.6).

Dans les années '60, Joseph Beuys, artiste, considère chaque être humain en tant qu'artiste potentiel. Chaque expérience humaine peut être qualifiée d'art selon lui. De plus, la société dans son ensemble peut être observée comme une œuvre d'art et chaque personne peut y contribuer créativement. Il explique cela par le concept de structure sociale.

En Angleterre, dans les années '70, le concept de danse communautaire apparaît. Il vient d'un mouvement de pensée d'artiste qui considère que toute personne peut danser et être créateur de mouvements.

Tous ces constats, qui viennent du monde artistique, amènent alors une ouverture pour des personnes non professionnelles dans l'art et leur permettent de s'en emparer également. L'art n'est alors pas réservé à quelques personnes et peut faire participer des non connaisseurs au processus artistique.

Tout artiste n'est pas travailleur social, tout travailleur social n'est pas artiste

Il s'ensuit que pour les travailleurs sociaux l'art peut être intéressant et 'utilisé' pour une fin, l'art est un accessoire, un outil. Quelques artistes aussi voient dans l'art un instrument de changement social. Toutefois, tous les artistes ne sont pas d'accord de rendre l'art instrument, dans le sens que l'art est incontrôlable et ne peut être un outil de travail social. Par exemple, pour Thomas Hirschhorn, l'art peut avoir une portée politique ou sociale mais doit rester libre et l'est en soi :

« Je suis un artiste, je ne suis pas un travailleur social. Le « Musée Précaire Albinet » est une œuvre d'art, ce n'est pas un projet socioculturel. Le « Musée Précaire Albinet » est une affirmation. Cette affirmation est que seul l'art en tant qu'art peut obtenir une vraie importance et avoir un sens politique. Cette affirmation est aussi que l'art peut des choses seulement parce qu'il s'agit de l'art. Seul l'art n'exclut pas l'autre. Seule l'œuvre d'art possède la capacité universelle d'engager un dialogue d'un à un. Du spectateur à l'œuvre et de l'œuvre au spectateur. C'est pour cela que j'insiste sur le fait que le « Musée Précaire Albinet » est un projet artistique. Toute autre interprétation du « Musée Précaire Albinet » est un malentendu ou une facilité. Car il ne s'agit pas de réduire l'art à un champ socio-politique et il ne s'agit pas de restreindre la mission de l'art à une mission d'animation culturelle. L'art n'est pas contrôlable. Le « Musée Précaire Albinet » n'est pas contrôlable, il peut se soustraire tout le temps et à chaque instant au contrôle (...) » (Hirschhorn, 2007, rapport des rencontres-débats).

Néanmoins, les problématiques sociales sont un sujet d'inspiration pour les artistes :

« [...] de nombreux artistes et opérateurs culturels s'emparent du social dans leurs créations ou leur manière de concevoir leur art. Le monde dans lequel nous vivons, les gens qui l'habitent et les problématiques qu'ils vivent constituent ainsi leur matériau, leur source d'inspiration. » (Lucassen, 2011)

Tout artiste cherche son inspiration dans le contexte de vie. Toutefois, je me focalise sur les artistes qui font participer des personnes, qui sont socialement engagés, pour comprendre comment ils voient la visée sociale de leur projet artistique. Quelques questions persistent : dans un sens, l'art permet, lorsqu'il demande au participant d'aller dans l'intime, une facilité dans l'expression de soi. Cette facilité est-elle peut être due au fait que l'art se veut art en soi ? Le travailleur social a-t-il peut-être une vision pathologisante des besoins des personnes ? L'art permet d'aller au-delà de ces questions ?

Inversement, si l'art est utilisé comme outil dans le travail social, tout travailleur social n'est pas artiste dans le sens où il ne connaît pas les techniques d'un art et n'est pas formé dans celui-ci. Lors d'une démarche artistique, le point de vue du travailleur social est focalisé sur la « vie du groupe dans son ensemble, à le maintenir coûte que coûte, aux anecdotes qui ébranlèrent les participants et aux changements (même minimes) provoqués chez-eux ». (Puissant, 2003, p.123). Pour le travailleur social Hamel Puissant, le projet entre art et travail social :

« [...] permet de valoriser la dimension culturelle du travail social, en ne la réduisant pas seulement à un objet artistique, mais également en réinterrogeant la culture comme terrain de lutte des subjectivités. [...] En ce sens, ART ne devrait pas signifier production d'objets matériels seulement, mais aussi savoir-faire ou savoir-être de la résistance et surtout appropriation et création d'un langage pour exprimer le point de vue des résistants. » (Puissant, 2003, p.124)

2.5 LE PROJET SOCIO-ARTISTIQUE : UN ESPACE COMMUN ENTRE TRAVAIL SOCIAL ET ART ?

Après avoir étudié les deux domaines de l'art et du travail social, quels sont les points communs dans les fonctions et les principes utilisés et quels sont les moyens pour permettre cet espace commun ? Je commence d'abord par poser quelques critères pour considérer qu'un projet est socio-artistique. Ensuite par une liste non exhaustive, j'expose des points communs entre art et travail social dans un projet socio-artistique. Enfin, j'observe comment on peut aller au-delà des problématiques liées à la migration ou des problématiques sociales que peuvent rencontrer les adolescents requérants d'asile en faisant ressortir une vision qui vient de l'art et du travail social.

2.5.1 QUELQUES CRITERES D'UN PROJET SOCIO-ARTISTIQUE

La notion de projet

« *Le projet ça tue le désir* » ? (Frank Lepage, dans conférences gesticulées : « *l'idéologie du projet ça tue le désir*. SCOP, Le pavé)

« *Le désir est révolutionnaire parce qu'il veut toujours plus de connexions et d'agencements* » (Deleuze, 1996, p.97)

La notion de projet est aujourd'hui utilisée dans tous les domaines et secteurs d'activités. L'existence d'évaluation est parallèle avec la notion de projet. Vu que le projet a un début et une fin, il est évident qu'il a des objectifs à atteindre et que ceux-ci peuvent être évalués. Les évaluations sont multiples et ne répondent pas aux mêmes critères selon les domaines d'activités.

Le rôle de l'approche par projet est intéressant pour permettre un début et une fin et pour expliquer les différentes étapes. Pour l'animation socioculturelle, cette approche est primordiale, en tout cas dans la formation des animateurs socioculturels. C'est une manière de rationaliser les besoins auxquels répondent le projet, les actions à mettre en œuvre et les enjeux auxquels le projet sera soumis. C'est donc une porte d'entrée de travail pour l'animateur socioculturel.

Toutefois, il y a des limites à cette approche dans les perceptions et attentes différentes. Par exemple, le long terme est plus estimé pour les travailleurs sociaux que l'éphémère pour les pouvoirs publics ; les logiques qualitatives sont mises en avant pour les travailleurs sociaux par rapport aux logiques gestionnaires ; la recherche de solutions à long terme comme la non attente d'un changement à tout prix est valorisé par rapport aux subventions par projets, remplaçables par d'autres et l'attente d'un changement immédiat à la fin du projet (Puaud, 2012, p.36). C'est pourquoi il est difficile dans le contexte actuel de rationalisation du travail social lors des évaluations de se faire corrélérer la réalité du terrain complexe avec la nécessaire simplification par les chiffres des domaines managériales de plus en plus présents. Le travail social :

« [...] ne s'effectue pas dans l'urgence sociale, mais dans l'accompagnement social dans la durée. Le travail social est une activité laborieuse, continue, progressive. Il demande donc du temps, de l'énergie, comporte des désagréments, peu de reconnaissance concrète. Il induit d'accepter l'inertie, l'attente. » (Puaud, 2012, p.12-13)

La notion de projet artistique, socioculturel et socio-artistique

Entre le travail social et l'art, les projets se distinguent sur plusieurs niveaux. Hamel Puissant, animateur-formateur, explique que les artistes (dans une démarche artistique d'émancipation) et les travailleurs sociaux n'ont pas les mêmes objectifs visés (2003, p.121). Lors d'un projet socio-artistique, ou comme il le définit une démarche culturelle ou artistique dans un milieu social, les attentes envers les travailleurs sociaux et les artistes ne sont pas les mêmes.

A partir de la littérature sur le projet socio-artistique (dont les rapports de Barbara Waldis¹⁶ et l'article de Hamel Puissant), j'ai récapitulé les différences entre le travail social et l'art à travers ce tableau ci-après.

¹⁶ Barabara Waldis n'a pas été publié, mais je cite ses copies écrites avec Jurish Sarah, de son projet de recherche, *La quête d'un langage commun entre animation socioculturelle et art pour des projets socio-artistiques dans l'espace public*, HES-SO Valais.

Tableau récapitulatif des différences entre travail social et art¹⁷

	Travail social	Art
Approches et problématiques différentes	Lien social relation sociale	Esthétique Symbolique
Objectifs différents lors de la réalisation du projet	Empowerment des populations ciblées (changement de l'image)	Réaction du public par l'œuvre
Perspectives différentes sur les besoins des populations concernées	Les besoins des populations sont mis au centre de l'action Se frotter à l'art vise à une réappropriation de la parole – Cela demande du temps	La participation de la population est soumise aux besoins de l'œuvre La condamnation à réussir sur un temps relativement limité – la visibilité à court terme
Méthodes et temporalité différentes lors de la réalisation du projet (Enjeux majeur)	Durabilité des acquis est important et la visée à long terme L'avenir du groupe des participants	Concentration sur la réalisation de l'œuvre artistique La production de quelque chose qui puisse être public
Rôles ou vision du rôle dans un projet socio-artistique	L'animateur socioculturel prépare, motive, implique et suit le participant dans le projet – logique d'intégration	L'artiste se défend d'être thérapeute – logique de rupture
Le projet socio-artistique doit	Désacraliser la création artistique, rétablir la confiance en soi, favoriser l'expression	Avoir des qualités esthétiques intrinsèques qui le dispensent d'un discours

Un projet socio-artistique doit donc prendre en compte ses différences. La personne, si c'est un artiste, responsable du projet est soumise de prendre en compte les attentes que le monde du travail social a envers elle : « se montrer ouvert à la diversité des codes culturels et apte à l'intégrer dans ses propositions artistiques » ; « un sens de la pédagogie et des relations avec les participants est également un élément requis » (Puissant, 2003, p.121). On peut donc considérer qu'il y a en la personne qui mène le projet des qualités propres aussi au travailleur social ou animateur socioculturel.

De plus, un projet socio-artistique amène à se rencontrer des publics différents (participants, artistes et coordinateurs ou travailleur sociaux) :

« Par nature, cette configuration annonce des tensions entre des intérêts de groupe, des désirs individuels et, souvent même si c'est peu reconnu, des cadres de références (normes, valeurs, croyances) différenciés. » (Puissant, 2003, p.119)

¹⁷ Pour une meilleure lisibilité, les guillemets de citations sont omis ici spécifiquement. Il faut considérer le texte dans le tableau comme des citations.

Pour les besoins de mon travail, voici quelques définitions non exhaustives que j'ai développé pour analyser le projet de terrain qui sont tirés des différentes lectures pour ce chapitre art et travail social.

Les projets artistiques dans leurs différents niveaux d'implication

J'observe principalement les projets artistiques en fonction de leur degré de participation:

- le spectateur n'est pas impliqué directement
- le spectateur est impliqué car l'œuvre est dans l'espace public
- le spectateur participe à création de l'œuvre et ensuite celle-ci est présentée à d'autres spectateurs dans l'espace public
- l'art comme produit final (pas de spectateur du tout ou pas directement dans le spatio-temporel)

Le projet d'animation socioculturelle

Un projet socioculturel peut être caractérisé par plusieurs critères:

- l'action est centrée sur et initiée par les besoins des participants
- l'action prend en compte les différences (valeurs, représentations, etc.) et les questionne avec les participants
- l'action renforce le lien social et la mise en réseau
- l'action est vue comme un processus où l'apprentissage d'une meilleure capacité d'agir et d'une autonomie des participants à long terme est favorisé
- l'action vise dans l'idéal un changement socioculturel

Les critères d'un projet socio-artistique

- il a comme médium un outil artistique : la danse
- il est à visée sociale (le processus et le lien entre les participants est important, le projet apporte aux participants une nouvelle vision, des compétences existentielles utilisable en dehors du projet)
- il y a une création collective
- les personnes participantes ne sont pas des professionnels de l'art utilisé (ici, la danse)
- le projet est construit avec des professionnels (de la danse)
- il y a un résultat - un spectacle - qui est primordial
- il a un rapport crée ensuite entre les participants, la création, et le public, les spectateurs

2.5.2 UN ESPACE DE DIGNITÉ

L'espace commun entre travail social et art peut être défini comme un espace de dignité. La dignité est définie ainsi : « Sentiment de la valeur intrinsèque d'une personne ou d'une chose, et qui commande le respect d'autrui » (www.CNRTL.fr/définitions). L'étymologie du mot dignité est empruntée du latin *dignitas*, -*atis* « mérite, estime, considération; charge, dignité publique; honorabilité » (CNRTL).

La dignité implique dans sa définition même le concept de liberté. Vivre sans liberté serait ne pas vivre dignement. Par extension, cette distinction est expliquée par Isaiah Berlin en ces deux notions ci-après : « la liberté positive, proche de l'idée de Droit et de réalisation de soi, désigne la possibilité de faire quelque chose » et « la liberté négative est l'absence d'entraves » (sur Isaiah Berlin, site wikipedia). La dignité humaine peut aussi être vue de cette façon binaire : de manière négative comme l'absence d'atteinte à la dignité (absence de violations de l'intégrité physique et psychique de la personne) ou de manière positive comme encouragement à la dignité humaine. Dans un projet socio-artistique plusieurs notions sont favorisées dans le sens d'une liberté positive tel qu'être considéré comme acteur, avoir la possibilité de s'exprimer et d'être créatif.

La notion d'espace est intéressante à noter. En tant qu'animatrice socioculturelle, il est toujours important de savoir quel espace va être créé pour un projet et dans quel espace ce dernier s'inscrit. Cette notion d'espace est vague. Pour pouvoir circonscrire cette notion, l'apport d'un architecte est fructueux. Christopher Alexander, architecte, expose ce qui fait qu'un espace a la qualité du « timeless way of building »¹⁸. Pour lui, un espace doit avoir cette qualité afin que l'être humain si trouvant puisse vivre dignement. Cet espace est défini par plusieurs mots et par plusieurs « patterns » ou modèles qui ensuite forment un tout. Lorsque Christopher Alexander explique ce qui selon lui est la qualité d'un espace selon le « timeless way of building » il donne quelques mots même si ces derniers ne peuvent contenir toute la définition de la qualité : vivant, entier, confortable, libre, exacte, sans ego, éternel (Alexander, 1979). Cette qualité ne peut être nommée, comme ne peut l'être la dignité humaine. Pour pouvoir créer un espace de dignité, il faut avoir plusieurs patterns, en voici quelques uns.

Être acteur

Paolo Freire amène le fait que chaque être humain doit être considéré comme sujet qui a une connaissance, qui est conditionné, mais inachevé, donc possible à changer (Freire, 2013, pp.53-76). C'est dans le dialogue que nous nous créons en tant que sujets et que ces sujets sont liés à un contexte de vie (ibid, p.47). Le quotidien et les expériences de vie constituent pour lui la base sur laquelle l'individu apprend. Il est plus facile d'avoir conscience de sa place ou condition lorsqu'on part d'une expérience vécue. Enfin, il considère que l'éducateur doit pouvoir voir en son élève l'être « sujet », le considérer comme ayant un libre arbitre, comme étant autonome et lui faciliter de s'assumer en tant que tel. Cette vision est liée à la pédagogie des opprimés qui reste un principe important pour l'animateur socioculturel. Dans un projet socio-artistique cette dimension de considération des participants et de soi-même est fondamentale.

Augusto Boal dans sa théorie de théâtre de l'opprimé amène l'individu à être acteur dans un contexte de compréhension de sa situation. La personne participante est sujet, mais en plus elle a la possibilité de voir sa condition d'un autre point de vue et d'envisager un changement social. Pour Augusto Boal : « la nature tend à la perfection ; les arts et les sciences corrigent la nature en toutes ses fautes ; les arts et les sciences sont tous en rapport les uns avec les autres sous la maîtrise de l'art souverain, qui régit tous les hommes, tout ce qu'ils font et tout ce qu'on fait pour eux : la politique. » (Boal, 1996, p.104). Par extension, un espace de dignité est aussi un espace où il y a conscience de la politique, de ce qui touche les hommes en ce qui les regroupent. L'espace du théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal entraîne un changement dans la vision de cet art où le spectateur devient acteur lui aussi. C'est à travers une intervention, une action essayée dans un cadre protégé que le spectateur sera acteur de changement en dehors de ce cadre (Boal, 1996, p.210). C'est donc une manière de stimuler la réflexion de la personne et de lui donner envie d'utiliser une solution qu'elle a expérimenté dans le but d'être plus libre (Boal, 1996, p.210). Cette manière de voir le théâtre est directement liée à la notion de conscientisation décrite en premier lieu par Paulo Freire dans la pédagogie des opprimés. Lors d'un projet socio-artistique, le pari est aussi l'extension dans la vie de tous les jours, d'une expérimentation passée dans un cadre donné. Enfin, la dimension collective et politique est abordée.

L'expression de soi

Le projet socio-artistique crée un espace digne parce qu'il favorise l'expression de soi. L'expression est l'« action de rendre manifeste par toutes les possibilités du langage [...] ce que l'on est, pense ou ressent » (CNRTL). S'exprimer, c'est tout d'abord partir de ce qui est connu, dans le terrain du passé, dans le terreau de la vie quotidienne pour le rendre « audible » ou « visible ». L'expression de soi amène donc à se dire, dans son authenticité, dans sa particularité. C'est donc à ce moment là que la personne peut prendre conscience de sa position, se

¹⁸ Le résumé de sa définition de la qualité d'un espace a été traduit de l'anglais par moi-même.

réapproprier sa vie. Toute expression est considérée toutefois dans un contexte social d'interaction, que cette interaction soit simultanée ou successive.¹⁹

De plus, l'expression de soi peut avoir autant de forme qu'existe de communication et ne se restreint donc pas à la parole : parler, bouger, cligner des yeux, etc. L'exemple suivant montre que permettre l'expression de soi peut passer par un autre langage que la parole. J'ai pu assister à une séance de groupe de femmes « migrantes » animée par Mona Cserveny, psychiatre aidée par V. Schmidt Cuerel, physiothérapeute. Lors de cette séance, elles ont essayé de prendre des personnages de contes et d'en faire une pièce de théâtre en mime. Les femmes ont pu alors prendre ces rôles tout en se les appropriant avec leurs corps comme outil de communication. Il a été constaté que les femmes participantes ont été ravies de pouvoir faire cet exercice. Elles avaient l'impression de pouvoir sortir de leur mental, de leurs soucis et de laisser libre cours à leur créativité. Les participantes étaient impressionnées par l'expressivité de leurs mimes. L'expression de soi comme élément clé pour un espace digne doit être comprise donc dans sa globalité comme communication. Pour que cette communication puisse avoir lieu, les personnes favorisant ce processus doivent être à l'écoute des différentes expressions et donc de même des différentes représentations (dans ce qu'elles ont de liées aussi à l'habitus).

La créativité

L'art est un processus de création. De même, dans le travail social, ou surtout l'animation socioculturelle, le processus de création est important vu que le sens d'un projet est de répondre à un besoin, et donc d'inventer des solutions qui y répondent. D'une certaine manière, il y a la notion de dépassement de soi lorsqu'on est créatif. Selon Christian Jung (2002, p.105-120), travailleur social, cette créativité rejoint celle que l'on peut retrouver dans les activités artistiques. La créativité d'après lui est tout d'abord réalisable dans des dynamiques de changements. Dans une situation qui paraît « normale », l'acte créateur peut être possible s'il y a une place, une confiance en quelque chose de nouveau. La créativité est vue par Christian Jung comme :

« [...] la capacité de proposer des réponses nouvelles à des situations existantes ou des réponses appropriées à des situations nouvelles. » (Jung, 2002, p.108).

La créativité s'inscrit dans le registre de la communication puisqu'elle est en fait une expression de soi, la possibilité de se choisir librement, de se réaliser en tant que « je », de découvrir l'autre, de renouveler le sens de ce qui nous entoure et d'être acteur en confrontant nos aspirations à celles de la société. Elle est encore liée à la peur, mais aussi aux représentations de ce qui doit être contrôlé, ce qui ne peut être contrôlé, enfin de la notion de maîtrise. Par extension, il est donc important de connaître ce qui se cache en dessous du désir de nouveauté et créativité.

¹⁹ On peut approfondir cela dans le sens où dans l'art l'expression de soi peut correspondre au fait d'être seul avec sa toile ou son projet de musique et l'interaction se passe alors après, lors de la rencontre avec le public. Il y a d'autres nuances dans l'art où l'expression de soi est liée aux autres personnes du projet (un groupe de musique, une troupe de théâtre, un groupe de danseurs). Enfin, dans le travail social, les moments d'expression de soi sont souvent favorisés par le travailleur social pour les personnes même si pour qu'il y ait une relation, il faut que le travailleur social s'exprime lui aussi.

3. METHODOLOGIE

Dans une première partie, j'explique le choix de l'échantillon et de la méthode qualitative utilisée. Dans la deuxième partie, je relève comment j'ai retranscrit et traité les données du terrain. Je fini sur quelques considérations sur la réorientation de mon mémoire et les considérations éthiques.

3.1 LE CHOIX DES PERSONNES INTERVIEWEES ET DU MATERIEL UTILISE

3.1.1 THEORETICAL SAMPLING

Pendant la fin de ma formation, j'ai eu l'opportunité lors d'un module d'être en contact avec plusieurs lieux culturels et artistiques lausannois. Lors de la découverte du théâtre de Sévelin 36, j'ai remarqué le projet «Identit(é)s». J'ai voulu, après avoir lu le rapport du projet, analyser l'impact de ce projet concrètement dans la vie des jeunes adolescents. C'était la porte d'entrée vers mon terrain de recherche.

J'ai donc choisi un échantillon, un projet socio-artistique, spécifique qui apporte des visions sur une expérience particulière. Cet échantillon découle de la question de recherche spécifique à ce projet qui était celui de l'identité. Je ne l'ai donc pas choisi de manière aléatoire, n'ayant pas pour but la représentativité. J'ai approché le travail de recherche de manière inductive, tout en faisant un choix conscient des personnes à interviewer. Je rejoins d'une certaine manière les méthodes d'échantillonnage théorique dans le sens de Strauss/Corbin, 1990.

La perspective de la méthode effectuée est qualitative : elle touche aux représentations, aux visions qu'ont les individus de leurs vécus. Ce sont des données difficilement quantifiables et il faut être très attentif pour prendre en compte les ambivalences et la diversité des pratiques et des sens. C'est pourquoi l'analyse qualitative me permet de mieux prendre en compte la paradoxale réalité. Cela revient à « explorer le réel, sans hypothèses de départ fortes, sans présupposés sur les résultats » (Alami et al. 2013, p.19).

3.1.2 LES DIFFERENTES PERSPECTIVES DES ENTRETIENS REALISES

Perspective de professionnelles de la danse

La chorégraphe A initiatrice des projets «Etrange(r)» (2004) et «Identit(é)s» (2007), avait beaucoup d'intérêt pour la question de la migration. Elle était très au courant des problématiques rencontrées par les personnes arrivant en Suisse et voulait agir sur ce qu'elle voyait comme des difficultés. Je l'ai interviewée le 19.10.2010. L'entretien a eu lieu dans le foyer du théâtre de l'Arsenic où elle travaillait à ce moment là.

La chorégraphe B, collaborant lors du deuxième projet «Identit(é)s», envisageait sa participation comme chorégraphe sans prendre comme point de départ les questions de migration. Elle connaissait peu cette question. Elle a apporté au projet les échauffements de la danse Gaga. Je l'ai interviewée le 12.10.2010. L'entretien a eu lieu chez elle comme elle l'a proposé.

Perspective de la coordinatrice

La coordinatrice des deux projets, essentiellement enseignante en classes d'accueil de l'OPTI, avait un intérêt particulier pour la danse. Elle a fait, auparavant, un travail de recherche sur le corps en tant qu'outil d'apprentissage du français comme langue étrangère. Elle avait donc déjà une certaine ouverture sur des projets socio-artistiques et avait un arrière-plan universitaire. Je l'ai interviewée le 23.11.2010. L'entretien a eu lieu dans la salle des enseignants à l'OPTI comme elle l'a proposé.

Perspective de l'administratrice de Sévelin

L'administratrice du Théâtre Sévelin 36 m'a permis de mieux comprendre les enjeux intrinsèques aux subventions et aux aspects administratifs périphériques aux projets. Elle était l'observatrice externe de ce projet, tout en ayant un œil d'une personne du milieu artistique. Je l'ai interviewée le 23.11.2010. L'entretien a eu lieu dans le foyer du théâtre de Sévelin 36 comme elle l'a proposé.

Perspective de trois adolescents

Les adolescents participant aux deux projets de danse communautaire initiés par le théâtre de Sévelin 36 ont en commun un arrière-plan de migration et d'arrivée en Suisse. Ils étaient, par ailleurs, tous inscrits dans les classes d'accueil de l'OPTI. Les entretiens ont été réalisés 3 ans, 6 ans et 9 ans après les projets. Ces différences d'ancrage temporel doivent être gardées à l'esprit lors de la lecture des entretiens. Les ateliers et le processus étaient similaires dans les deux projets. Les thèmes abordés se distinguent dans la mesure où le premier projet portait sur l'altérité et le rapport à l'autre et le deuxième était axé sur soi et son parcours de migration. Mon travail traite toutefois davantage sur ce dernier. Le fait que le champ de réflexion de ce travail s'étende aussi au premier est dû principalement à ce que j'ai eu l'occasion de retrouver une personne y ayant participé.

Les trois participants qui figureront dans ce mémoire sont : Diane pour «Etrange(r)» ainsi que Mike ainsi que Mirsada pour «Identité(s)». Sur les trois jeunes, il y a deux femmes et un homme.

A l'époque du projet :

Mike

Mike était mineur non accompagné d'origine de Guinée Bissau. La demande à laquelle il a répondu était le courrier formel (le premier essai de prise de contact) que j'ai envoyé à toutes les adresses mises à ma disposition par l'OPTI. Je l'ai interviewé le 2.11.2010 à Lausanne. L'entretien avec Mike a eu lieu, de son choix, dans un espace d'accueil d'une association pour requérant d'asile où il avait l'habitude d'aller souvent.

Mirsada

Mirsada était requérante d'asile avec sa famille à l'époque du projet arrivée en Suisse en 2004. Lors du projet elle avait 17-18 ans. Elle dit être gitane du Monténégro-Kosovo. J'ai pu avoir son contact après avoir lu son témoignage dans l'ouvrage Pages D'Accueil (2012, p.227). Je l'ai interviewée le 12.02.2013 à Lausanne. L'entretien avec Mirsada a eu lieu dans un tea room qu'elle a choisi.

Diane

Diane, requérante d'asile à l'époque du projet et mineure non accompagnée en provenance du Burundi, était arrivée en Suisse en 2003 à l'âge de 16 ans. En 2004, lors de la réalisation d'«Identité(s)», elle avait entre 16 et 17 ans. Je l'ai retrouvée (indirectement par la coordinatrice pour la réalisation de l'ouvrage et enseignante à l'OPTI) également après avoir lu son témoignage dans Pages d'Accueil (2012, p. 73). Je l'ai interviewée le 13.02.2013 à Lausanne. L'entretien a eu lieu chez elle comme elle le proposait.

Les absents

Il a été très difficile de trouver un moyen de contacter les adolescents ayant participé au projet «Identité(s)». Cette difficulté est un reflet possible de leur statut de requérant d'asile à l'époque de celui-ci. Il m'a cependant été donné d'atteindre quelques uns d'entre eux : l'une en 2010, par le biais de réseaux sociaux sur internet, mais qui ne m'a pas répondu malgré mes démarches répétées afin de pouvoir la rencontrer, refusant de fait un entretien. L'une des personnes

interviewées, m'a permis d'obtenir le numéro de téléphone de deux autres participantes : l'une a décliné la proposition d'un entretien et l'autre n'a pas répondu en dépit de mes tentatives.

Le fait que je n'ai pu conduire des entretiens qu'avec trois participants aux projets reflète la réalité du terrain que j'ai choisi. Dans ce contexte, ce n'est peut-être pas un hasard que j'ai pu conduire un entretien avec Mirsada et Diane. Elles ont en effet toutes les deux participé à plusieurs autres témoignages, notamment pour le livre *Pages d'Accueil* sur les classes d'accueil de l'OPTI publié en 2012. Elles ont visiblement acquis un certain recul par rapport à l'expérience du projet et ont probablement l'habitude de parler de leur vie. Leur situation actuelle (toutes deux ont obtenu un permis B et ont trouvé un travail en Suisse) leur donne peut-être une forme de stabilité leur permettant d'accorder plus aisément des entretiens, et ce sans avoir à demander l'anonymat ou une contrepartie. Je suis consciente que ces contraintes en termes d'accès limitent mes conclusions empiriques. Quoiqu'il en soit, mon approche est délibérément qualitative et je n'ai à aucun moment de mon mémoire l'ambition de représentativité.

Documents relatifs aux projets «Etrange(r)» et «Identit(é)s»

J'ai pu avoir accès à différents documents : présentation du projet pour la demande de subventionnement, dossier final « Identit(é)s » avec les évaluations des participants sur le projet un mois après sa fin (Annexe H) et l'enregistrement vidéo du spectacle.

Ces documents représentaient un matériel utilisable lorsque je n'avais pas encore retrouvé les deux dernières participantes. Je ne les ai pas exploités entièrement une fois que j'ai pu avoir accès aux deux participantes. Néanmoins, ces documents ont été utilisés par exemple pour revoir la grille de questions pour les participants ou encore pour avoir une vision des perspectives des chorégraphes et du théâtre de Sévelin 36 dans la manière de présenter et d'évaluer les projets. Enfin, j'ai pu aussi analyser la différence entre les dires des chorégraphes dans les entretiens et ce qu'elles ont rapporté dans le dossier final. C'est pourquoi, malgré sa taille, j'ai décidé de le mettre à disposition du lecteur.

Le dernier document en lien avec les projets est l'ouvrage des *Pages d'Accueil* de l'OPTI (2012), qui est cité aussi dans ce travail de mémoire où deux participantes témoignent de l'expérience au sein des projets.

3.1.3 LE DEROULEMENT DES ENTRETIENS

J'ai effectué des entretiens individuels semi-structurés d'une heure au minimum. J'ai enregistré ces entretiens avec un dictaphone pour permettre la retranscription littérale des entretiens. J'entamais la conversation par des questions sur leurs souvenirs, leurs vécus, leurs sensations liés au projet. Les personnes interviewées ont été très expressives et ont répondu à de nombreuses questions sans que j'aie eu besoin de les y amener.

Une personne n'a pas voulu que je l'enregistre (Mike), ni que je prenne des notes durant l'entretien, ce que j'ai interprété comme de la méfiance, mais aussi un dégoût ou une saturation face aux entretiens en général. J'ai écrit un protocole de notre conversation suite à l'entretien. Étant donné sa situation de migration caractérisée par un besoin non reconnu et de fortes contraintes, j'ai dû observer un refus d'accepter une interaction 'gratuite'. Ceci pouvait s'observer très clairement auprès de Mike qui lorsque nous avons commencé à discuter, m'a fait comprendre qu'il pensait que j'allais lui proposer un nouveau projet de danse en tant que danseur 'professionnel'. Même après avoir compris la situation d'entretien, il m'a très clairement demandé ce que j'allais lui donner en retour de son récit. Il m'a dit « *je donne, je donne, qu'est ce que je reçois en retour ?* ». (Mike)

Ces moments d'entretiens peuvent être un passage difficile ou heureux dans la vie des personnes interviewées. Ils peuvent parler à ce moment là en mettant l'accent sur certains aspects, cet accent est cependant conditionné par et susceptible de varier en fonction de la situation de

l'interviewé. De plus, les personnes parlent d'un évènement passé (entre 3, 6 et 9 ans auparavant). En effet, un entretien est une situation provisoire de rapport d'interaction entre deux personnes qui ont chacune leurs représentations et leurs visions du monde à un moment donné de leur vie (tiré de Salomé, 2003).

Les entretiens étaient basés sur une grille de questions (annexe C et D), créée par rapport aux indicateurs de l'identité inclusive (annexe E) et de l'empowerment (annexe F) décrits dans le pré-projet du travail de bachelor. Le cadre était large afin d'accueillir les souvenirs et émotions des interviewés et ne pas influencer leurs réponses. Je restais ouverte au terrain. La grille de question m'a permis de voir si toutes les questions étaient abordées sans que j'aie vraiment à les formuler. J'ai mis une attention particulière à avoir une attitude ouverte, en laissant des moments de silences et, s'il le fallait, j'ai rappelé que la personne pouvait ne pas répondre. Lorsqu'une information n'était pas claire, je reformulais pour vérifier la compréhension de la réponse. J'ai été attentive à ne pas émettre de jugement.

Mais, comme le souligne Jean-Pierre Fragnière « nous devons nous contenter d'améliorer indéfiniment nos approximations » (Fragnière, 2000, p.35).

3.2 LE TRAITEMENT DES DONNEES

Lors du traitement des données, il m'a semblé peu adéquat de me baser sur ma grille d'analyse originale étant donné la réorientation du mémoire. Les entretiens ont donc été analysés en faisant ressortir le plus de facteurs utiles à mes objectifs de recherche en évolution.

L'analyse des entretiens s'est faite en deux parties : l'une sur les apports concernant le contexte de vie des adolescents requérants d'asile et l'autre sur ce qu'a pu apporter le projet socio-artistique. Pour cette dernière partie, j'ai défini plusieurs outils pour saisir dans les réponses des personnes interviewées l'impact du projet. Les réponses aux questions ont donc été remaniées, de leur chronologie de l'entretien, pour permettre de faire ressortir les thèmes qui se regroupent pour l'analyse.

En cohérence avec mon approche qualitative, j'ai considéré ma position lors des différentes situations d'entretien : en quoi mon identité de jeune femme suisse en formation de travail social a-t-elle joué un rôle dans la relation d'entretien que j'ai pu établir avec les personnes interviewées ? Comment ai-je été perçue ? Comment cela a-t-il influencé la situation d'entretien ? Cela a-t-il favorisé ou au contraire compliqué la participation des personnes interviewées lors des entretiens ? Après chaque entretien, j'ai ainsi réfléchi et noté mes impressions sur ces questions. Par exemple, lors d'un entretien avec une participante, j'ai pu reconnaître qu'il y avait peut-être une certaine loyauté envers les chorégraphes et qu'elle présentait quelques aspects en fonction de celles-ci. Je me suis aussi demandé si j'avais influencé quelques réponses dans ma manière de poser les questions. Toutefois, j'ai pu garder ce cadre large et revenir sur un aspect dans l'entretien pour clarifier la réponse. Un autre exemple a été la position de la coordinatrice qui avait plus de recul que les deux chorégraphe sur le projet et qui a questionné aussi au niveau du sens le projet. Ces questionnements sont visibles dans la partie des conclusions.

Enfin, le parcours de la recherche a été très sinueux et a dû être adapté à la réalité du terrain à plusieurs reprises. Peut-être grâce au temps (3 ans du début de la recherche à sa fin) et aux circonstances tel que la parution de l'ouvrage Pages d'Accueil, j'ai pu arriver à un échantillon plus complet. C'est pourquoi, vu que je ne trouvais pas les participants, une première version du travail de bachelor était axée sur les initiatrices et coordinatrices du projet et les outils qu'elles ont utilisés.

3.3 CONSIDERATIONS SUR LES PERSPECTIVES THEORIQUES

J'ai revu les concepts théoriques en fonction de certaines problématiques relevées au cours des entretiens. La théorie et le terrain empirique se sont donc réunis pour établir de fructueux échanges.

En ce qui concerne les sources théoriques utilisées, le terrain m'a amené à ne pas me contenter d'approfondir un seul auteur qui s'intéresserait à une partie seulement des questions soulevées ici mais plutôt à envisager le projet analysé dans sa complexité et, de ce fait, à l'étudier dans ses différents éléments constitutifs (migration, adolescence, art, travail social). J'ai ainsi été amenée à examiner une variété d'auteurs et d'articles susceptibles d'amener des éléments de réponse en lien avec mes objectifs de recherche.

3.4 CONSIDERATIONS ETHIQUES

Lors de ma recherche, je n'ai réalisé mes entretiens qu'après avoir reçu le consentement libre des enquêtés (Goodhand, 2000, p.12) (voir annexe G). Ainsi, les entretiens sont basés sur la volonté des interlocuteurs de mener une discussion en connaissance du but de ma recherche, ce dernier leur ayant été clairement expliqué. Il était en particulier important lors de mes entretiens avec les adolescents participants au projet d'être transparente et claire sur le fait que je ne pouvais leur offrir de contrepartie pour leur témoignage. Ceci était notamment l'attente de l'un des participants (Mike) et était probablement en lien avec la difficile situation de migration qu'il a vécue.

Par ailleurs, j'ai offert à chaque enquêté la possibilité de rester dans l'anonymat et la confidentialité. Les noms sont toutefois modifiés pour la plupart. Durant mes entretiens avec les adolescents participant au projet, étant consciente qu'aborder leur situation de migration pouvait constituer un défi émotionnel pour eux, j'ai veillé à ce que le sujet ne soit développé que de leur propre initiative. Cela n'a pas été omis dans leur discours vu que cette situation de migration avait un poids significatif dans leur quotidien.

4 ANALYSE DE PERSPECTIVES SUR UN PROJET SOCIO-ARTISTIQUE

Dans cette partie d'analyse des entretiens, je confronte en alternance le contexte de vie, les problématiques rencontrées par les participants et le projet socio-artistique. Dans un premier temps, j'analyserai le point de vue des participants. J'examinerai ensuite celui des chorégraphes et des autres personnes ayant coordonné les projets. Ce chapitre reflètera donc les représentations des participants, des chorégraphes et des coordinatrices avec l'adjonction de quelques interprétations de ma part.²⁰

4.1 PERSPECTIVE DES ADOLESCENTS REQUÉRANTS D'ASILE PARTICIPANTS

Cette partie est organisée en deux sous-parties : (1) le contexte de vie des participants à l'époque des projets, qui met en évidence la violence structurelle liée à leur situation de requérants d'asile et (2) le projet de danse et son impact sur leur vie. Ces deux points de vue sont importants sans que l'un ne prenne le dessus sur l'autre, ni ne catégorise l'entier de la vie de ces personnes qui est bien entendu beaucoup plus vaste et plus complexe que cela.

4.1.1 LA VIOLENCE DUE A LA SITUATION DE REQUÉRANT D'ASILE

Je souligne les besoins des adolescents et des problématiques qu'ils ont pu rencontrer. Leurs besoins sont essentiels à comprendre dans le sens où, dans le cadre de l'animation-socioculturelle, ceux-ci sont la base de l'élaboration d'un projet. Nous verrons donc comment les participants parlent de leur situation de migration et leurs besoins de l'époque.

L'exclusion due au statut de requérant d'asile

Les participants décrivent leur situation de migration avant tout à partir du fait élémentaire de l'isolement ressenti en arrivant dans un nouveau lieu :

« Ah oui, ben je sortais pas, j'avais pas d'amis, nouvelle langue, nouvelle culture, c'est tout différent. C'est comme si on venait de Mars et on connaît rien, on ne connaît personne. » (Mirsada)

Leur sentiment lors de leur arrivée en Suisse est que tout est nouveau et hermétiquement fermé à leur compréhension. Cette solitude première est peut être liée à l'incompréhension qu'ils perçoivent des autres personnes les entourant. Il est difficile de mettre en lien entre d'une part la réalité vécue, difficile, et d'une autre l'indifférence ou la non connaissance des 'gens suisses'. Le changement de mode de vie et la perte de repères peuvent accentuer ce sentiment. Les repères reçus dans le passé, par la famille ou la culture d'origine, peuvent jouer un rôle important comme le fait remarquer Diane :

« Heureusement, peut être que c'est parce que je suis arrivée jeune, et dans ma tête, j'ai eu une éducation de faire une école ! Donc, je ne voyais pas une autre solution. Ma solution pour être autonome, il faut une école ! Et ça je remercie à mes grands parents ! »

Cette arrivée dans un nouveau lieu se caractérise par une existence d'assisté. Comme expliqué dans la partie législative, les requérants d'asile sont de fait des personnes assistées. Leur lieu de vie, par exemple, est défini par le canton de Vaud. Les familles se voient attribuées à des foyers puis sont logées dans des appartements. Les mineurs non-accompagnés sont normalement placés en foyer pour mineur. A l'époque, pour deux des mineurs ici interviewés, les circonstances (le défaut de place dans le foyer, l'âge donné à l'Office des Migrations ou d'autres raisons) les ont entraîné dans des foyers pour adultes ou des abris antiatomiques de la protection civile. Dans ces

²⁰ Pour la compréhension des citations, les « --- » sont utilisés lorsque l'interviewé fait une pause.

lieux, les influences, les conseils d'autres personnes également requérants d'asile peuvent parfois amener la personne à faire des choix qu'elle ne voulait pas au départ :

« Mais des fois il y a des situations qui te poussent à faire des choses qu'on ne veut pas faire. Il y avait aussi des influences, parce que je m'en rappelle, quand j'étais au centre, les femmes qui étaient plus âgées, ils m'ont dit : ah vous êtes belles, vous pouvez avoir un suisse et tout. Mais --- moi je suis un enfant ! Et vous voulez me marier ! (elle rit) » (Diane)

Les risques de s'exclure du groupe, d'être assimilé à un groupe présupposé par le regard externe, ou d'être entraîné dans des groupes marginaux sont considérables. Le sentiment d'isolement peut être accru lors de la confrontation à l'impossibilité d'exister en dehors de l'assimilation à un groupe. De plus, leurs priorités étant leur survie et la régularisation de leur statut, les requérants d'asile peuvent se sentir vivre dans un monde sans que celui-ci les affectent ou qu'ils se sentent y être réellement. Cela peut parfois les 'séparer' des autres adolescents qui ont d'autres priorités comme l'explique Diane :

« Juste pour dire, parce que des fois on sait même pas qu'est-ce qu'on veut, quand on arrive ici, rencontrer d'autres jeunes qui sont ici, on n'a pas les mêmes visions. »

Elle est venue seule en Suisse à l'âge de 17 ans et remarque que la difficulté à avoir une adolescence 'normale' était notamment due à ces priorités :

« Quand je suis arrivée, j'étais perdue, complètement perdue, mais je savais -- qu'est-ce que je veux, et je ne voulais pas euh ---. Fin c'était comme si j'étais adulte à ce moment, et d'ailleurs maintenant je regarde avec le recul, j'ai pas eu d'adolescence moi. Je n'avais pas ce temps de faire des bêtises. Fallait absolument que je me débrouille pour vivre. Et des fois alors, je dis on a droit aussi d'avoir l'adolescence dans ce moment, [...]. Avec le recul je sais que je pourrais dire, sors, faites de la folie et vis quoi ! [...] parce qu'on est dans le problème et qu'on oublie. » (Diane)

L'adolescence pour elle a été très courte, peut être même qu'elle a été déjà 'adulte' lors de son départ du pays d'origine. Etre adulte, dans son sens 'être responsable', 'ne pas faire de bêtises', aurait alors été accentué par l'entrée dans la majorité en Suisse. Les pressions structurelles dues au statut -l'aide d'urgence- (sa requête n'a pas été acceptée) se sont fait sentir dès leur majorité à 18 ans et ont eu une forte influence sur leur vie et les choix possibles :

« Parce que quand t'es requérante d'asile, il y a des choses qu'on peut pas faire. Par exemple, [...] je peux avoir une interdiction de travail. [...] Après j'étais arrêtée, je pouvais pas travailler, de toute façon j'avais pas de permis, même faire un apprentissage, j'avais pas le droit, vraiment tout était interdit ! Donc euh -- sois quitter la Suisse, soit supporter la maltraitance ! » (Mirsada)

Ce statut administratif a une influence marquante sur la vie des adolescents. Le sentiment d'être considéré comme requérant d'asile (comme dans les médias, ou de l'opinion générale de la société d'accueil) les rend très attentifs à la 'politique suisse de la migration'. Les deux participantes ont soulevé les contraintes dues au statut administratif telles que l'interdiction de travail et d'apprentissage (qui ont évolué depuis). Elles ont aussi essayé de se considérer comme personne unique, sans être mêlées à la catégorie générale des requérants d'asile ou encore des requérants d'asile de leurs pays en particulier. La difficulté est de construire son identité dans le dilemme d'une part de pouvoir appartenir à un groupe et d'en être fière, et d'autre part de se distinguer de ce groupe sans le renier ou l'idéaliser. On peut parfaitement le remarquer lorsque Mirsada s'exprime sur son appartenance au groupe qu'elle nomme 'gitans' :

« C'est quand même difficile, parce que on voit des gitans qui mendient. Ils pensent qu'on est tous la même chose, mais pas du tout ! Pas du tout. C'est ce qui me bouffe la tête des fois. Il y a des jours que je pète un câble parce que -- on peut pas juger les gens comme ça. Moi j'ai un travail, je suis intégrée ici, je suis send -- sédentarisé, je suis indépendant, tout, tout, tout, comme, comme vous. Quelle est la différence entre

nous ? [...] Aucune, ça change seulement que vous êtes suisse et moi, je suis gitane d'ex-Yougoslavie. C'est tout. [...] Ça a été dur pendant l'école parce que comme je ne le cachais pas, je le disais libre. Mais après je le regrettais parce que il y avait pas mal de jugement sur ça, et puis les gens me voyaient différente. Mais attends je viens de là, c'est la même chose. [...] Oui, c'est ça, les gitans on ne peut pas dire qu'ils viennent d'un pays. [...] Mais j'ai jamais compris comment ça se fait, d'être abandonné, de quitter nos pays et ah j'ai voyagé, et finalement on devient rien. C'est là que ça commence d'être jugé. » (Mirsada)

Elle ajoute que c'était important pour elle de faire la différence entre 'tous les requérants' et ceux, qui comme elle, veulent s'intégrer :

« Bon il y a quand même des requérants d'asile qui abusent ! Je ne suis pas pour, mais je ne suis pas non plus contre. Tout le monde est libre, tout le monde a le droit de vivre. Peut-être, chez nous on dit, si il y a à manger pour deux, il y en a pour trois. Et c'est vrai que la Suisse est fatiguée des requérants, mais si c'est d'abord un requérant qui veut s'intégrer [...] » (Mirsada)

Mike est aussi très touché par l'image que se font les suisses des étrangers, en particulier des « blacks » comme il dit. Il ressent qu'il est perçu comme étranger au quotidien. Il précise cette expérience par la comparaison suivante :

« Quand on boit un café au lait avec du sucre, c'est trois choses qui sont dedans, trois choses différentes. C'est la même chose pour les étrangers. Les suisses eux voient la fin, le café mélangé. » (Mike)

Il explique que la population « suisse » voit la situation finale, le fait que la personne est requérante d'asile ou « noire » ; une catégorie parmi d'autres qui est retenue pour définir toute la personne. Il montre que le regard est restreint sur une particularité et non sur toutes les appartenances, « les mélanges » qu'il peut y avoir dans une personne. Ainsi, l'acceptation de la multi-dimensionnalité des requérants d'asile n'est pas systématiquement prise en compte dans l'opinion générale. Mike dit avoir beaucoup souffert de la discrimination envers les étrangers existant en Suisse et qu'il était difficile de sortir des stéréotypes et préjugés dans lesquels il se sentait bloqué, coincé et tenu. Il essayait toutefois de changer cela par les moyens qu'il avait. Cette pression externe enfermant la personne dans une identité culturelle et réduisant son identité individuelle a des conséquences. Elle peut susciter un sentiment fort de vouloir faire partie de la 'masse', d'être comme tout le monde.

En plus de ces 'discriminations', il existe des contraintes spécifiques au statut. Ces contraintes provoquent des sentiments de peur et d'insécurité :

« En 2008, aide d'urgence. Ben chaque fois [...] c'est la peur hein. [...] Oui, oui quand même et puis je voulais suivre une école professionnelle de théâtre, mais malheureusement je pouvais pas parce que c'était soit boulot, soit l'école. Puis j'avais pas les papiers, j'avais pas le permis, donc ils m'ont dit [...] si vous avez un travail, vous avez un permis B. Donc [...] je trouvais d'un côté dégueulasse, d'un côté c'était positif, parce que c'est ce que je voulais d'être eu -- comme les autres, de vivre normal. [...] Et pas toujours sous la peur. » (Mirsada)

Diane exprime quant à elle le sentiment d'être dépassée par les événements:

« Et des fois la personne qui est en face de nous est dépassée par ce qu'il est en train de vivre, et des fois il devient agressif. Et ce qui arrive souvent chez les requérants d'asile. » (Diane)

Vivre dans cette incertitude où on ne sait pas combien de temps on peut rester en Suisse est très difficile. C'est comme si la personne était contrainte d'accepter son impuissance. Mais, en plus, il y a toutes ces instances différentes qui ont chacune un pouvoir différent sur des parties de la vie d'une personne : l'Office Fédéral des Migrations statue sur la reconnaissance du statut de réfugié ; le Canton de Vaud par le service de la population donne les attestations d'Aide

d'urgence, l'Etablissement Vaudois d'Accueil des Migrants attribue le logement selon le statut ; l'OPTI permet l'apprentissage à travers les classes d'accueil ; les associations bénévoles par exemple le Service d'Aide Juridique aux Exilés aide pour les recours ; etc. Il est difficile de savoir « *Qui croire ? Qui ?* » (Diane).

Ainsi pour Mike, son séjour en Suisse a été difficile par le fait d'être déplacé d'un foyer à l'autre, d'une personne de contact ou association à une autre : « *un séjour où il ne s'est rien passé, rien, uniquement d'être bougé de gauche à droite* » (Mike)

Les situations de « maltraitance » et les besoins de respect de la personne

De plus, dans ce grand puzzle, la rencontre de personnes peut s'avérer difficile selon le degré d'ouverture et la conscience des représentations liées aux questions de statut de celles-ci. Mirsada l'explique comme cela :

« Maltraitance, c'est bon, on a eu la maltraitance, c'est surtout psychique ! C'est il faut quitter. Voilà une scène, au SPOP, que j'ai vécu. (Elle prend le stylo.) Il faut signer le papier (en tapant avec le stylo sur la table) parce qu'ici vous n'avez plus de place, d'accord ? Il faut quitter la Suisse (en remontant un peu le stylo de la table). Et puis le stylo montait tout gentiment, vous avez compris ? (en pointant le stylo sur moi vers les yeux). Là j'ai suivi un psy, pendant deux mois. J'étais. C'est un chauve, c'est un moche qui faisait ça au SPOP. Parce qu'il était moche, parce qu'ils savaient qu'il faisait peur au gens. Mais je dis un jour je vais porter plainte, quand même ! C'est pas humain de faire ça. C'est horrible, c'est nul ! (les larmes aux yeux...) Ma mère aussi, putain, elle dit chaque fois quand j'y vais, je supplie de ne pas tomber sur lui. C'est dur. » (Mirsada)

Tous ces sentiments d'incertitude et d'insécurité conduisent à ne pas pouvoir se projeter dans le futur comme l'explique Diane :

« Vivre dans le bunker, c'est l'horreur ! Juste l'horreur ! [...] Non, mais nous on était mélangés ! Les enfants, les femmes, les filles. Ben, moi j'ai vécu ça, et après, il y a d'autres choses qui étaient horrible ! Je vivais au jour le jour. » (Diane)

Quant à Mike, après cinq ans passés en Suisse, une non-entrée en matière et plusieurs recours, l'espoir de voir sa situation se stabiliser s'est volatilisé. Mike explique que ce statut administratif non défini sculpte énormément sa vision et sa vie mais aussi la vision des autres personnes suisses. La dignité d'être humain est difficilement reconnue lorsqu'il y a impossibilité de travailler, impossibilité de se consacrer à un vague projet de vie, ne serait-ce qu'au jour le jour. Dans cette situation, Mike conclut que la seule chose qu'il a pu apprendre est d'envisager son retour, et non son intégration :

« Oui, la Suisse m'a aidé, aidé à prévoir mon retour. Pourquoi aide-t-elle pas à rester ? Là je suis sur le point de prévoir mon retour --- j'en ai marre. J'ai tout essayé, mais je n'ai rien. Aucune dignité, aucune opportunité. J'ai déjà oublié comment c'était chez moi, et je n'ai rien gagné » (Mike)

Dans ce 'brouillard', qu'est-ce qui permet de trouver une stabilité ? Cela dépend-il de la chance de rencontrer une personne ressource ? Il y a eu en effet des personnes qui ont beaucoup compté pour retrouver une certaine dignité, une certaine humanité :

« Et lui, je n'oublierai jamais ! Et c'est lui qui nous a trouvé un appartement. Et il a démissionné après. Il nous prenait comme ses enfants ! » (Diane)

Egalement pour l'autre participante, il y a eu des rencontres pleines d'empathie :

« Mais heureusement qu'il y a des bons aussi. Il y a un vieux, qui est très sympa, qui nous demande comment ça va, si ça va avec la famille, comment il peut nous aider, et il nous conseille tout discret pour que personne ne voit qu'est ce qu'il fait. C'est quand même touchant parce qu'on voit qu'il veut aider aux gens. » (Mirsada)

Outre ces personnes, les adolescents requérants d'asile ont leurs propres ressources internes, par exemple une volonté personnelle de faire ce qui est en son pouvoir et de laisser ce qui est en dehors de son pouvoir aux instances qui décideront. On peut voir par cela une adaptation au sentiment d'impuissance lié à la demande d'asile :

« J'ai pu y arriver. J'aurais pu tomber, il y a des moments où j'étais mal. Mais j'ai eu un tout petit peu de liens. Il n'y a pas de recette ! Seulement je dis : fais ce que toi tu peux faire ! » (Diane)

Il y a de leur part un besoin d'authenticité, d'humanité, de cohérence de la part des personnes rencontrées qui est primordial.

« Svp faites votre travail ! Moi je vois, c'est pas... on peut pas trouver toutes les solutions. Mais déjà l'écoute ! Le fait d'accueillir quelqu'un ! On écoute déjà. Comme c'est déjà beaucoup ! Parce que vous pouvez pas faire des miracles ! [...] mais il faut aimer, parce que si on aime pas ça sert à rien, franchement. Etre là, pour faire semblant d'être là, moi, je --- non [...] » (Diane)

Ceci était aussi apparent lors du projet (selon les chorégraphes) et pas seulement lors de la situation d'entretien. Durant le projet, Mike s'était très investi. Pourtant, lorsqu'il a compris que ce projet n'était que d'une durée déterminée et que cela n'aboutissait pas à une amélioration concrète de sa situation (un contrat de travail ou autre), il a voulu mettre un terme à sa participation. Ceci montre bien les différentes attentes des participants et particulièrement de Mike. Comme on a pu le voir dans la partie théorique, les compétences mises en avant dans le projet ne sont pas d'ordre quantifiable quant au projet de vie que pouvaient se faire les participants (trouver un apprentissage, « être un homme » (Mike) ou gagner sa vie). Nous allons voir ces tensions dans la prochaine partie.

4.1.2 LE PROJET DE DANSE : UN CONTREPOIDS SALUTAIRE?

Je commence cette partie avec les souvenirs des débuts du projet des participants et la compréhension de projet comme un processus collectif. Ensuite, je soulignerai ce que les participants ont trouvé de positif dans le média artistique qu'est la danse, dans l'espace du projet comme planète protégée et enfin dans la réappropriation de leur histoire de vie. Pour finir, j'évalue ce que les participants révèlent de l'impact du projet dans leur vie aujourd'hui, leur vision d'adulte sur le projet et leur lien avec la société.

Au début les deux participantes se sont laissées emporter par le projet sans voir très bien vers quoi cela allait les mener. Elle étaient au courant des buts de celui-ci mais ne visualisaient pas le produit final. Elles se rendaient aux ateliers avec un mélange de joie et de crainte devant la perspective d'une découverte et d'une possibilité de faire autre chose. Elles ont donc été amenées à changer leur potentielle démotivation du début : « je n'étais pas motivée » (Diane) ou de découverte que ce n' « était pas mon truc » (Mirsada). Au fur et à mesure que le projet avance, elles participent avec plaisir et assiduité en faisant pour l'une le deuil de créer une pièce de théâtre, de faire de la comédie et pour l'autre le deuil de la danse qu'elle connaissait.

Pour deux des participants, la cause de leur implication était leur attirance pour le théâtre, la mise en scène, les rôles en tant qu'acteurs, actrices. Mike disait aimer faire le clown, faire rire les gens, et c'est cela qui l'a motivé à participer dans le groupe et lui a permis d'y trouver sa place. Mirsada dit tout autant : « aimer rire », « aimer bouger ». Pour la troisième participante (Diane), son implication dans le projet était clairement dû à ce que cela lui permettait de « pouvoir s'occuper » et voir autre chose, « de parler d'autre chose », de passer du temps en dehors du centre pour requérants d'asile où elle vivait.

Un projet collectif

Le projet étant une activité créatrice collective, les participants ont pu à travers divers exercices et un cadre particulier apprendre à être ensemble et à faire quelque chose ensemble. Le projet a

ainsi permis la création de liens, l'apprentissage du groupe et l'ouverture vers les autres. On peut identifier l'utilisation de plusieurs outils : la danse pour amener une communication facilitée, ludique ; les exercices et « principes », ou règles adoptés par tous pour le bon fonctionnement du groupe ; la concertation, l'espace de négociations ; la résolution, ou la prise en compte des tensions et enfin, l'appartenance au groupe, l'interdépendance en sont des exemples.

Premièrement, on peut remarquer la communication facilitée grâce au média de la danse. Le groupe était constitué d'adolescents ne parlant pas ou peu le français. Les exercices de danse ont donc permis une communication entre les participants au-delà des mots :

« [...] on savait pas parler français. [...] on parlait avec les mains et les pieds ! [...] et on se comprenait quand même » (Mirsada)

« [...] on parlait pas beaucoup, c'était un théâtre sans parler, mais avec -- la façon -- enfin, le regard, le toucher, sans parler. [...] il y avait beaucoup d'émotions, beaucoup de réflexions » « [...] on arrivait à communiquer. Et d'ailleurs avec le théâtre ça nous a beaucoup aidé, on pouvait communiquer avec les gestes ; on arrivait à se comprendre très bien. » (Diane)

De plus, la danse permet une expérimentation créative de l'expression non-verbale :

« [...] en dansant on s'exprime, on exprime ce qu'on a vécu [...] c'est ça le but de la danse qu'on a fait. C'est à dire danser, de bouger, [...] » (Mirsada)

Deuxièmement, des exercices d'ouverture aux autres et d'apprentissage des critiques ont permis de créer une identité de groupe et une certaine cohésion entre les participants. Dans le cadre des deux projets, les chorégraphes ont encouragé un travail sur soi, sur les représentations que chacun peut se faire des autres et sur les différences et les appartenances communes. Lors des ateliers de danse les participants ont dû appréhender la relation à l'autre (pour le projet « Etrange(r) ») et la représentation de leur identité (pour le projet « Identité(s) »).

Les exercices donnés avec beaucoup de sens et d'empathie étaient peut être une porte à l'apprentissage des réactions des autres, du dépassement du jugement des autres :

« On a dû se juger entre nous, donc --- t'as dû accepter les remarques positives et négatives. Puis en même temps après je -- dois m'aimer moi-même puis aimer les autres. » (Mirsada)

On voit qu'à travers les mots de cette dernière, on retrouve l'écho des paroles des chorégraphes, ou des règles particulières au projet :

« On juge pas, on accepte, on refuse presque jamais, je veux dire, les remarques. On n'a pas le droit, parce que si on commence à refuser, ça ne va pas fonctionner. Je t'accepte comme tu es, même si tu as trois bras, je m'en fous, autant que tu communique comme un être humain c'est bon ! » (Mirsada)

Tout comme cette dernière, Diane a aussi appris à aller à la rencontre des autres au fil du temps du projet :

« Oui, oui, au début chacun était dans son côté, et d'ailleurs ce qui est bien. Et à la fin on s'amusait ensemble, on rigolait, c'était génial, quoi ! » (Diane)

Par exemple, les exercices étaient clairement liés à aller à la découverte des autres surtout dans le projet « Etrange(r) » :

« Comme on a peur de l'étranger, de quelqu'un qu'on connaît pas, de quelqu'un qu'on a jamais vu, de quelqu'un -- voilà, donc c'est ça qu'on voulait que les gens voient en fait. » (Diane)

On peut voir que ces exercices sont bien ancrés encore aujourd'hui auprès des participants. Diane dit ceci :

« [...] ce projet en fait m'a aidé à travailler, à savoir comment je peux m'approcher aux gens et accepter, ben, la façon aussi du refus, hein. » (Diane)

Il semble important de souligner l'espace ludique, de jeu et de légèreté que proposait le projet :

« Donc au début on jouait à ce que quand on approche quelqu'un, il part, même si on danse, même si on offre une fleur. Et à la fin, donc c'était bien parce qu'on commençait à jouer ensemble, à danser ensemble, donc ---. A la fin c'était bien c'était ça qui était émouvant. Entre le début et la fin » (Diane)

De plus, il reste des traces aujourd'hui de cette expérience de création collective. Il y a eu des moments de concertations, des moments de jonglage entre le groupe et chaque individu, des moments de négociations, des espaces de prise de décisions personnelles puis collectives :

« Oui, des fois ça nous embêtait parce que à 17-18 ans, t'as envie de sortir, puis il y avait des fois que ça n'allait pas. Puis bon, on disait, bon on y va quand même. On se mettait tous d'accord, il y avait toujours quelqu'un qui était paresseux, paresseuse, il y a toujours quelqu'un. » (Mirsada)

« Parce que chacun donnait ses idées et on a mis ensemble. » (Diane)

Troisièmement, un projet collectif est le théâtre de doutes et de tensions. Il ne faut pas mettre de côté les conflits qui peuvent avoir lieu dans le groupe. Ces prochaines citations montrent que le cadre du projet était 'sain' dans le sens où il laissait de la place aux différences et à la possibilité d'en discuter. Les tensions pouvaient être liées aux stéréotypes et représentations de quelques-uns sur une certaine nationalité, une religion, une culture, la couleur de la peau, le sexe ou encore la danse contemporaine :

« c'est beau, c'est drôle, il y a des moments tristes, il y a des moments on se bagarre, on se dispute parce qu'il y a des provocations, enfin...il y a tout et rien. [...] par exemple, [...] on était trois musulmans. Et puis, il y avait toujours un truc, il y avait un mec qui nous provoquait. » (Mirsada)

Il y eu des tensions avec les chorégraphes et – peut-être – des conflits avec les différentes conceptions sur la danse :

« [...] il y avait des moments que ça allait pas. On se fâchait avec Géraldine et Karine. C'est pas facile, surtout pour elles, parce que [...] on avait quand même douze caractères différents. Ce n'est pas facile. [...] on se fâchait, puis après on restait fâchés puis on partait à la maison. Mais la prochaine fois c'est déjà passé. Moi je me suis fâché contre Géraldine une fois, je voulais la étrangler [...] Elle faisait des choses que je voulais pas. [...] ça venait pas de moi je disais. Ben non, je ne veux pas faire quelque chose que ça ne me plaît pas. Puis elle insistait, puis là je disais non, puis là ça a commencé à chauffer, chauffer, et on s'est fâché une fois et puis voilà. » (Mirsada)

Toutes ces tensions ont été prises en compte par les chorégraphes. Celles-ci ont ainsi été présentes pour les participants individuellement mais aussi à travers leur manière d'être et leur ouverture aux participants :

« [...] elle nous prenait souvent de côté, bien sûr. C'est un rôle en même temps. [...] en même temps je trouvais ça logique parce que pour faire quelque chose, il faut qu'elle sache plus que ça. Donc [...] Qu'elle connaisse -- un petit peu plus la personne, pour savoir pourquoi elle participe et pourquoi elle fait ça. Pour se mettre un petit peu à l'intérieur de la personne, de se sentir comme lui ou elle, et de dire bon d'accord, là je, j'imagine plus ou moins qu'est ce que --- ça donne. » (Mirsada)

Enfin, le projet est collectif de par l'interdépendance créée entre les personnes participantes, du moins le temps du projet :

«[...] on n'était pas amis avec tous ces gens, mais on a fait un lien, on est devenu proches par rapport au début [...], à quand on a commencé » (Diane)

On peut voir à travers le discours des trois participants le soutien que peut apporter le groupe aux personnes qui en font partie. Il y a eu chez les trois participants des moments de doutes et des volontés d'arrêter le projet en cours de route. Mais ceci n'a été le cas pour aucun. En cela, le projet a eu une portée sociale par la création de lien entre les participants et par une expérience d'intégration sociale dans un 'microgroupe'. La « bonne ambiance », le fait de « travailler ensemble » a favorisé le sentiment d'appartenance et le développement d'une forme de loyauté envers le groupe.

« [...] puis je voulais pas laisser tomber une équipe. Et j'avais une amie qui disait si tu lâches, ben je lâche aussi. Donc [...] on s'accrochait l'une à l'autre. [...] quand on participe, on participe tout le monde! » (Mirsada)

De même, Mike a voulu mettre un terme à sa participation en cours de route. Il ne l'a toutefois pas fait, car il disait avoir senti qu'ils avaient besoin de lui. À travers ces exemples, nous pouvons voir que l'identité de groupe durant le projet était forte à tel point que chacun avait d'une part sa place au sein du groupe, et d'autre part reconnaissait les autres comme membres de ce groupe. Cet aspect illustre le fait qu'un projet socio-artistique peut avoir de la visée sociale de création de lien. Toutefois, on peut aussi se poser la question si cette appartenance a été accentuée par les chorégraphes pour le bien du projet et sa réalisation finale. On peut également s'interroger sur la loyauté envers les chorégraphes. Et enfin, les participants ont peut-être fait le deuil de l'espoir d'améliorer leur situation à travers le projet et continué celui-ci parce qu'il représentait un moment de plaisir.

Le projet de danse : 'la planète libre de Mars'

L'importance donnée et l'attention portée à la création du lien dans le projet artistique que nous avons pu faire ressortir ci-dessus pourraient être le reflet que les participants sont respectés dans ce lieu, ont confiance et retrouvent une certaine dignité. Aller vers l'inconnu du résultat de leur création collective était possible pour eux grâce à ce cadre protégé propre au projet et à l'espace de liberté que celui-ci leur offrait. On voit bien à travers ces prochaines citations que le projet est particulier en ce qu'il offre un espace à la rencontre et à l'expression de soi, un espace de bienveillance envers les autres participants au projet :

« Ben il me voyait normal, non, non, en tant qu'être humain, c'est bon. On se respectait entre nous, mais bon, il y avait toujours des jugements. Comme j'ai dit par rapport aux religions, [...] Sale albanaise [...] ou sale gitane [...] Oui, il y a toujours quelqu'un qui va chercher. [...] Mais pas vraiment à la danse. Non pas vraiment, on se permettait pas tellement. » (Mirsada)

Il y a réellement une différence entre le monde extérieur au projet et le cadre protégé du projet : le projet c'est « le théâtre », c'est « Mars ». Cet espace est un lieu protégé, presque un autre espace-temps. En tout cas pour Mirsada la différence existe entre les participants au projet et les membres de sa famille ou d'ailleurs. Les références communes et l'ouverture en sont peut-être la cause ? :

« [...] qu'est-ce que je faisais au théâtre, par exemple, les autres savaient pas. Mes parents, ma sœur, mon frère... J'exprimais quelque chose que j'osais pas. C'était la peur surtout, euh... [...] C'est le même exemple, on a toujours la peine de chanter devant quelqu'un. Et on est libre à la salle de bain par exemple. On chante, personne nous voit, on est libre, dans un autre monde. C'était la même chose. » (Mirsada)

Le projet est ainsi pour elle :

« [...] un lieu, c'est une autre planète, théâtre c'est vraiment une autre planète, et c'est une planète inoubliable, une planète bizarre, une planète libre, une planète --- tout, tout, tout ! » (Mirsada)

On voit que cette « planète » amène de la liberté positive et permet l'expression de soi sans honte ou crainte :

« [...] Parce que c'est ça le théâtre, c'est vraiment exprimer des choses qu'on ose jamais faire là. Moi j'ose pas me déshabiller puis danser. Par contre au théâtre, on est libre, on peut faire tout ce qu'on veut ! Même si tu es folle, t'es pas jugée. C'est ça ! » (Mirsada)

Les deux participantes étaient à l'époque en pleine procédure d'asile. Ici, il faut souligner le bienfait de ce projet de danse dans son moment privilégié de liberté et d'amusements par rapport aux moments de l'adolescence des participantes et du contexte difficile de la vie en dehors. Le projet permet donc de sortir de son quotidien, faire autre chose, penser à autre chose et rigoler ensemble :

« [...] une période très dur. J'avais ouff -- ouais, c'était une période catastrophique pour moi quand j'avais fait le théâtre. Mais je m'exprimais, je me relaxais, je me détendais à cette époque-là. » (Mirsada)

Un exercice d'endurance

Dans leur rencontre avec la danse contemporaine, il y a premièrement la découverte de son corps, sa résistance et son endurance. C'était un investissement personnel qui demandait beaucoup de travail. D'ailleurs Mirsada, lorsqu'interrogée sur son souvenir du projet aujourd'hui, évoque en premier lieu des exercices physiques difficiles, des mouvements inconnus et des courbatures. Diane précise aussi que ce n'était pas évident :

« Je me suis rendue compte que la danse c'est l'entraînement en fait. [...] c'était une sorte de discipline. Fallait vraiment respecter l'heure, même quand on n'a pas envie de le faire, de le faire. » (Diane)

Deuxièmement, c'est la découverte et l'exploration d'espaces, de mouvements et d'un registre particulier de la danse qui était peut-être différent de celui que les participants connaissaient. Découvrir la signification -symbolique- dans les mouvements et gestes habituels sont des exemples de ce que les participants ont pu apprendre grâce au média de la danse et au cadre du projet :

« Oui, il faut tellement être concentré, et comprendre les gestes. [...] Parce que [...] on se rend vraiment pas compte qu'est-ce qu'on fait. Ils nous demandent de créer notre geste comme on veut, mais après ils nous demandent, ça signifie quoi ? Et nous on expliquait, voilà je fais ça, ça, ça parce que j'ai vécu. Et parce que --- j'aime. Puis, après ils comprenaient. [...] Je sais pas moi, deux, trois pas, et je regarde les autres, ça veut dire ben voilà, j'entre dans un monde tout différent. [...] Et nous on faisait parce qu'on savait pas quoi faire. Puis, petit à petit on a créé notre danse, nos gestes et puis, si on se concentre un petit peu plus, ça veut tout dire. » (Mirsada)

Enfin, il y a le moment de rencontre entre ses représentations de la danse et la réalité d'une autre danse. Diane disait qu'elle ne visualisait pas du tout ce que ça allait donner au final, elle n'arrivait pas à s'imaginer que les mouvements et autres gestes sans paroles puissent être montrés à un public. Des doutes similaires que Mirsada partage :

« Pendant trois mois, c'est pas facile hein ? Bon au début, ça va. On commençait à créer, c'est-à-dire petit à petit. Mais après quand ça donnait au total, c'est juste choqué, on a dit c'est quoi ça ! (Elle rit.) Parce qu'on danse comme des fous ! » (Mirsada)

La découverte de soi et la (ré) appropriation de son histoire personnelle

La danse comme média artistique et l'art en général est en soi interculturel. Autrement dit, ce média permet la prise de conscience de notions communes ayant une portée universelle même s'ils sont liés à différentes perceptions, représentations ou références culturelles. De plus, à travers la danse et le cadre du projet, les participants ont pu se découvrir eux-mêmes et donc leur identité : ils ont acquis une meilleure conscience de leur passé et du lien avec leur présent. Les ateliers, comme dit ci-dessus, avaient leur part de travail personnel, physique, mais aussi plus 'psychologique'.

Le premier projet « Etrange(r) » proposait de questionner le rapport aux autres et sa place dans la relation à l'autre. Diane dit que le projet l'a aidée :

« à comprendre aussi une autre vision de choses que je voyais avant ce projet » (Diane)

Le but dans le deuxième projet « Identité(s) » était de travailler sur son parcours migratoire, comme le dit Mirsada :

« L'autre truc qu'on avait fait -- sous la lumière -- c'était marcher, c'était le voyage d'un pays à l'autre --- puis, bon pour certains c'était pas drôle, hein. » (Mirsada)

Un travail a été effectué sur « comment je me sentais là bas, et comment je me sentais en venant ici ». C'est une découverte pour certains participants de vécus enfouis, peut-être de non-dits, qui s'est faite pendant le projet :

« je voyais mes amis en fait, et ils disent des choses que je n'ai jamais entendu à l'école. » (Mirsada)

Le travail dirigée par les chorégraphes demandait à chaque participant un questionnement personnel, tout en mettant en avant le parcours migratoire et en essayant de se définir ici en Suisse :

« [...] c'est pas le but de montrer la vie en Suisse, parce qu'on sait déjà qu'est ce que c'est. Mais c'est de montrer de où on venait, qu'est-ce qu'on a vécu, qu'est-ce qu'on a passé, et comment on se... [...] c'est tout différent, vraiment dire tout comment ça s'est passé. Et là on a dû apporter des choses que moi-même j'imaginais pas dire. Donc je disais des choses qui m'impressionnaient moi-même. Et les autres disaient, ouais, d'accord, ok. (elle rit) Il y avait aussi une communication quand même, parce que pour faire la danse il faut communiquer, et c'est un travail physique et psychique de toutes les sauces. » (Mirsada)

Avec le recul, les deux participantes ont changé de regard sur leur vie à ce moment là et soulignent l'importance de ces moments de plaisir et d'amusements. Mirsada raconte qu'à l'époque elle trouvait cette danse bizarre, ce projet peut-être également, mais qu'elle en a une autre conception aujourd'hui :

« [...] c'était bizarre, c'était anormal, c'était nul. Mais petit à petit, comment je commence d'être adulte, mûre, c'est là que je comprends que quand même on a fait un truc pas facile [...] c'est des moments inoubliables. [...] On s'est quand même pas mal amusé, c'était des bons moments. Des moments qu'on n'appréciait pas et que maintenant qu'on se rend compte ce qu'on a vécu. » (Mirsada)

Enfin, il y a les moments de doutes que les participantes ont pu avoir à cette époque, doutes qu'elles associent aujourd'hui au fait qu'elles étaient adolescentes lors du projet (16-17 ans):

« Plus de confiance en moi. Oui, parce que avant j'étais très timide, très fermée, j'étais quelqu'un de -- comment - bon moi je dis quand même que peut-être c'est avec l'âge. [...] » (Mirsada)

« à l'époque j'étais dans une situation difficile, pour moi, déjà. Et j'arrivais pas à trouver ma place -- j'étais un peu perdue comme ça. [...] parce que j'étais jeune, aussi je pense. » (Diane)

La confiance par la visibilité publique

D'après les participantes, le moment du spectacle a été un événement très fort pour elles du point de vue des sentiments, mais aussi du lien avec le public. Les deux participantes se sont souciées de la compréhension que le public pourrait avoir de leur spectacle. Elles ne savaient pas si le public comprendrait, ressentirait le sens de leurs mouvements, le message caché dans leurs gestes, puisque le projet était un projet sans mots. Cette crainte s'avéra être sans conséquence :

*«- Il y avait beaucoup d'émotions, beaucoup de réflexions, et tout, [...] je me disais, ok on fait mais pff, je sais pas qu'est-ce que ça va donner. [...] à la fin, petit à petit, en mettant tout ensemble, on voyait le résultat, mais je sais pas. Je voyais pas comment les autres ils vont --- voir ça. [...] oui, oui. Après c'était génial, génial. Quelque chose, vraiment touchant qui donne beaucoup de réflexions [...] c'était...[...] superbe [...] »
(Diane)*

Par cette citation on peut déduire que la confiance en cette danse contemporaine est aussi questionnée jusqu'à la fin du projet.

Suite aux représentations et à la projection du film (le spectacle a été filmé pour que chaque participant puisse aussi le voir), les deux participantes disent avoir été émerveillées, fières de ce qu'elles et le groupe ont pu faire :

*« Et à la fin même quand on regardait en fait, après il avait une projection pour nous, pour nous montrer ce qu'on a fait, et ben on était comme ça. (yeux écarquillés) »
(Diane)*

Un espace de rencontre avait été créé pour les participants et le public. Cet espace a été pour une des participantes quelque chose d'important :

« Oui, il y avait des photos, des reportages. Et ça faisait plaisir de voir les gens intéressés de savoir comment on a préparé ça. Après le spectacle, on pouvait parler aux gens. » (Diane)

Il faut signaler ici une conséquence indirecte du projet de par sa médiatisation. Pour une des participantes, il y a eu un élargissement de son réseau social. Peut-être que grâce à ce projet elle a bénéficié d'être 'connue' et cela l'a aidé à avoir des soutiens pour parvenir à une régularisation de sa situation :

« Oui, euh moi j'ai eu le permis N, et après l'aide d'urgence sans permis. Ouais, ouais, pendant longtemps. Non, c'est -- C'est grâce à l'Opti, grâce aux théâtre, je vais bien, et je suis encore ici en Suisse, parce que j'ai des bons contacts, et que j'ai trouvé des gens adorables. Et que j'ai gardé contact jusqu'à maintenant ! » (Diane)

Pour l'autre des participantes, un sentiment d'utilité résulte du fait que le projet ait eu une importante médiatisation. La représentation lui a également amené un sentiment de fierté :

« Au début c'était dur [...] Mais à la fin je me suis sentie tellement fière, qu'est-ce que j'ai fait, c'était impressionnant. J'ai fait quelque chose puis après quand ils m'ont expliqué que c'était quand même très vu par... le canton puis il y avait des gens qui étaient intéressés à ce projet là, ben j'étais quand même un petit peu touchée parce que pendant trois mois faire quelque chose et puis laisser tomber, on peut pas, c'est toujours une trace dans notre vie. » (Mirsada)

Impact du projet

Il est important ici de rappeler que l'impact est difficilement mesurable et quantifiable. De plus, il est difficile d'isoler le rôle du projet, de faire des liens avec le projet et d'en conclure que grâce à lui les participants sont là où ils se trouvent aujourd'hui. En effet, on ne peut pas vraiment savoir si c'est dû au projet, à la personne y participant, aux circonstances ou encore au hasard. Toutefois, le projet a eu lieu et a permis par son existence certaines choses, nommées et définies par les participants eux-mêmes lors de l'interview.

Pour l'une des participantes, l'impact est avant tout de l'ordre des relations sociales qu'elle a tissées à travers le projet et qui tiennent encore aujourd'hui. Des relations approfondies avec d'autres participantes au projet et avec la chorégraphe ainsi que la famille de celle-ci au-delà du cadre du projet :

« Et j'ai rencontré aussi son ex-mari, qui a lancé le projet de film des requérants d'asile, et on a discuté beaucoup. Il m'a aidé à bien réfléchir, et tout. Donc c'est allé loin du

théâtre. Comme quoi, j'ai commencé en "mmmdhhdh" et à la fin c'était waow ! »
(Diane)

Au-delà de l'élargissement de son réseau social, le fait d'« apprendre à faire un projet du début jusqu'à la fin » est une expérience sur laquelle Diane peut s'appuyer aujourd'hui. Pour l'autre participante, les liens créés entre les membres du groupe est un point positif de l'impact du projet :

« Et puis, on est restés en contact. Surtout [...] toutes les filles, sauf avec une [...] Mais avec les hommes, bon il y en a qui ont quitté la Suisse. » (Mirsada)

Elle ajoute à cela les découvertes au niveau 'psychologique' qu'elle associe au projet, les compétences qu'elle a pu acquérir. Elle reste cependant très modeste sur cet impact qui de façon « interne » a changé des choses chez elle, mais est difficilement quantifiable. Elle le nuance très bien d'ailleurs :

« Je pense que pour tout le monde qui a participé c'était, voilà, c'était le projet, de faire cette pièce de théâtre, mais ça s'arrête là. Mais après, bien sûr comment j'ai, je me suis sentie, ben j'ai un petit peu changé, j'ai plus de confiance, ça c'est autre chose, ça c'est interne. » (Mirsada)

Une des compétences qu'elle a pu apprendre au théâtre est le fait de questionner ses jugements rapides et d'aller au-delà des apparences :

« Oui, il y a toujours des petites choses que j'ai appris au théâtre et que j'essaie de montrer aux autres que c'est vraiment pas comme ils s'imaginent. [...] Comme il y a des collègues qui sont déjà pas mal plus âgées que moi et ils pensent que c'est comme ça, et ça. Mais même si je suis jeune, que je suis une gamine entre elles, j'essaie de vraiment expliquer [...] qu'il faut pas juger. [...] il faut pas juger juste physique, il faut connaître plus ou moins et après en parler. » (Mirsada)

Pour elle, la danse est un média intéressant surtout dans ce qu'elle a de communication facilitée. Elle dit que ce projet apporte des changements au niveau du courage, de l'estime de soi, même si c'est en dehors de la réalité :

« [...] ça peut apporter parce que comme on ne sait pas parler, on peut s'exprimer autrement, et pour s'exprimer autrement, il faut avoir du courage. C'est bien. Il faut participer pour se sentir plus ou moins libre, et écouter. Mais bien sûr, après avoir compris qu'est-ce qu'on fait ici, après quand c'est fini la danse, ça reste toujours Mars. Mais quand même c'est clair, on sort pas de cet art, sans avoir compris quelque chose. » (Mirsada)

Même si cela reste une planète à part, en dehors de la 'réalité', elle explique que le projet lui a apporté beaucoup en comparaison avec les éléments difficiles de sa vie à ce moment-là :

« Mais, à partir de ce moment là, j'ai commencé vraiment à me sentir en Suisse comme un être humain. Vivre, plus de confiance, plus ouverte, plus euh -- à l'aise. Bon après j'avais aussi des amis. Ça change beaucoup ! Parce que j'arrive dans un pays à l'autre tout d'un coup. Pas d'ami, une autre mentalité, une autre culture, une autre religion, une autre langue, et là on pète un câble. On mange, on grossit. [...] C'est surtout psychique. [...] de savoir qu'est-ce qu'on vaut, la valeur d'une femme, se montrer. De ne pas toujours être d'un côté. Il faut s'exprimer, il faut en parler, il faut communiquer, surtout communiquer [...] La communication est très importante aujourd'hui [...] parce que sans communiquer on peut rien faire. » (Mirsada)

On remarque ici l'importance qu'elle donne à l'apprentissage de la communication, de la notion de valeur qu'a une femme. Apparemment, elle a pu avoir une meilleure estime d'elle-même à ce moment là.

Pour Mike, le projet n'a pas « changé sa vie ». L'impact du projet peut cependant quand même s'observer chez lui : le projet représente un souvenir plaisant. Ainsi j'ai pu remarquer que lorsqu'il

parlait du projet lors de l'entretien, il changeait physiquement de posture et de regard. De plus, il évoquait avec affection les chorégraphes. Il se remémorait aussi comme objets particulièrement précieux pour lui le DVD et le cahier qu'il avait reçus comme chaque membre à la fin du projet. Les avoir perdu représentait pour lui un manque car ces objets étaient pour lui un moyen d'avoir accès à ses souvenirs du projet et lui permettait de continuer à pratiquer les exercices de danse notés dans le cahier. Toutefois, je reste consciente qu'il est difficile d'estimer l'impact du projet uniquement sur les souvenirs de Mike.

4.2 PERSPECTIVE DES CHOREGRAPHES, DE LA COORDINATRICE ET DE L'ADMINISTRATRICE

Dans cette partie, la perspective des chorégraphes et de l'enseignante de l'OPTI sera analysée en fonction (1) de leurs représentations des contextes de vie des adolescents au moment du projet et (2) de leurs représentations du projet. À travers leurs entretiens, je peux ainsi faire ressortir comment elles voyaient les besoins des participants au moment du projet et les problématiques qu'elles ont travaillées et développées pendant les projets de danse. Il faut rappeler que la chorégraphe A a particulièrement insisté sur le fait que le projet soit réalisé avec des « jeunes migrants ». Elle avait réellement comme intérêt ce public cible, son approche étant à visée sociale. Cependant ce public cible est choisi selon un dénominateur vague commun aux participants. Celui-ci par son caractère peu précis relève plus d'une catégorisation par défaut que d'un choix motivé par un raisonnement approfondi professionnellement. Comme on a pu voir dans la partie théorique, les catégories sélectionnées excluent plusieurs spécificités (arrière plan familial, statut, etc.). D'une certaine manière les critères de choix de la chorégraphe A véhiculent des stéréotypes existants. Le fait d'être porteuse de ces préjugés ne relève pas nécessairement d'une démarche consciente.

4.2.1 REGARDS SUR LA SITUATION DES ADOLESCENTS REQUERANTS D'ASILE

Les participants ont chacun eu un parcours migratoire et une histoire personnelle particuliers. Toutefois, d'après les chorégraphes, on peut reconnaître dans leurs situations des similarités. Ces dernières sont regroupées sous différents thèmes qui suivent ici.

Un « no mans land spatio-temporel »

Les participants au projet « Identit(é)s » sont arrivés en Suisse six mois à un an maximum avant de commencer ce projet. Ils sont pour la plupart des mineurs non accompagnés, les autres sont demandeurs d'asile seuls ou accompagnés d'un parent. L'arrivée dans un pays est considérée nécessairement comme difficile : leur statut n'est pas clair et l'attente est longue avant que leur situation ne soit clarifiée. Ils sont dans l'impossibilité de se projeter dans l'avenir dû à cette situation de flou et d'attente. D'après la chorégraphe A, les participants se retrouvent dans un « no mans land spatiotemporel ». Il n'y a plus de notion de l'avenir étant donné qu'il est incertain pour le lieu de vie et pour la durée de « séjour » en Suisse. Leur lieu de vie peut changer de mois en mois, d'un foyer à l'autre, ils sont transférés sous des autorités différentes en peu de temps (comme me l'a expliqué Mike).

Pendant le projet « Identit(é)s », la chorégraphe A a ressenti ce « no mans land spatiotemporel » comme une atteinte physique aux participants. La non possibilité de se construire devient alors une atteinte physique :

« C'est à dire que, c'est comme [...] si tu mets sur une plante qui pousse un garrot et qu'au moment où la plante pousse et ben il y a un truc euh -- elle pousse avant et elle pousse après mais là.. » (Chorégraphe A)

Ces participants adolescents, dans l'âge « normal de construction identitaire » ne peuvent pas grandir :

« Il peut pas grandir, tu peux pas grandir -- parce que tu peux pas aller de l'avant. C'est une chose qui te bloque et ça peut durer des années, ça peut durer des années. Parce

qu'en général s'il y a un refus, il va y avoir une procédure -- tu peux demander deux fois, ça peut durer des années! » (Chorégraphe A)

De plus, selon elle, ils ont dans leur parcours migratoire une existence entre différents mondes et c'est alors complexe de construire son identité :

« C'est tout d'un coup, le fait pour des gens qui [...] n'ont pas de place dans le monde et qui n'ont pas de place dans la société suisse actuellement [...]. Ils cherchent une place dans le monde. Il y a des gens qui sont à leur troisième ou quatrième pays, qui ont quinze ans et qui sont à leur quatrième pays déjà. [...] Pour moi c'est inimaginable d'se dire, j'ai pas de place dans le monde, où que j'essaie d'aller je suis rejeté, on ne veut pas de moi dans c'monde. Fin c'est quelque chose qui me bouleverserait. [...] T'imagines, chaque fois le même processus. [...] comment tu te construis en tant que gamin ? » (Chorégraphe A)

On remarque ici que la problématique de la place dans le monde est bien ancrée dans la représentation de la chorégraphe A et qu'elle la projette sur les participants.

Un potentiel de tensions paradoxales

Lors du parcours migratoire, les repères sont remis en question avec la découverte des différents modes de vie et des différentes croyances. D'après les chorégraphes, pour arriver à survivre dans cet inconnu, certains jeunes s'accrochent à des valeurs et repères connus. Il y a certainement un besoin de quelques repères stables qui sont alors puisés dans ce qui est connu. Selon la chorégraphe A, certains puisent ces repères dans les croyances religieuses ou culturelles :

« [...] ils sont chargés de religion, sont très croyants. Ils ont des valeurs très ancrées. [...] et ils ont ces valeurs super solides et c'est leur colonne vertébrale -- c'est là dessus qu'ils s'appuient pour euh -- pour savoir qui ils sont et où ils sont [...] » (Chorégraphe A)

L'existence des jeunes en Suisse est imprégnée d'une confrontation de valeurs, entre celles transmises par le groupe d'appartenance passé et celles véhiculées au quotidien dans leur environnement actuel. Cela représente un réel conflit intérieur : d'un côté le conflit de loyauté envers la famille et d'un autre côté la construction de ses valeurs propres avec une confrontation aux valeurs véhiculées en Suisse. Cela amène à un dilemme, à des situations paradoxales : d'une part l'acceptation ou le choix (même si ce n'est peut-être pas justement un choix conscient) de différentes valeurs ou conceptions contradictoires en soi vers une appartenance qui dominant les autres, qui prend le dessus ; d'autre part le déni d'une appartenance qui est mise de côté car trop différente avec un quotidien où les deux appartenances ont du mal à exister en parallèle. Si l'identité est considérée comme un état et non une multitude d'appartenance la personne se sent alors dans l'obligation de choisir. Si par opposition, l'identité est perçue et reconnue chez les autres comme étant une multitude d'appartenances, la personne peut être plus sereine. Ce qu'elles définissent comme « potentiel schizophrénique » demeure, malgré cette reconnaissance extérieure qui a été assurée apparemment par elles-mêmes, comme nous avons pu voir plus haut dans le cadre du projet. On pourrait distinguer trois grandes étapes de cette confrontation de valeurs, dans ces situations paradoxales :

- Les valeurs sont ancrées dans un contexte social initial :

« [...] des choses comme la pudeur ou l'estime de soi. Comment ces éléments là, la fierté ouais, la définition de soi, le rapport à l'autre -- comment toutes ces choses là sont cadrées par des valeurs qui viennent de la, de la -- culture initiale. » (Chorégraphe A)

- La confrontation avec un autre contexte – opportunités et contraintes :

« Et comment elles sont confrontées, je pense au quotidien par la démonstration d'autre chose et par en même temps l'appel que constitue euh -- nos sociétés occidentales consuméristes et autres » (Chorégraphe A)

- Le conflit intérieur :

« C'est cette chose complexe où à la fois euh -- tu peux pas trahir ce que t'as reçu. [...] Tu peux pas trahir ta famille et c'est encore pire s'ils sont plus là par exemple. Mais si ils sont là, il y a une pression --- qu'ils soient là ou pas, je pense il y a une pression morale aussi forte j'imagine. » (Chorégraphe A)

Ces tentions sont également liées à la question de migration. Lors des procédures d'obtention d'un statut (permis N, permis F politique, permis B, débouté) le requérant d'asile devra raconter son histoire. Mais celle-ci est-elle celle qu'il a vécue réellement ou celle qu'on lui a conseillé de raconter ?

C'est pourquoi, il est délicat de mon point de vue de parler de sincérité ou d'authenticité d'autant plus que ces notions ne sont pas connotées de la même façon d'un groupe à un autre, d'un individu à un autre.

Une population dans des situations extrêmes

Cette situation instable est susceptible d'exacerber les tensions préexistantes de leur passé, de ce qu'ils ont vécu et laissé derrière eux. La majorité des participants du projet venaient de pays en guerre. Cette histoire passée n'est pas négligeable. L'administratrice qui était observatrice extérieure a ainsi relevé que les chorégraphes :

« [...] ont un peu choisi une population extrême. Ce sont des requérants d'asile, qui viennent de pays en guerre, il y en a qui ont été abandonnés par leurs parents, ils y en a qui ont vu leur frères et sœurs mourir, 'fin c'est monstrueux. [...] Et ça laisse des traces [...] c'est des jeunes qui sont extrêmement torturés » (L'administratrice)

Comment réussir dans une telle situation instable —où il y a selon les chorégraphes des situations de « non existence, non projection, non construction d'avenir »— à ne pas être remué chaque seconde par son passé. Ce passé qui est notamment constamment remis en question dans les procédures de demandes d'asile, ce passé qu'il faut justifier, prouver comme étant vrai. L'identité se construit alors à travers la manière dont le monde qui les entoure les définit mais également selon leur propre définition de leur passé au gré des situations qu'ils rencontrent.

Voici un exemple afin d'illustrer le passé que quelques participants portaient avec eux. Sans généraliser cet exemple à l'ensemble de ces derniers ni victimiser le participant en question, il est important de souligner la situation dans laquelle il se trouvait, telle que décrite par la chorégraphe A:

« Il m'aura fait pleurer ce gars. Il avait les yeux de quelqu'un de brisé. [...] je crois qu'il avait 18 ans, quelqu'un de complètement brisé. C'est-à-dire --- je sais pas c'qu'il a vécu. Et il avait les yeux absents, tristes [...] il a décroché quoi, [...] il attend plus rien. [...] il avait échoué quelque part puis il avait plus d'énergie, il avait échoué là. » (Chorégraphe A)

Il faut bien considérer le passé 'difficile' que certains jeunes ont pu vivre, toutefois en ne réduisant pas l'entier de la personne à ce passé. Je crois que les frustrations, les histoires de deuil ou de souffrance ne sont pas vécues de la même manière. Tout en étant quelque chose qui est important, bien sûr, il y a chez cet adolescent des ressources inimaginables. Je pense que juste le fait d'avoir été jusqu'en Suisse est la preuve d'un courage, d'une persévérance et d'une forte volonté que nous ne voyons peut-être pas.

4.2.2 BUT ET REALISATION DU PROJET DE DANSE

Les outils sont particuliers au projet « Identit(é)s » et « Etrange(r) », cependant ils exposent les différentes étapes qu'il faut prendre en compte lors d'un projet socio-artistique.

Les buts initiaux des chorégraphes

Il est important ici de se rappeler ce qui a poussé les chorégraphes à faire le projet. Les chorégraphes comprenaient que les jeunes avaient des attentes concrètes en termes d'amélioration de leur situation de migration et elles avaient été claires sur le fait que le projet ne pouvait les remplir. Toutefois, elles espéraient que le projet leur donnerait une 'nouvelle façon de voir la vie'. Lors de la demande du théâtre de Sévelin 36 de créer un projet de community danse avec des adolescents, la chorégraphe se positionne ainsi :

« Pour moi ce qui aurait du sens c'est de faire effectivement un projet avec quelqu'un à qui ça apporterait quelque chose, sinon ça n'a pas de sens pour moi. Par exemple avec des classes d'accueil, avec des migrants des classes d'accueil où on travaille sur une thématique qui les concerne -- où là je trouve que effectivement ça sert à quelque chose de faire ça. » (Chorégraphe A)

Les chorégraphes n'avaient pas vraiment d'attentes, tout en mettant en avant qu'il y avait une condition de produire un spectacle à la fin vers lequel tendait le projet :

« Je n'avais pas vraiment d'attentes par rapport au projet, le but était de créer un spectacle avec des jeunes migrants. » (Chorégraphe B)

Toutefois il y avait un fil rouge pour leurs idées de création d'un spectacle et celui-ci était :

« Le projet de danse a été fait pour questionner la construction identitaire de jeunes migrants. » (Chorégraphe B)

Selon les deux chorégraphes, certains parmi les participants sont venus parce que le monde du spectacle les intriguait et/ou qu'ils l'avaient déjà fréquenté auparavant. Elles ont remarqué que d'autres s'imaginaient le projet de danse comme ce qu'ils voyaient à la télévision sur MTV (chaîne de musique américaine diffusant des clips vidéo). Les participants ont alors dû s'adapter au monde marginal de la danse contemporaine.

Le processus des ateliers de danse

Pendant quatre mois les neuf adolescents se sont entraînés au moins une fois par semaine. Lors de ces entraînements, ils ont travaillé au début à l'initiation de la recherche dans la danse contemporaine qui se fait à travers les exercices de danse contact.

Les chorégraphes ont remarqué que les participants étaient déçus, avaient peur de la nouveauté, ne savaient pas comment faire, beaucoup ont voulu arrêter. Toutes ces différentes phases font partie de la vie d'un projet et les chorégraphes ont été très attentives à ces rythmes et leur donnaient une certaine importance : cela permettait de créer le groupe, de rappeler leur interdépendance, de faire ressortir la solidarité du groupe. Pour pouvoir mener à bien le projet, les chorégraphes ont mis en place un cadre clair :

« Très cadré au début parce que les jeunes débarquaient -- ils ne connaissent pas la danse contemporaine. Toutefois sans tomber dans l'autoritarisme. Un contrat a été signé par chacun en vue de leur engagement. Cela leur permettait de donner ainsi de la valeur au projet car il y avait un enjeu : la création d'un spectacle. » (Chorégraphe B)

Ce cadre comportait un certain nombre de règles :

« On avait émis des règles, du style: les portables sont éteints pendant la répétition, du style : on arrive à l'heure, [...] on manque pas sans donner d'explications justifiées [...] parce qu'on a peu de temps » (Chorégraphe A)

La coordinatrice met l'accent sur le suivi qui a été apporté par les maîtres et par elle-même pour que le projet puisse être réalisé :

« Et en même temps pour que le travail de créativité se fasse, il fallait qu'il y ait le suivi et qu'il y ait une autorité qui soit présente. Et d'ailleurs c'est pour ça que ça ne s'est pas fait la troisième fois. » (Coordinatrice)

Les outils utilisés lors des ateliers de danse

Lors des ateliers, les chorégraphes disent avoir utilisé plusieurs principes en dehors de leurs connaissances artistiques. Elles ont expliqué les exercices qu'elles proposaient pour que les jeunes puissent comprendre le sens qu'elles y mettaient. Les mouvements ou la danse étaient expliqués au niveau symbolique, de ce que cela représentait :

« A un moment il voulait pas, [...] il était jamais agressif envers les autres, mais il refusait, il courrait dans tous les sens, il hurlait [...] pas en colère [...] il hurlait en rigolant si tu veux ---c'était épidermique, donc il hurlait. Et les autres le prenaient pour un fou, et euh [...] c'était un mec hyper intelligent, on lui a expliqué, « écoute, je vais pas te forcer à toucher les autres si tu veux pas les toucher simplement il faut que tu comprennes une chose que si tu refuses de toucher l'autre, c'est-à-dire si tu refuses de faire ce parcours où on décide de s'aider chacun, tu vois ce que ça raconte. On s'aide, on s'aide à avancer, c'est vraiment très clair ce que ça raconte. Si tu refuses de participer à ça et de toucher les autres ça veut dire que tu les rejettes, ça veut dire que c'est toi qui les rejettes. Le signe que tu leur donnes, à eux, je ne veux pas entrer en contact avec vous, je ne veux pas être en relation avec vous, je vous rejette. Est-ce que c'est ça que tu as envie de leur dire, est-ce que c'est ça que tu ressens euh -- et en fait ça il l'a compris. Et après il a essayé, et à la fin on l'a fait. C'était --c'est-à-dire qu'il a pu là rationaliser quelque chose, et comprendre ce que --- La signification [...] de c'qu'il faisait et puis du coup rationaliser et du coup se dire mais non, moi j'suis d'accord j'ai pas envie de les rejeter, je suis d'accord, symboliquement, je suis d'accord avec ça. [...] Donc il a pris sur lui pour le faire, j'peux te dire ça a dû être un travail hallucinant de prendre sur lui pour le faire. Mais il l'a fait. Et ça c'était pour nous une victoire magnifique parce que c'était -- enfin, victoire -- pour lui hein? Mais euh -- on s'est dit voilà, on sert à quelque chose quoi. » (Chorégraphe A)

Les exercices étaient donc expliqués afin de pouvoir comprendre les demandes des chorégraphes. Il y avait un travail autour de la recherche de mouvement et également tout un travail sur soi. Par exemple pour ce dernier, les jeunes ont dû se définir, apprendre à se présenter. De plus, ils ont dû apprendre à regarder l'autre, donner des conseils constructifs, ne pas juger (ou juger de manière constructive). Il est intéressant de relever le point de vue d'une chorégraphe en lien avec l'identité inclusive :

« Apprendre à regarder l'autre, apprendre à donner des commentaires constructifs, pas besoin de se comparer aux autres, c'est pas parce qu'on dit à l'un qu'il a une belle chemise que celle de l'autre est moche. » (Chorégraphe B)

Cette dernière a apporté avec sa représentation de l'individualité ou de l'identité une manière d'aller au delà du 'vrai-faux'. Il était intéressant pour elle de donner son avis sans comparer (on n'a pas besoin de comparer aux autres pour donner un avis). C'était donc une manière d'enlever les sous-entendus tellement courants dans la vie de tous les jours. Cela est un tout petit exemple mais il montre une vision du monde, plus complexe, moins réductive tout de suite des différences. Cette chorégraphe B a d'ailleurs énormément travaillé avec la danse 'gaga'. Cet échauffement amène à une meilleure connaissance de son corps, de ses mouvements, de ses limites et surtout une manière de voir au-delà des frontières que l'on a dans la tête à travers l'accent mis sur la multidimensionnalité des possibilités de mouvement, tout en responsabilisant les jeunes à être respectueux d'eux-mêmes.

Grâce à cette attention au fait que chacun puisse avoir sa place, à travailler sur les critiques positives données par les uns aux autres, il y a une attention sur la dynamique de groupe. L'apprentissage de l'inclusion est alors faite grâce à ces attentions données aux différences et à ce qui les unit. La chorégraphe A affirme que c'est aussi grâce aux participants que cette inclusion a pu se faire. Par rapport au projet « Etrange(r) », le projet « Identit(é)s » était constitué selon elle de jeunes 'plus mûrs' et qui avaient une capacité de bienveillance et d'accueil de l'autre sans jugement :

« Le fameux P., il y a des moments où il était ingérable, mais les autres [...] ont su admettre ça sans l'exclure. On a travaillé à ça hein, mais on a réussi à faire qu'il ne soit pas exclu du groupe et que au contraire il soit accompagné jusqu'à la fin, et puisqu'à la fin, il trouve sa place dans le groupe. Mais euh --, lui, c'était typiquement quelqu'un qui aurait pu être complètement exclu, [...] devenir la bête noire [...] du coup à la dernière semaine, à la fin, quand ils étaient complètement terrorisés, ils se touchent tout le temps, euh -- ils ont plus envie que d'ça! Enfin, tu vois -- et il y a cette chose euh -- juste -- ça me donne la chair de poule. [...] Juste avant le lever de rideau -- mais ils sont dans un état euh -- d'excitation. Effectivement, ils se rendent compte en fait que -- de la valeur, et ça il y en a un qui dit ça -- euh ils se rendent compte de la valeur que ça a de, d'avoir traversé ça en tant que groupe. C'est-à-dire qu'ils ont vécu une expérience de groupe, qui a réussi à faire quelque chose ensemble! » (Chorégraphe A)

Ce groupe se crée et s'apprécie tel qu'il est à travers l'outil de la danse :

« Ouais [...] c'est pour ça que finalement il y a cet espèce de phénomène de groupe qui fait qu'il y a quelque chose de fort qui se vit entre les gens --- alors tu vois, il y en a qui viennent de partout, ils ont tous des « background » différents. Puis, c'est ce type d'expérience qui te fais comprendre, mais qui te fais comprendre physiquement que euh -- on peut pas juger l'autre, euh -- sur -- des aprioris -- que fondamentalement si on se rencontre, on a pleins de choses en commun, donc en fait cette expérience-là est très importante, c'est-à-dire que je suis pas différent, j'ai pas vécu les même choses, je suis pas confrontée aux mêmes choses, mais je suis pas différent. » (Chorégraphe A)

On peut noter que le projet a donc été réalisé grâce aux jeunes participants, à leur maturité, à leur ouverture aux autres. Toutefois, à travers les entretiens avec les chorégraphes, on peut remarquer qu'elles ont également créé un espace d'existence digne, un lieu de liberté grâce à leur attitude facilitante. Pour la chorégraphe B, par exemple, il était important :

« [...] d'assumer son humanité, s'investir aussi dans l'affect pour que cela donne de l'espace aux jeunes afin qu'ils puissent être » » (Chorégraphe B)

On aperçoit, selon les dires des chorégraphes que le fait d'amener son humanité, d'être soi, de ressentir des résonances envers la situation des jeunes a permis aux jeunes de s'ouvrir. Pour la chorégraphe A :

« [...] c'est un boulot gigantesque mais plus en fait pour ce que émotionnellement ça demande. [...] moi j'ai un rapport, alors c'est ma manière de regarder les chose hein, je suis pas quelqu'un qui sait se protéger, qui prend la distance juste, tu vois, moi j'ai --- comment on va dire, moi je les embrasse.[...] Je peux être -- hyper exigeante et je ne laisse pas passer les choses, en tout cas je ne lâche pas sur ce que je veux obtenir, voilà, mais en même temps euh -- ouais c'est de l'amour, 'fin je les aime quoi, tu vois. Ma manière d'aborder les choses c'est comme ça c'est de les aimer. [...] cette fois là en plus c'était bon c'était humainement magique [ou magnifique: inaudible], de très belles personnes, mais c'est des réalités, c'est des réalités qui m'affectent quoi.» (Chorégraphe A)

La chorégraphe B ajoute :

« J'avais beaucoup de temps, donc je me suis investie, j'étais beaucoup seule avec eux pendant les ateliers. J'essayais de tenir aussi la planification et de mener à terme ce projet. J'étais plus dans le concret avec eux. » (Chorégraphe B)

Les autres outils amenés par les chorégraphes sont bien sûr la danse, les connaissances techniques. La danse est l'art de mettre en mouvement le corps humain. Les différents mouvements peuvent être ordonnés et rythmés selon une chorégraphie et/ou une musique. Les mouvements sont soit dénués de sens préalablement établi, soit ils sont le reflet de gestes symboliques ou reflétant une histoire. Les chorégraphes ont utilisé la danse comme instrument d'expression de soi.

Il est important de relever que cette période de vie des jeunes était justement une période d'adolescence : l'identité est questionnée sans arrêt, et aussi au niveau du corps, qui est en changement constant. Il a été question donc de s'exprimer. On peut voir que l'administratrice a constaté une différence d'avec les autres projets de professionnels menés au théâtre de Sévelin 36 :

« Oui, parce que dans le cadre professionnel, tu es un peu en représentation de quelque chose qui est pas toi, malgré euh -- alors que là [...] ils sont eux tout le temps, tu les mets sur un plateau ils sont eux, ils sont pas quelqu'un d'autre, tu vois ? Alors tu prends un peu dans la gueule ça c'est sûr ! Mais c'est pour ça que c'est intéressant aussi. »
(L'administratrice)

La chorégraphe B le mentionne également :

« [...] le but était de sortir de l'idée de performance, il fallait raconter quelque chose avec son corps. » (Chorégraphe B)

Les jeunes ont donc été dans l'expression de soi et pas dans la représentation de quelques autres sentiments ou mouvements. Ils étaient acteurs de leur propre danse avec ce que cela peut amener dans l'acceptation de son histoire personnelle.

« C'est intéressant, mais surtout pour eux hein, ce qu'ils peuvent apprendre d'eux-mêmes. Si tu les prends au début, puis tu les prends à la fin du projet, c'est pas les mêmes, quoi. Ils extériorisent pas mal de choses. » (L'administratrice)

La portée du projet est donc clairement à visée 'sociale' et non dans la performance, ce qui a été retenu par la l'administratrice du théâtre de Sévelin 36. Cette dernière apporte avec son discours, une vision d'une personne travaillant dans le théâtre, dans le domaine artistique :

« [...] quand tu travailles dans le spectacle [...], et que t'es face à des professionnels, là tout d'un coup t'es face à des amateurs qui sont en situation difficile. Tu te rends compte que le fait de les faire travailler sur un projet ça leur fait -- c'est pas une thérapie hein, mais c'est --- ça a plus une vocation sociale qu'une vocation artistique, [...], c'est intéressant. » (L'administratrice)

Pour cela, les chorégraphes ont donc utilisé la danse comme un atout d'authenticité, en recherchant 'l'intime', tout en travaillant sur la manière dont les jeunes voient leurs parcours migratoires :

« Alors au début, il y avait la traversée, et cette traversée, un des thèmes de recherche, c'était de dire : ici, c'est là d'où tu viens, et là c'est où t'es arrivé. Est-ce que tu peux [...] me faire cette traversée, en sachant que là c'est d'où tu viens et là c'est où t'arrives, ici, ici c'est la Suisse, ici c'est Lausanne. Et puis est-ce que tu peux nous faire juste une traversée qui me fasse comprendre, qui m'explique ton voyage. » (Chorégraphe A)

Elles ont misé sur le fait que l'expression de soi, qui pour elles, est lié à l'authenticité, permet aux participants d'avoir une parole et une place. Elles ont donc poussé les participants à s'exprimer sur leur 'identité' :

« Ouais, alors c'était l'idée de se définir. Voilà il y avait des mots et ils devaient compléter la phrase : "Je suis", "je pense", "j'ai peur de", "je crois que", "j'aime", "j'aime pas", "je veux", "je me sens", "je veux devenir", "je regrette", "je rêve", "je veux être" [...] chacun a rempli ça. » (Chorégraphe A) (voir Annexe H)

Selon la chorégraphe B, il y a donc eu un travail sur la « conscience de soi, le sentiment d'être soi, l'estime de soi ». La chorégraphe A l'explique ainsi :

« En fait, c'était l'idée de leur permettre de comprendre [...] qu'il y avait une partie où ils allaient travailler sur eux-mêmes, on allait travailler sur eux. Et puis nous aussi, pour voir un petit peu, voir un petit peu quel était le répondant, et puis parce que c'était je pense-- ouais voilà une manière de commencer le travail. [...] Nous avons travaillé sur

l'identité sociale, l'appartenance, les similarités, les différences à travers des questions simples, je suis une fille, on se met debout si c'est juste. » (Chorégraphe A)

A travers ces citations, on aperçoit que l'authentique était mis en avant ainsi que l'histoire personnelle. C'est ce que souhaitaient les chorégraphes. Pourtant, il est difficile dans ce cadre là de demander 'la vérité' et quelle vérité. Nous avons d'ailleurs pu voir ci-dessus que les jeunes requérants d'asile peuvent avoir un rapport à la vérité différent. La chorégraphe A le soulève ainsi:

« La plupart avait des histoires de clandestins, avait déjà plusieurs identités et histoires. Par exemple, P. avait changé six fois d'identité et d'histoire [...]. Il a voulu à la fin du spectacle dire à Géraldine son vrai nom [...]. » (Chorégraphe A)

Le fait qu'un participant veuille donner son vrai nom à la chorégraphe B indique pour la chorégraphe A que le projet a permis d'établir un rapport de confiance, un lien qui pousse alors le participant à révéler son nom. Enfin l'expérience physique vue par les autres participants lors des ateliers de danse permet, selon les chorégraphes, une existence, une place pour cette personne sans jugements. Il y a dans cette expérience physique quelque chose qui existe dans le sens où c'est là, à la vue du groupe. Le groupe peut s'en souvenir, le groupe en est témoin.

« [...] tout le monde était témoin de ça, c'est-à-dire que quand il fait ça, du coup les autres voient le pas qu'il est en train de faire, donc même si ils le prennent pour un fou, ils sont touchés par ça. » (Chorégraphe A)

La performance de fin, le spectacle sur scène

Après les ateliers de danse qui se faisaient dans plusieurs lieux, les jeunes et les chorégraphes ont été pendant une semaine sur la scène pour les dernières répétitions :

« [...] c'était de vivre[...] une expérience collective [...] en particulier pour la fin, la dernière semaine. On travaillait toute la semaine, ils arrêtaient les cours [...] ils sont dans un bain total puis tout d'un coup, il y a de la presse, tout d'un coup, il y a des gens qui réservent des places, tout d'un coup ils se rendent compte que oui, c'est vrai! On va monter sur scène, il y a des gens qui vont venir nous voir, tout d'un coup ils réalisent. [...] C'est pour ça qu'il y a des fois, des moments où ils ont envie de lâcher, ils ne comprennent pas ce qu'ils font. Et la dernière semaine ils réalisent et alors là ils commencent à flipper monstre! Ils commencent à être terrorisés. Et du coup, le phénomène de groupe se produit. » (Chorégraphe A)

On peut voir que la scène a plusieurs effets. La scène est agent ou vecteur de révélation de l'interdépendance du groupe. Les chorégraphes dès la conception du projet se rendaient compte de l'importance de la représentation du spectacle sur scène :

«[...] c'était l'idée [...] de leur offrir une expérience dont ils allaient pouvoir apprendre quelque chose. C'était ça pour moi, le sens que ça avait de faire un projet comme ça, et, parce que j'étais convaincue qu'avec la danse, lorsque tu peux vivre, expérimenter la danse et l'expérience scénique, il y a de quoi se nourrir [...] et je pense que c'était pour ça que ça devait aboutir à un spectacle parce qu'il fallait qu'il y ait une réalisation. [...] L'acte de monter sur scène est finalement extrêmement important. Ça c'était l'idée qu'on avait au départ [...] par intuition je pense. Mais après la première expérience [...] c'est devenu très clair que c'était indispensable, c'est à dire que l'acte de monter sur scène, non seulement, puis en plus d'aller montrer sur scène un spectacle qu'ils ont produit, qu'on a construit avec leur matériel [...]. » (Chorégraphe A)

De plus, il y avait pour la chorégraphe A, grâce à cette acte de monter sur scène un 'danger' et sa résolution :

«C'est pas seulement faire des ateliers, ça n'aurait amené nulle part. [...] c'est-à-dire il faut qu'il y ait un aboutissement pour que tu puisses conclure l'expérience et ensuite comprendre ce qu'il s'est passé ou ne pas le comprendre mais, sans aboutissement si c'était juste faire des ateliers pour leur faire faire [...] de la recherche de danse tout ça,

ça n'aurait pas servi... [...] il y a du danger à un moment qui fait que tout d'un coup [...] les choses s'imprègnent, tu les comprends, la trouille, le fait que les gens se rapprochent. Il s'est passé la même chose hein, pourtant c'était un groupe difficile, un groupe où les gens se tiraient dans les pattes, se battaient [...] mais à la fin ils étaient [...] comme ça. (en montrant sa main: l'index et le majeur se touchant). » (Chorégraphe A)

Le fait de surmonter le 'danger' du spectacle et de la scène est comparé par la chorégraphe A à un 'rite initiatique' :

« [...] c'est le principe du rite initiatique, il faut se confronter à un danger, et il faut soi-même aller rechercher des ressources en soi pour traverser ça. C'est ça en fait, c'est le principe du rite initiatique. » (Chorégraphe A)

Un autre effet de la scène expliqué par l'administratrice est celui de lieu manifeste :

« C'est des milieux où les choses sont un peu exacerbées [...] c'est un peu là où tout se cristallise, même chez les professionnels t'as souvent des histoires incroyables qui éclatent sur le plateau. Mais bon, d'autant plus avec des jeunes. » (L'administratrice)

La scène permet aussi d'avoir une place dans le monde, d'existence. Cette place d'existence dans le monde est particulièrement importante, selon la chorégraphe A, pour des adolescents requérants d'asile et qui sont dans d'interminables procédures :

« Et donc voilà, c'était tout d'un coup, le fait de dire j'existe euh -- je suis là [...] même si je suis dans ces zones troubles où je suis pas légalement forcément autorisé... euh, où je n'ai pas encore le statut, c'est pas un statut qui me donne -- voilà -- l'autorisation d'être là, je suis là et puis j'existe, je suis et tout ça parce que nous on travaillait vraiment sur leur [...] richesse, ça vient de la culture, leur sensibilité, leur manière de regarder les choses, la manière de la traduire -- et euh -- je suis riche de ça. » (Chorégraphe A)

La scène légitime ainsi une existence dans la société suisse :

« [...] un des effets pour eux c'est effectivement se mettre sur scène, c'est -- alors voilà j'existe, d'être reconnu comme quelqu'un qui existe symboliquement par la société suisse. » (Chorégraphe A)

« [...] et puis d'être, avoir en face de soi des gens suisses, qui payent pour venir voir ça, ça donne la reconnaissance de ça, ça donne tout d'un coup la reconnaissance de oui tu existes. » (Chorégraphe A)

Enfin, la scène est utilisée comme vecteur amplificateur de cet espace d'existence. La chorégraphe A considère qu'à travers les feux de la rampe, les participants ont trouvé une place légitime au sein de la société suisse. De plus, elle estime qu'ils ont pu changer le rapport de représentations comme quoi les requérants d'asile sont médiatisés différemment à travers ce spectacle.

« Ils sont sortis de la clandestinité à travers leur exposition au public le jour du spectacle. Ils ont alors pris une place dans la société suisse. Ils ont pris un espace et en même temps ils sortaient du cliché que les étrangers prennent tout. Le soir du spectacle ils ont donné du plaisir aux gens, ils étaient dans le don. » (Chorégraphe A)

L'impact du projet sur les participants

On peut voir donc ici l'ambiguïté de l'impact du projet. Est-ce dû au projet lui-même ou juste dû à la personne participante ou à la chorégraphe. Les chorégraphes et la coordinatrice ont pu observer plusieurs impacts du projet sur les participants. La coordinatrice soulignait déjà le lien fort entre les jeunes participants et les chorégraphes. Pour elle, cela montre quelle importance a eu le projet pour certains.

La chorégraphe B a pu remarquer plusieurs changements chez les participants entre le début du projet et sa fin. Elle remarque surtout le changement au niveau de la perception de son corps et du rapport aux autres. Elle dit qu'une participante mettait son corps en mouvement comme sur la chaîne de télévision MTV et qu'elle a ensuite bougé. Selon la représentation de la danse de la chorégraphe B, cela est une amélioration. Un autre participant, selon elle, a pu canaliser son hyperactivité et en faire quelque chose de créatif. Elle souligne encore : le fait de vaincre sa timidité en improvisant devant 200 personnes lors de la représentation, accepter sa féminité et apprendre à ne pas se mouvoir de manière masculine, et enfin à avoir un rôle de médiateur entre les jeunes après avoir été celle qui était en opposition avec le projet. Tous ces impacts sont bien entendu selon son point de vue et ses représentations. Pour la chorégraphe A, le projet a été important dans l'expérience de groupe et scénique :

« Dans cette expérience là, je crois qu'il y a une forme de – euh réponse, de ressources - ils partent avec des petits trucs dans leur musette, qui sont cette expérience de groupe et cette expérience scénique. » (Chorégraphe A)

Les deux chorégraphes pensent que le projet est un souvenir ressourçant et que les participants sont fiers d'avoir été jusqu'au bout. L'une ajoute qu'une des participantes lui avait demandé une lettre de recommandation en vue de l'obtention du permis B. Le projet a donc eu de la valeur pour elle. L'autre cite quant à elle l'évaluation du projet qui a eu lieu un mois après la fin et dont un des participants a écrit :

« Ouais, en terme d'estime de soi, en terme de confiance en soi, ce sont des éléments, je crois extrêmement constructifs [...], je crois qu c'est la chose la plus importante. Ils sont fiers de ça. Ils en sont vraiment heureux. C'est bouleversant après. Mais il y en a un qui le dit très bien je trouve -- surtout que c'était quelqu'un qui était [...] un de ceux qui était très individualistes, c'était A.. C'est lui, c'est le grand. Un vrai talent pour la danse, un beau garçon, assez séduisant, et une sorte de confiance qu'il a un vrai talent pour la danse, du coup il avait rien besoin de foutre, et puis qu'il avait son petit solo, et puis que ça lui convenait, [...] et ben lui, moi j'étais extrêmement heureuse que lui dise [...] (elle cherche dans ses papiers) [...] "ça m'a appris à savoir comment travailler avec les gens, s'aider, se donner quelque chose de bien".[...] Ça pour moi, c'est très beau qu'il est acquis ça. » (Chorégraphe A)

Le cas de P. : l'idéal pour les chorégraphes

D'après les dires des deux chorégraphes et de la coordinatrice, un participant peut être pris de manière « théorique » comme exemple de l'idéal de l'impact du projet selon elles. Ce participant a une histoire familiale privée difficile analysée par la chorégraphe A. Le projet lui a ainsi permis d'aller au delà de ses repères et d'aller à la rencontre des autres :

« [...] une maman à côté de la réalité et qui lui inculque des croyances, [...]. Alors une terreur absolue des noirs, convaincu que les noirs veulent sa mort, que les noirs veulent le tuer. C'est -- c'est hallucinant!! Et bien sûr qu'il se retrouve là, et il y a quelques noirs dans le truc. Donc tu vois, il faut qu'il gère ça, et sa maman, le -- c'est un des messages permanent de sa mère. Le message c'est : les noirs veulent ta mort. » (Chorégraphe A)

De plus, ce participant avait initialement un rapport au corps paradoxal :

« Et sa mère lui dit [...] tu es pas comme les autres [...] tu as un problème de maladie depuis que tu es petit qui fait que tu te blesses, [...] tu peux te casser [...]. Donc c'est quelqu'un qui n'osait pas descendre au sol parce que ça lui faisait mal, les roulades au sol, mais en même temps ça lui faisait mal parce que il se jetait au sol. C'est-à-dire que -- c'était un truc complètement paradoxal, alors quoi, il redoutait d'aller au sol, mais au lieu d'aller au sol en essayant d'être attentif à ne pas se faire mal, il y allait au contraire de manière très brutale. Parce qu'il était convaincu que ça faisait mal donc il allait, il allait provoquer la brutalité, du choc, tu vois quelque part il allait provoquer la douleur. C'était incroyable! » (Chorégraphe A)

Les chorégraphes évoquent ainsi le conflit interne en cette personne particulièrement, mais qui peut aussi illustrer les conflits que peuvent avoir les autres participants :

« Tu sentais qu'il était hyper motivé, qu'il voulait le faire mais qu'il n'y arrivait pas. Il y avait une espèce de conflit intérieur compliqué. [...] Sa mère qui lui inculquait des espèces de croyances complètement hallucinantes!! Un autre truc c'était quoi? C'était ah oui [...] dégouté par les filles. Les femmes, les filles de son groupe ne pouvaient pas l'approcher. Nous, au début, ne pouvions pas l'approcher. Si on l'approchait, il se barrait en courant [...]»(Chorégraphe A)

Le rapport à la vérité autrement plus compliqué dans un parcours de requérant d'asile s'observait également auprès de lui:

« Voilà un mec [...] qui est orienté par sa maman [...] en plus ils sont dans une schizophrénie totale parce qu'ils racontent une histoire qui n'est pas leur vraie histoire. -- Et lui [...] Il est d'une loyauté absolue, donc il raconte cette histoire là, et il y croit tellement il est loyal! » (Chorégraphe A)

Grâce au projet et l'existence de ce lieu protégé il y a eu la rencontre avec d'autres participants :

« Et puis P. qui petit à petit découvrait qu'il n'était pas en danger avec J. ; J. était le pacifisme même [...] donc il a commencé à se laisser approcher, et puis après je sais pas ils faisaient la paire improbable [...] je crois pas qu'ils se soient parlés [...] mais c'est tout d'un coup une chose [...] pas seulement physique, c'est intuitif, c'est une compréhension, c'est quelque chose où tout d'un coup il y a une attirance qui se produit entre ces deux personnes qui doivent avoir --chais pas-- des blessures ou un type de relation au monde qui se complètent ou qui s'inquiètent pas ou chais pas quoi qui fait qu'ils veulent se rapprocher, parce que c'était deux personnes très meurtries, très abimées --- des extrêmes quoi. C'est les deux personnes que j'ai rencontré de plus abimées de tous [...]»(Chorégraphe A)

Cette rencontre et l'apprentissage du contact sont expliqués ainsi :

« [...] petit à petit, je sais pas pourquoi, il s'est pris d'amitié pour P. Et il a retrouvé de la malice, au bout de deux mois, un mois et demi [...] c'était hallucinant de regarder ça. [...] Tout d'un coup il a retrouvé de la malice, c'est revenu par ce biais là, et il a commencé à emmerder P. (elle rit) [...] Et il est revenu à la vie comme ça, pour moi c'est vraiment ça, il revenait à la vie, il revenait à la surface de lui-même pour revenir en interaction avec le monde. Tu vois [...] il a commencé à l'emmerder -- il se mettait à côté pour que P. parte comme ça, il s'approchait l'air de rien et donc voilà ça marchait hyper bien et il recommençait. » (Chorégraphe A)

P. a ainsi parcouru un long chemin pendant le temps du projet. La chorégraphe A se rappelle que P. improvise le dernier soir de représentation. Pour elle, cela est l'aboutissement de ses attentes envers le projet et ce que cela pourrait permettre aux participants :

« Non seulement il s'éloignait, mais c'est pas qu'il s'éloignait de manière rationnelle en se disant non, j'ai pas envie qu'elle m'approche. D'un coup ça le mettait dans un état [...] Il se mettait à courir autour de la salle, en hurlant [...] Et donc, [...] on a fait un travail avec lui [...] mais c'était complètement bouleversant de voir le chemin qu'il a fait pendant le spectacle. On a joué le spectacle trois fois, je crois? Trois fois je crois. [...] À la toute fin, [...] tout le monde était ensemble, et chacun à son tour se mettait devant et puis là...chacun son tour se mettait devant pour faire une danse qui était sa danse à lui et puis les autres faisaient pareil et puis ça changeait chacun son tour et puis les autres faisaient pareil. C'était le truc festif jouissif en même temps. Et lui, les trois premiers jours il était fermé hop, non moi je participe pas à ça. Et il y a que le dernier soir où il a participé au truc! Et on en pleurait! [...] il est venu au milieu, il a fait ses trucs et il a fait ça seulement le dernier soir! Quatre mois de boulot [...] on en pleurait tellement.» (Chorégraphe A)

Enfin, la coordinatrice remarque le lien qui a été créé entre ce participant et une des chorégraphes. Pour elle cela montre le lieu privilégié de confiance du projet et de son impact :

« Après moi ce que je trouve presque plus drôle encore dans ces histoires d'élèves, ce rapport justement à la relation de confiance qui se tisse et à la réalité réelle ou bien la réalité de ce projet qui est on peut dire, un truc complètement abstrait parce que c'est de l'art, parce que ça veut rien dire, mais c'est la situation de P., qui était ici sous une fausse identité, qui avait tissé une relation de confiance très forte avec sa maîtresse de classe M., et puis en fait c'est à Géraldine à la cité, c'est à Géraldine qu'il a tout dit, qu'il a tout déballé quoi. [...] Et moi je peux pas croire que ce soit complètement un hasard, 'fin voilà, c'est-à-dire que c'était pas parce que c'était juste l'adulte qui était là, à ce moment là, ça aurait pu être un autre adulte à ce moment là. Je sais pas dans quelle mesure c'est circonstanciel et dans quelle mesure c'est lié vraiment à la teneur de ce projet. » (Coordinatrice)

5. CONCLUSIONS

Dans cette partie, je mets en évidence dans un premier temps les problématiques spécifiques aux adolescents requérants d'asile : leur situation précaire et les pressions structurelles qu'ils subissent. Ensuite, j'indique les outils apportés par les chorégraphes. Puis, j'interprète les possibilités et limites d'un tel projet socio-artistique. Je conclus par mon bilan personnel et professionnel en faisant ressortir quelques pistes d'actions et réflexions d'avenir.

5.1 LA SITUATION DE PRECARITE DES ADOLESCENTS REQUERANTS D'ASILE

Le statut particulier de ces adolescents entraîne plusieurs violences structurelles et symboliques. En premier lieu, ils se trouvent dans une zone de vulnérabilité. Ils ont uniquement accès aux domaines dont le pays d'accueil ouvre les portes. L'activité lucrative n'étant pas un de ces domaines, ni celui de la formation post-obligatoire par apprentissage, l'exclusion peut être ressentie²¹. C'est dans des termes similaires que les adolescents expriment leur besoin de sortir de l'isolement. D'où l'importance que les relations sociales qu'ils ont ne soient pas fragilisées. Dans le chapitre 4, on a pu constater la nécessité d'un réseau et de sa diversité comme élément contribuant à sortir de cet espace de vulnérabilité.

D'autre part, lors de l'attente de la détermination de leur statut, des perceptions d'impuissance sont remarquées parmi les participants. Une de ces derniers évoque le sentiment de ne pas maîtriser ce qui lui arrive et d'être dépassé par les événements. Cela correspond à la vision des chorégraphes qui qualifient cette situation de « no mans land spatio-temporel » sans pouvoir de projection. Cette situation d'incertitude face à l'avenir et « d'ébranlement des repères » implique le besoin de stabilité que l'on retrouve dans les témoignages des participants et des chorégraphes.

Face aux conceptions construites de l'opinion publique à la catégorie de personnes à laquelle ils sont assimilés, les adolescents ont apprécié d'être considérés comme êtres humains uniques dans leurs multiples appartenances sans être réduits à une seule de celles-ci ou à leur situation de vie. La violence symbolique qu'elle représente dans la « dépréciation identitaire » (Braud, 2004, p.163) des adolescents requérants d'asile prend une grande place dans leurs témoignages. Du point de vue d'une chorégraphe, cette dimension se retrouve lorsqu'elle parle du besoin des adolescents d'avoir une place dans le monde.

Enfin, la négociation de leurs différentes appartenances a été exacerbée lors de leurs parcours de migration même si c'est une étape du passage à la vie adulte qui est vécu par tout adolescent. On remarque que chez les adolescents mineurs non accompagnés, il y a une très forte responsabilité quant à la vie qu'ils mènent dans le pays d'accueil, surtout pour deux des participants. L'un ressentait qu'il « devait être un homme », et l'autre dit ne pas avoir eu d'adolescence. De cela découle leur besoin à cette époque de pouvoir être adolescent, dans le sens de « faire de la folie », de penser à autre chose et de s'occuper.

5.2 LES PROJETS INITIES PAR LES CHOREGRAPHES : UN PROJET SOCIO-ARTISTIQUE ?

Le projet initié et réalisé par les chorégraphes avait une visée sociale sans que ce projet soit considéré comme thérapeutique. Leur but était de donner la possibilité à des « jeunes migrants » de pouvoir avoir un espace de parole non verbal et de création qui, selon les initiatrices du projet, leur permettrait d'avoir une autre vision de leur quotidien, ou du monde. Elles portaient du constat que les jeunes migrants sont dans un no mans land et vivent des pressions liées à leur

²¹ En 2010, la ville de Lausanne a décidé d'octroyer le droit à des adolescents sans-papiers de réaliser un apprentissage. Cela n'était pas le cas à l'époque du projet, ce qui bloquait les possibilités à la formation pour les deux participantes.

statut. Ces éléments sont visibles à travers les outils spécifiques de portée « socio-artistique » apportés par les chorégraphes et l'espace qu'elles ont créé dans les ateliers de danse.

Les outils apportés par les chorégraphes

L'outil de la danse met en évidence le langage universel du mouvement, et stimule l'appartenance commune au moment du projet. L'expression créative de l'individu est favorisée lors de l'expérience de la danse. La danse contemporaine comme moyen de recherche, d'improvisation, de découverte de ses habitudes et de dépassement de celles-ci permet aux participants d'accéder à leurs propres ressources et à leurs propres mouvements. Ceux-ci peuvent être alors changés, ou être la base d'une nouvelle manière de voir son corps. Sur ce point, on peut créer un lien avec l'empowerment individuel : il y a donc reconnaissance de compétences déjà possédées et acquisition de nouvelles compétences. De plus l'exercice d'endurance peut susciter la fierté d'avoir fait quelque chose jusqu'au bout et de s'être surpassé physiquement. Les contraintes et la discipline recommandée pour ces ateliers de danse ont permis aux participants de prendre du recul sur leur identité et leur corps.

Les chorégraphes ont accentué cela en donnant aux participants la possibilité ou l'encouragement de représenter leurs parcours de migration et grâce à cela de se réapproprier une partie de leur histoire de vie. L'expression personnelle a donc été encouragée et c'est à partir du matériau apporté par chaque participant que le projet s'est construit. Ces derniers ont rendu compte lors des entretiens de comment l'espace protégé du projet permettait d'aborder des questions intimes et par là même de tisser des liens entre eux. Les mouvements avaient une signification qui a dû être construite communément, tout en prenant en compte les connotations qu'avait la danse pour chacun.

Cet espace de création collective a permis à chaque personne de se sentir appartenir au groupe, d'avoir une place dans celui-ci. Les références communes construites pendant le temps du projet sont une cause de cette interdépendance. L'implication des participants dans cette création collective leur a permis d'avoir une certaine maîtrise sur l'avenir du projet, même si cette maîtrise reste minime. Mais l'expérimentation existe de cette maîtrise. Le spectacle est une autre cause de cette interdépendance, dans le sens où il exacerbe le rôle de chacun. Le spectacle a eu un sens dans sa fonction de rite initiatique. Les chorégraphes comparent le fait d'avoir été sur scène, d'avoir mené un projet à son terme, à un rite de passage permettant de prendre place dans la société suisse, à Lausanne. Un sentiment de reconnaissance et de confiance émane du fait d'avoir une visibilité publique pour les participants interviewés. De requérant d'asile, de personne à l'aide d'urgence ou clandestin, ils passent à un individu sur les devants de la scène vu par un public lausannois.

Dans cet espace créé par l'interaction entre les participants et les chorégraphes, l'identité inclusive est possible à travers l'apprentissage de l'acceptation des différences et des critiques constructives. Il devient alors un espace protégé où les participants ont pu expérimenter d'aller au delà des préjugés. La reconnaissance de chacun dans sa multi-dimensionnalité, dans les négociations des différences permet donc au participant de se sentir avoir de la valeur et d'oser « être soi ». L'estime de soi et la confiance en sont renforcées. On a remarqué qu'il y a de la part d'une participante une meilleure estime de soi et un sentiment d'avoir de la valeur. Cela se reporte donc aussi à ce sentiment de dignité d'être humain qui est aussi expliqué dans la notion de l'empowerment : « auto-reconnaissance de la légitimité de l'identité propre (amour de soi), auto-reconnaissance de sa propre compétence (vision de soi) et reconnaissance de sa compétence par les autres (confiance en soi) ».

Enfin, cet espace a été un espace ludique permettant l'amusement et la sortie du quotidien difficile et de la situation précaire. Les chorégraphes ont mis un accent sur l'espace bienveillant et de tolérance (voir annexe H dossier final).

Les projets sont socio-artistiques ? Quelles réponses à quels besoins ?

En quoi ce projet a été socio-artistique et en quoi il est différent d'un projet socioculturel selon les définitions données dans les perspectives théoriques. De plus, quels sont les éléments de réponse donnée par le projet socio-artistique aux besoins spécifiques des adolescents requérants d'asile ?

Le projet socio-artistique analysé a apporté des éléments de réponse individuellement aux participants comme on a pu voir dans les deux chapitres précédents. Toutefois, il est important de se questionner sur la démarche au sens sociologique et non pas individuel. Du point de vue d'un projet socioculturel, les différences sont multiples.

Le projet analysé a été réalisé en conséquence d'une demande, d'un intérêt du théâtre de Sévelin 36 et a ensuite été amené dans le cadre de l'OPTI. Ce n'est donc pas une demande des participants qui a été entendue et qui a ensuite engendré un projet. De plus, la thématique abordée a été décidée selon les représentations de l'initiatrice du projet. Les participants ne se sont pas regroupés eux-mêmes selon la catégorie de « migrants ».

Un projet socioculturel est initié, implanté et défendu en collaboration avec les participants au projet et les thèmes abordés et la manière de les approcher sont déterminés ensemble.

Il faut reconnaître que ce projet socio-artistique met en valeur le chemin parcouru par les participants même si le but est clairement celui du produit final : faire un spectacle avec des jeunes migrants. Cette mise en valeur est une caractéristique du projet socio-artistique.

Un certain degré d'attention est donné à des points relevant de l'animation socioculturelle, notamment la dynamique de groupe et la négociation des différences. Les ruptures ou conflits sont permis dans le déroulement des activités : une place est accordée aux situations inattendues et à la recherche de solutions innovatrices. Enfin, le principe de libre adhésion est respecté, même si par la suite les participants se sont engagés à finir le projet au travers d'un contrat.

L'objectif est donc parti à la base des personnes initiatrices du projet ainsi que des problématiques projetées sur cette catégorie donnée de « jeunes migrants ». Pour les initiateurs, l'objectif est « accompli » même s'ils n'ont pas pu évaluer l'impact de leur projet sur la vie future des participants. La portée sociale en dehors du projet a été observée dans les entretiens avec les deux participantes qui disent avoir changé une certaine manière de voir le monde. Toutefois, cela reste deux personnes sur le nombre de participants.

Elles rapportent dans le dossier final (voir Annexe H) que l'objectif dans un deuxième temps a été réellement de faire réagir un public. C'est pourquoi le projet s'est inscrit aussi dans la semaine contre le racisme. L'œuvre voulait toucher et émouvoir les spectateurs dans leurs émotionnels. Ce but est différent de l'objectif du travail social qui serait essentiellement l'empowerment des personnes participantes et de leur image de soi. Dans un deuxième temps et si les participants considèrent cela juste, l'œuvre peut alors être un moyen de débat avec un public différent.

5.3 REGARD EXTERIEUR D'UNE OBSERVATRICE SUR LES POSSIBILITES ET LIMITES D'UN PROJET SOCIO-ARTISTIQUE : UN ESPACE DE DIGNITE ?

Quelles sont, pour conclure, les possibilités et limites d'un projet socio-artistique ? Le projet socio-artistique analysé dans ce mémoire peut être défini comme un espace limité de dignité. Il est délimité dans le temps, protégé du regard externe (jusqu'au spectacle) et un lieu de références et de langage communs. L'espace se limite au projet et ne s'étend pas ensuite dans la vie quotidienne des adolescents requérants d'asile.

C'est un espace de dignité dans la mesure où il permet à l'adolescent requérant d'asile d'avoir une place, d'être reconnu comme personne unique et dans sa multi-dimensionnalité. Cet espace de dignité est en lien avec l'espace que peuvent créer les travailleurs sociaux dans leurs pratiques.

Et on peut voir que les chorégraphes ont créé cet espace à leur manière avec une humanité reconnue.

Retour sur les hypothèses

La question de recherche était :

Qu'apporte un projet socio-artistique à des adolescents requérants d'asile? Analyse à travers différentes perspectives sur un projet socio-artistique.

J'ai pu en premier lieu comprendre le contexte particulier des adolescents requérants d'asile en analysant de manière théorique leur statut et les violences liées à celui-ci et dans un deuxième temps comprendre la réalité de leur contexte de vie à travers les entretiens.

Les outils utilisés et la vision des personnes responsables du projet ont apporté leurs éléments de réponses au contexte de vie des adolescents. Le projet a été d'une part analysé selon les projets socioculturels, et d'autre part selon les critères d'un projet socio-artistique. J'ai pu observer qu'il n'existe pas d'outils spécifiques pour travailler avec des personnes issues de la migration, mais des outils plus adaptés que d'autres, ceux facilitant la communication par exemple. Parmi les outils nécessaires au travail avec des personnes issues de la migration devraient figurer en premier lieu ceux qui touchent à la connaissance de la violence structurelle à laquelle sont confrontées ces populations. C'est dans la connaissance et la compréhension des particularités propres aux statuts et étapes du processus migratoire que les outils les mieux adaptés à une situation donnée deviennent apparents et constituent un atout.

Enfin mon hypothèse selon laquelle un projet socio-artistique est un espace de liberté a été vérifiée partiellement.

Un projet socio-artistique peut être un espace de liberté. Le but du travailleur social devrait cependant être que cet espace de dignité, à défaut d'autre chose, ne soit pas délimité dans le temps. C'est pourquoi le sens, l'intention, avec lesquels un projet est mené sont primordiaux: est-ce que le projet est mené pour les biens du spectacle ou pour l'accentuation sur la valorisation des liens entre les participants pour sortir de l'isolement et l'exclusion ? Dans ce cas précis, les deux visions ont été prises en considération comme on peut le constater dans les paragraphes suivants.

L'instrumentalisation de l'image du « jeune migrant(e) »

Les chorégraphes ont tenté de proposer aux participants de réaliser un travail sur soi en les accompagnant à aller dans l'intime, dans leurs sentiments et émotions. Leur vécu était mis à nu pour les besoins de l'œuvre. Cette manière d'entrer dans l'intime peut être mal vécue selon les personnes. Il n'est d'ailleurs pas certain que l'expression authentique soit un contrepoids à des problématiques de violences symboliques pour tout le monde. Cette authenticité peut représenter pour quelques uns une marque de faiblesse non acceptable.

De plus, lors de la représentation du spectacle, l'authenticité sert-elle réellement aux participants ou est-elle un moyen pour émouvoir le public ? Les adolescents ont exploré la représentation intime de leurs parcours et vécus jusqu'à leur arrivée en Suisse pour être appréciés par une poignée de personnes spectatrices témoignant peut-être de leur émotion par une larme à la fin du spectacle sans que cela ne résulte en une occasion de signer un contrat de travail ou d'être mieux reconnu en tant que personnes et non en tant que migrants.

Il est peut-être intéressant qu'individuellement les participants ont vécu une expérience de groupe et expérimenté la communication non-verbale intrinsèque à la danse. Dans ce sens, malgré que leur image en tant que « jeunes migrants » ait peut-être été instrumentalisée, ils en ont bénéficié et ont eu du plaisir à réaliser ce projet. Ce n'est donc pas parce que le projet a un côté négatif, en termes de représentations et d'instrumentalisation de l'image, qu'individuellement il ne peut être acceptable et bénéfique.

Au niveau du collectif, du symbolique, on est toutefois en mesure de se demander si ce n'est pas renforcer cette image pathologisante des migrants en demandant à des adolescents de montrer leur parcours de migration. Est-ce du voyeurisme ? Est-ce une stratégie institutionnelle pour le théâtre Sévelin 36 et pour l'OPTI qui leur permet de projeter une image d'ouverture ou de « mode » ?

Entre fiction et réalité, différentes représentations

Proposer un projet de danse sans réflexion sur les représentations de chacun sur cette dernière peut amener les participants à avoir une vision de soi qui correspond à la représentation de la danse qu'ils s'en font. Par exemple, une participante explique qu'elle se voyait comme étant « folle ». La reconnaissance du travail des participants comme de la danse marginale, la danse contemporaine, a peut-être été vérifiée par les danseurs ou habitués de cette danse, mais peut-être pas par les personnes proches des participants. Comme une participante a fait ressortir, ses parents n'ont pas compris ce qu'elle faisait.

De plus, permettre à ces adolescents de s'exprimer sur leurs parcours migratoire peut avoir une influence mineure ou majeure dans leurs conceptions de leur vie. Est-ce que c'est à travers la danse de ce trajet migratoire que la personne prend en compte son déplacement ? Est-ce une nécessité de se représenter ce parcours afin de réaliser le chemin parcouru ? Peut-être que cela se réalise différemment pour chaque personne.

Les participants sont arrivés en Suisse pour y trouver refuge. Quelques-uns en sont déjà à leur troisième ou quatrième pays, à leur troisième ou quatrième tentative d'être acceptés quelque part pour vivre en racontant à chaque fois une nouvelle histoire. Est-ce que leur rapport à la vérité est le même que celui des chorégraphes qui ne peuvent pas s'imaginer, par exemple, ne pas avoir de place dans le monde ?

Toutefois, malgré la « fiction » que représente ce projet de danse, la coordinatrice a constaté que les liens créés entre les participants et les chorégraphes (dans les 6 mois du projet) sont plus intenses et proches que ceux tissés avec leur enseignant qu'ils ont vu pendant un an. Est-ce dû au fait que l'authenticité était valorisée pendant le projet ? Est-ce que cela montre une certaine intimité et humanité, ou un investissement de temps supérieur de la part des chorégraphes, que des enseignants ?

La coordinatrice ajoute qu'elle se demandait si c'était leur mentir que de faire un projet socio-artistique tel que «Etrange(r)» et «Identit(é)s» dans leurs premiers six mois à un an après leur arrivées en Suisse. Était-ce leur mentir de leur faire découvrir le fonctionnement d'un milieu marginal tel que la danse contemporaine ? Néanmoins les participants pouvaient peut-être acquérir des compétences « utilitaires » telles que la persévérance, la force physique qu'ils pouvaient peut-être transférer au monde professionnel.

L'avantage de ce projet socio-artistique dans la vie des adolescents a été à maintes reprises mis en concurrence avec d'autres préoccupations peut-être plus quantifiables et pressantes comme par exemple trouver un travail pour « être un homme » ou trouver un stage. La danse aurait pu ainsi paraître futile par rapport à leur existence. Toutefois, les limites du projet étaient claires dès le départ. Les chorégraphes n'ont pas présenté leur projet comme ayant un impact sur la pression de l'environnement : la politique, les lois qui ont un impact au quotidien pour les jeunes. Ce projet ne change pas la manière dont ils sont « accueillis » ou qu'ils sont traités. Mais ce projet était un pari sur des compétences existentielles difficilement quantifiables telles que la vision de soi-même, l'estime de soi, la confiance en soi et donc par là, la manière d'envisager le monde dans lequel ils évoluent.

Un espace de dignité en réponse à une réalité de violence structurelle

Dans ce domaine, ce projet a ouvert un espace de rencontre entre différents intervenants : le théâtre de Sévelin 36 en tant qu'« institution », les médias, le public lausannois et l'opinion

publique, des personnes du monde artistique, des enseignants conscients des difficultés du monde du travail et des adolescents requérants d'asile. Le projet rejoint également l'idée que le changement social passe par l'individu avant de devenir social ou collectif.

Les questionnements au niveau des participants n'ont peut-être pas atteint un niveau élevé de conscience critique collective face à des problèmes communs et les projets ne prétendaient pas trouver ou permettre aux participants de trouver des éléments de réponses collectives à ces problèmes. Mais on constate que les chorégraphes ont essayé de donner une place légitime aux participants (en ce que c'est la société qui définit ce qui est légitime) par rapport à leur place légale qui est définie par l'état et les lois et normes qui le constituent.

5.4 BILAN PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

Autoévaluation

A l'origine, je voulais aborder la problématique selon une approche positive, laissant de côté les enjeux négatifs qui y sont liés. C'est pourquoi je voulais parler d'inclusion. Je me suis cependant rendue compte qu'aujourd'hui dans de nombreux secteurs ce genre d'approche prévaut, ce qui en soi n'est pas un problème, mais je trouve que l'on néglige par là de nommer et de définir les points problématiques. Je visais un certain degré d'universalité en abordant de manière positive la question. A travers les projets « Etrang(e)r » et « Identit(é)s » je voulais réussir à faire ressortir des caractéristiques de portée universelle. Cependant, ce n'est pas le cas. Premièrement, parce qu'il n'y a pas de solutions, de plus, quand bien même on en trouverait, elles sont toujours circonscrites dans un espace et un temps en continuel changement.

Ce travail de recherche m'a permis non seulement de découvrir ces projets socio-artistiques, d'effleurer le domaine de l'art et du travail social, mais aussi de prendre conscience des rapports de force intrinsèques au statut de requérant d'asile.

Enfin, j'ai pu découvrir un réseau de professionnels travaillant avec des personnes requérantes d'asile ou d'autres personnes marginalisées. Ces professionnels du travail social sont convaincus du médium de l'art comme outil dans la prise en compte de problématiques sociales communes.

Apprentissage et limite de la recherche

Au cours de la réorientation de mon mémoire, j'ai pu, grâce à certaines rencontres, retrouver quelques-uns des adolescents impliqués dans les projets, ce qui m'a aidé à retrouver le fil initial de mon travail. La route fut longue, mais très intéressante. La réorientation de mon mémoire m'a aussi permis de m'approprier une position de recherche qui me faisait défaut à l'origine. Cette position, qui est liée aux circonstances, reflète aussi une envie d'appréhender la réalité telle qu'elle est et non dans l'attente de résultats ou d'un idéal. De plus, m'attelant à la tâche de l'écriture, j'ai été confrontée aux mots. Je me rends compte que j'avais été initialement séduite dans le processus de recherche par des termes « en vogue », tels que les réponses artistiques aux problématiques sociales. Les projets artistiques ont une bonne image et cette image ne devrait pas détériorer le travail effectué en son sein.

J'ai plus tard vécu aussi des prises de conscience concernant les termes utilisés lors de la formation et de l'écriture du pré-projet. Par exemple, les notions de cohésion sociale, d'intégration, d'empowerment sont des notions utilisées énormément sans que leur sens ne soit vraiment expliqué. Il y a donc un réel travail à faire sur le sens des mots, qui justement sont en « vogue » et qui m'ont fait envie d'une certaine manière. Cette période m'a alors été bénéfique par le recul qu'elle m'a permis de prendre dans les dernières étapes de mon mémoire sur la formation en travail social et sur la réalité du travail social actuel.

Les limites méthodologiques et théoriques ont été multiples. Comme mentionné précédemment, j'ai pris conscience de la complexité et de la sensibilité qui caractérise la situation des adolescents

requérant d'asile. La difficulté a été de ne pas accentuer davantage les stéréotypes et représentations sur cette « catégorie ». J'ai trouvé donc extrêmement délicat cette étape de la rédaction de mon mémoire.

De plus, il m'a été difficile de trouver une littérature théorique développant le lien entre les domaines de l'art et du travail social et, plus spécifiquement, une qui traiterait des projets socio-artistiques. Grâce à quelques indications de professeurs, j'ai pu approfondir mes lectures sans cependant pouvoir me débarrasser de l'impression de ne faire qu'effleurer un vaste domaine. Les références théoriques dans le domaine sont souvent aussi des évaluations d'expériences de terrain et peu sont uniquement théoriques.

Enfin, la ligne rouge de mon mémoire a, à maintes reprises, changé de voie. J'ai pu expérimenter le changement de professeur de mémoire aussi entre le pré-projet du travail de bachelor et la suite comme une difficulté à garder ma ligne. Je reste encore sur ma faim quant aux réflexions sur les représentations et les violences structurelles que mon professeur de mémoire a pu me donner, tout en ayant été passionnée d'en aborder la réflexion étant donné que ces thèmes sont profondément liés à mon domaine professionnel actuel.

Bilan professionnel

J'ai énormément pris de recul par rapport à ma fonction d'animatrice socioculturelle dans mon travail actuel grâce à ce mémoire. J'ai une meilleure compréhension de la situation d'adolescents requérants d'asile et de requérants d'asile en général. J'ai réellement bénéficié de ce travail de mémoire pour mon travail actuel sur le terrain et je remarque que mon observation sur le terrain professionnel est plus aigüe : je peux faire des liens plus facilement avec la théorie que par le passé. En cela, je suis contente que mon attente d'apprentissage à travers le mémoire ce soit réalisée.

Perspectives d'avenir et pistes d'actions

Enfin, la manière d'envisager un projet socio-artistique selon moi serait justement de partir de problématiques communes et d'envisager collectivement des éléments de réponses. L'art en tant que moyen, et en collaboration avec des artistes serait bénéfique. Mais il est surtout intéressant de réaliser un projet socio-artistique lorsque la demande vient des personnes concernées et que le thème est choisi par ces derniers. En tant qu'animatrice socioculturelle, j'envisage aussi ce genre d'activités dans ma profession, selon les circonstances expliquées ci-dessus.

Enfin, je reprends personnellement la conclusion selon laquelle il ne faudrait pas regrouper les personnes en fonction d'où ils viennent mais où elles veulent aller, et que ceci peut se faire à travers un projet socio-artistique (Bourriaud, 2009, p.29).

BIBLIOGRAPHIE

SUR LA MIGRATION, LA VIOLENCE STRUCTURELLE ET SYMBOLIQUE

BATTEGAY, Alain (2001). *Les cultures incertaines des jeunes issus de l'immigration maghrébine*. In : Revue Hommes et Migration Mélanges culturels, mai-juin, n°1231, p.5-15

BOLZMAN, Claudio (2001). *Politiques d'asile et trajectoires sociales des réfugiés : une exclusion programmée ? Le cas de la Suisse*. In : Sociologie et sociétés, Vol. 33, n°2, p. 133-158.

BOLZMAN, Claudio (2010). *L'exil : ruptures, épreuves, preuves, résistances*. In : Exil, Revue online, n°1, création philosophique et citoyenneté 2010-2016 du CIPh, édité par Marie-Claire Caloz-Tschopp

BONACKER, Thorsten et IMBUSCH, Peter (1999). *Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung : Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden*. In : IMBUSCH, Peter und ZOLL, Ralf (2006). *Friedens und Konfliktforschung*, Opladen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

BRAUD, Philippe (2003). *Violence symbolique et mal-être identitaire*. In : Raisons politiques, n°9, p.33-47

CASTEL, Robert (1991). *De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle*. In : DONZELOT, Jacques. *Face à l'exclusion. Le modèle français*, Éditions Esprit, Paris

COMMISSION D'EXPERTS EN MIGRATION (1997). *Une nouvelle conception de la politique en matière de migration*. In : Office Fédéral des Réfugiés, Berne

Confédération Suisse, (2013). *La législation dans le Droit de Cité, Etablissement, Séjour*, In : loi 142.2 Etrangers

CRETTEZ, Xavier (2008). *Les formes de la violence*. Edition La Découverte, Paris

DEPALLENS VILLANUEVA, Sarah et AMBRESIN, Anne-Emmanuelle (2010). *Soins aux mineurs non accompagnés (MNA) : l'expérience lausannoise*. In : Revue médicale suisse, juin n°253, p.1248-1252

ERNY, Pierre (1994). *La notion de rite de passage*. In : GOGUEL D'ALLONDANS, Thierry. *Les rites de passages*, p.25-29, Editions Erès, Ramonville-Saint-Agne

COSLIN, Pierre G. (2004). *Psychologie de l'adolescence*, Armand Colin, Paris

MAALOUF, Amin (1998). *Les identités meurtrières*, Grasset et Fasquelles, Paris

MCANDREW, Marie (2007). *Entre identité inclusive et culture pluraliste : où en sommes-nous ?* In : Cahier Spécial de l'institut du nouveau monde, p.9, Québec

MÉTRAUX, Jean-Claude (2011). *La migration comme métaphore*, Editions La Dispute, Paris

MORO, Marie-Rose (2010). *Grandir en situation transculturelle*, Éditions Fabert, Paris

PARAZELLI, Michel (2008). *Violences structurelles*. In : Nouvelles pratiques sociales, vol.20, n°2, p.3-8

KILANI, Mondher, RIVERA, Annamaria et GALLISSOT, René (2000). *L'imbroglie ethnique*, Editions Payot, Lausanne

TABIN, Jean Pierre (1999). *Les paradoxes de l'intégration*, Cahiers de l'EESP, Lausanne

GRIN, F., ROSSIAUD, J., KAYA, B. (2000). *Les langues de l'immigration au travail. Vers une intégration différentielle ?* Université de Genève

RACHEDI, Lilyane-Zina (2008). *Des histoires de migration aux assignations identitaires : éloge de l'imposture pour le travail social*. In : Revue Empan, mars n°71, p.85-91

SUR L'ART ET LE TRAVAIL SOCIAL

BOURRIAUD, Nicolas (1998). *L'esthétique relationnelle*, Les presse du réel, Dijon

BOURRIAUD, Nicolas (2009). *Radicant. Pour une esthétique de la globalisation*, Denoël, Paris

BOURRIAUD, Nicolas (2011). *Discussion with Nicolas Bourriaud*, Other perspectives symposium, Reykjavik Art Museum, Hafnarhus [disponible sur <http://vimeo.com/28529252> ; dernier accès le 19 mai 2013]

CRAMER, Evelyn et VAN LOOVEREN, Marie (2007). *Rapport de mission : coups d'œil aux projets socio-artistiques : la parole aux usagers*, Université Libre de Bruxelles

CREUX, Gérard (2011). *De l'usage de l'art dans le travail social*. In : Revue L'Observatoire, n°70

DELEUZE, Gilles (1996). In : Dialogues avec Claire Parnet, Éd. Flammarion, coll. « Champs », pp. 95-97.

DE REYMAECKER, Baptiste (2011). *Affilier, rendre, émanciper. Ce que l'art peut au social*. In : Revue L'Observatoire, n°70

FLORENCE, Jean (2011). Extrait d'une conférence donnée lors des journées d'information sur le métier d'artiste en milieu de soins, organisée par Culture & Démocratie [disponible sur <http://www.cultureetdemocratie.be/chantiers/art-sante> ; dernier accès le 19 mai 2013]

GOGUEL D'ALLONDANS, Thierry (1994). *Les rites de passages*, Editions Erès, Ramonville-Saint-Agne

HIRSCHHORN, Thomas (2007). *L'art peut-il « changer la vie » ? Retour sur le Musée Précaire Albinet*, Rapport des rencontres débats, Paris, La Sorbonne [disponible <http://ddata.over-blog.com/xxxxxy/0/16/56/54/rencontre-debat-l-art-peut-il-changer-la-vie-retour-sur-le-musee-precaire-albinet-dossier-documentaire.pdf> ; dernier accès le 19 mai 2013]

LEPAGE, Frank, In : conférences gesticulées : « l'idéologie du projet ça tue le désir. SCOP d'éducation populaire « Le Pavé » [disponible sur www.scoplepave.org]

LUCASSEN, Christine (2011). *L'art peut-il être utile au social ?*, « Editorial », Revue L'Observatoire, n°70

MARCUSE, Herbert (1973). *Contre révolution et révolte*, Edition Seuil, Paris

MATARASSO, Francois (2009). *A place in the City, Recognising Creative Inclusion*. In : Conférence disponible en ligne [disponible sur http://www.academia.edu/1713831/A_Place_in_the_City_Recognising_Creative_Inclusion] ; dernier accès le 19 mai 2013]

MAZLIAH, Gilbert (2007). Rapport d'intervention sur *La liberté créatrice de l'individu*. In : 5e colloque petite enfance : le kaléidoscope de la créativité, Troinex [disponible sur <http://www.gilbertmazliah.ch/liberte.pdf> ; dernier accès le 19 mai 2013]

NINACS, William A. (2008). *Empowerment et intervention*, Les Presses de l'Université Laval, Québec

PUAUD, David (2012). *Le travail social ou l'« art de l'ordinaire »*, Frédéric Delcor, Fédération

Wallonie, Programme Yapaka, Bruxelles

PUISSANT, Hamel (2003). *Pourquoi et comment le travailleur social intègre-t-il de plus en plus la création culturelle dans sa pratique ?*, Pensée Plurielle, n°5, p.115-124

Sous la direction de DURUSSEL, Chris, CORBAZ, Etienne, RAIMONDI, Emilie et SCHALLER, Marisa (2012). *Pages d'Accueil*, Antipodes, Lausanne

Sous la direction de MOSER, Heinz, MÜLLER, Emanuel, WETTSTEIN, Heinz et WILLENER, Alex (2004). *L'animation socioculturelle : Fondements, modèles et pratiques*, Institut d'Etudes Sociales, Genève

Théâtre de Sévelin 36 et la danse Gaga [disponible sur <http://www.theatresevelin36.ch>]

WALDIS, Barbara et JURISH, Sarah (2010). *La quête d'un langage commun entre animation socioculturelle et art pour des projets socio-artistiques dans l'espace public*, Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale, HES-SO, Valais – non publié. Documents imprimés.

WEBER, Max (2002) *Le savant et le politique*, Editions 10/18, Paris

SUR L'ESPACE DE DIGNITE

ALEXANDER, Christopher (1979). *The Timeless way of building*, Oxford University Press, New York

BERLIN Isaiah (1958). Sur la notion de liberté positive et négative In : Wikipedia [disponible sur http://fr.wikipedia.org/wiki/Isaiah_Berlin/ ; dernier accès le 2 juillet 2013]

BOAL, Augusto (1996). *Théâtre de l'opprimé*, La Découverte et Syros, Paris

Déclaration universelle des Droits de l'Homme (1948). In : Nations Unies [disponible sur <https://www.un.org/fr/documents/udhr/> ; dernier accès le 28 mai 2013]

JUNG, Christian (2002). *Travail social et créativité*, Pensée plurielle 1/2002 n° 4, p. 105-120

FREIRE, Paulo (2013). *Pédagogie de l'autonomie*, Edition Erès, Toulouse

METHODOLOGIE

ALAMI Sophie, DESJEUX Dominique, GARABUAU-MOUSSAOUI Isabelle (2013). *Les méthodes qualitatives*, Collection Que sais-je, Presses Universitaires de France, Paris

FRAGNIERE, Jean Pierre (2000). *Comment faire un mémoire ?* Nouvelle édition revue et augmentée, Réalités sociales, Lausanne

GOODHAN, Jonathan (2000). *Research in conflict zones*. In : Forced Migration Review, no8, Oxford [disponible sur <http://www.fmreview.org/accountability-and-displacement>]

SALOME, Jacques (2003). *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille

STRAUSS Anselm et CORBIN Juliet (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*, Sage Publication, New York

SITES INTERNET ET CENTRES DE DOCUMENTATION EN LIGNE

Centre National de Recherche Textuelle et Linguistique : www.cnrtl.fr/définitions

Publication et diffusion de revues de sciences humaines et sociales : www.cairn.info

Plateforme de réflexion et centre de documentation belge sur la culture et la démocratie : www.cultureetdemocratie.be

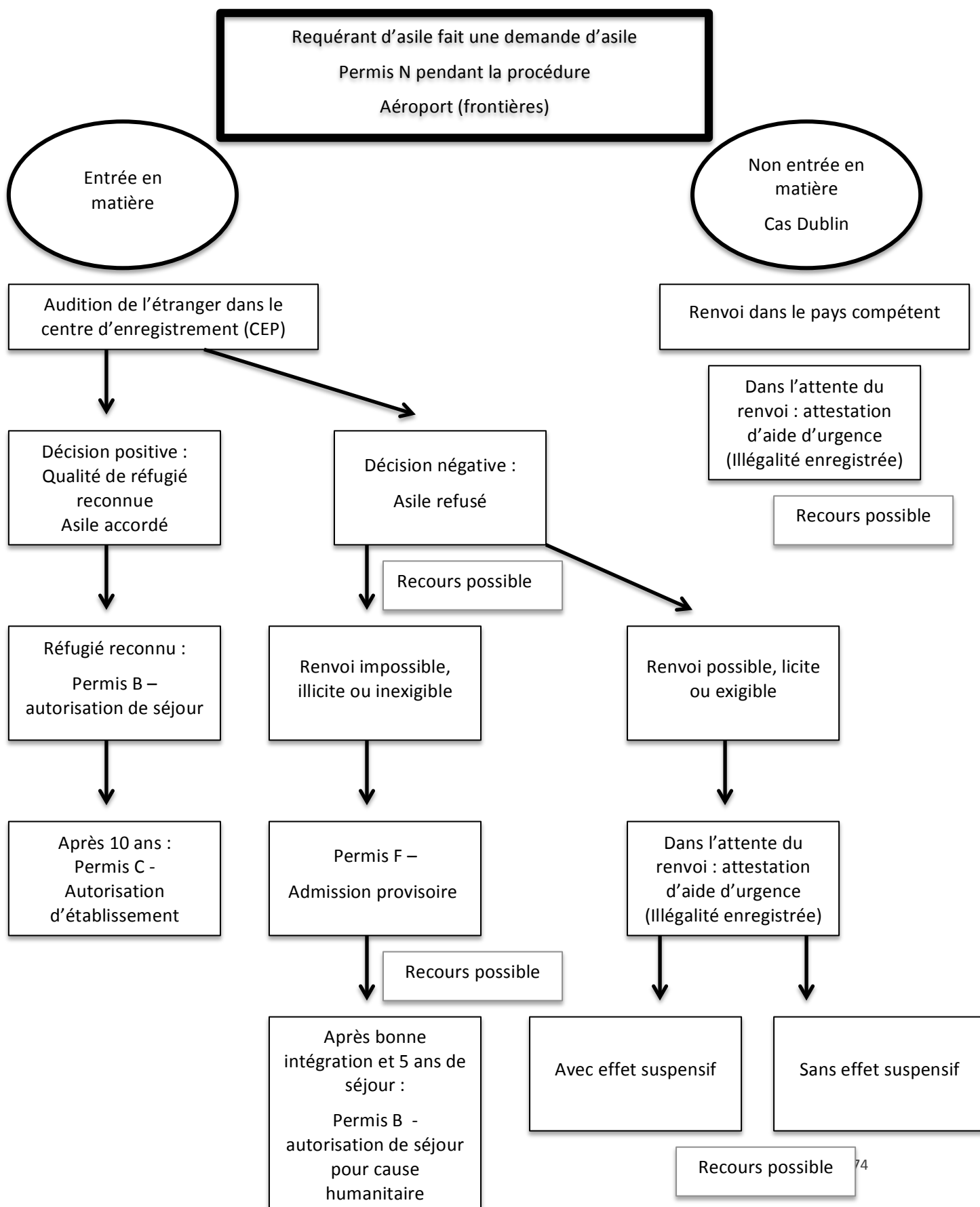
L'observatoire, revue trimestrielle belge : www.revueobservatoire.be

Site de la confédération suisse : www.admin.ch

www.wikipedia.org

ANNEXES

A. LA PROCEDURE D'ASILE EN SUISSE (MARS 2013)



B. LES DETAILS DES COMPOSANTES DE L'ANIMATION SOCIOCULTURELLE

Ces détails ont été réalisés pour le pré-projet du travail de bachelor. Ils ont issus de l'ouvrage collectif dont MOSER, Heinz, sur L'animation socioculturelle (2004), *Fondements, modèles et pratiques*.

Concept	Dimensions	Sous-dimensions	Variables à observer
L'action ASC	Principes éthiques	Actions basées sur les principes de la démocratie	<ul style="list-style-type: none"> - Le public est considéré comme citoyen, c.à.d. comme ayant des droits et obligations, égal aux autres, autonome et acteur. Il participe alors à des activités dans l'espace public - Les décisions prises dans le cadre de l'action sont démocratiques
		Actions basées sur les principes de la socio-culture	<ul style="list-style-type: none"> - Les différentes cultures sont considérées comme ayant la même valeur, et dont les membres ont des droits égaux - Les différences culturelles sont considérées comme un facteur positif amenant à des échanges fructueux
	Approche méthodologique (Emploi de méthodes et de techniques)	Le sens de l'action : pourquoi les individus participent ?	<ul style="list-style-type: none"> - Le choix des thèmes reflète les intérêts et besoins des groupes
		L'emploi de la créativité et du conflit dans l'action	<ul style="list-style-type: none"> - Attention donnée aux dynamiques de groupe - Des ruptures sont permis dans le déroulement des activités : une place est accordée aux situations inattendues et à la recherche de solutions innovatrices - Les conflits sont considérés comme éléments productifs et révélateurs et ne sont pas évités - L'action prévoit la négociation
		Rôles de l'Animateur Socioculturel	<ul style="list-style-type: none"> - L'animateur facilite un processus en 3 étapes : stimulation –encouragement – « empowerment » - L'animateur construit et met en place des situations d'apprentissage - L'animateur joue un rôle de médiateur (médiation comme facilitation de liens entre les individus dans un contexte de pluralisme culturel)

C. CANEVAS D'ENTRETIEN CHOREGRAPHES ET AUTRES PERSONNES COORDONNANT LE PROJET

Canevas entretien

Quand:.....

Durée:

Qui:.....

	Dimension	Questions
CONTEXTE DU PROJET	Pourquoi	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi ce projet de danse avec des migrants ? - Comment êtes vous arrivés à ce projet ? - Quels étaient les buts de ce projet ? - Est ce que vous vous rappelez des attentes que vous aviez du projet ?
	Qui	<ul style="list-style-type: none"> - Qui a subventionné le projet? - Quelle formation avez vous ?
	La danse	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est ce? Lien avec la danse contemporaine (Sévelin 36)
	Le public cible	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi ce public cible ? Etait ce un choix? Jeunes migrants?
Comment le projet a été mené	Sens de l'action	<ul style="list-style-type: none"> - Quel sens avez vous donné à la classe dans ce projet ? Est ce que ça a changé pendant la réalisation ? - Qu'en pensez vous maintenant ? - Pourquoi selon vous les jeunes ont participé?
	Rôle	<ul style="list-style-type: none"> - Quel était votre rôle dans le projet?
	Principe de démocratie et sociocratie	<ul style="list-style-type: none"> - Y-a-t' il eu des conflits? Des désaccords? Comment ont-ils été résolus? Ont-ils été considérés comme éléments productifs pour avancer et n'ont pas été évités? - Y avait t'il des décisions à prendre? Comment ont-elles été prises?
	Emploi de la créativité et du conflit dans l'action	<ul style="list-style-type: none"> - Y avait t'il une place à des situations inattendues et une recherche collective de solutions

Le thème de l'identité	Globale	<ul style="list-style-type: none"> - Comment est ce que vous avez géré les enjeux autour de l'identité ? - Quels outils avez vous utilisé pour parler de l'identité ?
	L'identité comme processus	<ul style="list-style-type: none"> - L'identité était considérée comme un processus? - Une personne avait elle plusieurs appartenances?
	Interaction	<ul style="list-style-type: none"> - Est ce que vous vous êtes mis d'accord sur une base commune? comment la choisir?
	Ouverture au changement	<ul style="list-style-type: none"> - Est ce que vous avez senti qu'il y avait une inclusion de nouvelles normes, valeurs, habitudes? L'acceptation des différences?
Le thème de l'empowerment APRÈS PROJET	Participation	<ul style="list-style-type: none"> - Comment les jeunes étaient invités à participer pendant les rdv hebdomadaires? <p>Participation discussions, débat, décisions</p> <p>Droit de parole? Droit d'être entendu? Droit de décider (accord ou pas)</p>
	Estime de soi	<p>Est ce que vous pensez que les jeunes ont pu travailler leur estime de soi, en rapport avec les autres?</p> <p>Y-a-t' il eu des moments où ils reconnaissaient les compétences des autres?</p>
	Compétences pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - Est ce qu'il avait tous déjà fait de la danse? Le mouvement était connu pour eux? Se sentait il dans la reconnaissance de compétences de danse qu'ils possédaient déjà? - Est ce que vous pensez qu'ils ont appris de nouvelles compétences, connaissances et habilités pratiques et techniques
	Conscience critique	<ul style="list-style-type: none"> - Est ce que vous pensez que le projet a apporté chez chacun ou quelques uns une conscience de soi, dans la société suisse - Est ce qu'ils ont à votre avis recours aujourd'hui à des compétences qu'ils ont expérimenté pendant le projet?

D. CANEVAS D'ENTRETIEN PARTICIPANTS AU PROJET

Nom

Prénom

Age

Date

Premiers souvenirs sur le projet

Quelle est l'émotion qu'évoque le souvenir de cette expérience.

Qu'est ce qui vous a plu le plus ? Le moins ?

Avant le projet

Est ce que vous aviez des attentes concernant le projet ?

Quelles étaient les attentes pour ce projet ?

Comment est ce que vous imaginiez que ça allait se passer ?

Comment êtes vous arrivés à participer à ce projet ?

Comment est ce que vous avez été au courant ?

Pourquoi avez vous participé ?

Qu'est ce qui vous a intéressé en premier ?

Migration

Vous étiez arrivé en suisse récemment lorsque vous avez commencé le projet ?

Pouvez vous me parler un peu de votre parcours de migration ?

Est ce que vous pensez que votre idée de la suisse a changé en ayant fait ce projet ?

Est ce que vous aviez des représentations sur d'autres pays qui ont changé ?

Peut être grâce au fait que les autres jeunes avaient une part aussi de réalité d'un pays à vous montrer ?

Pendant le projet

Est ce que vous vous êtes senti bien dans ce projet ?

Est ce que vous vous êtes senti bien par rapport aux autres participants ?

Aux chorégraphes ?

L'Opti ?

Sévelin 36 ?

Comment c'était d'aller aux répétitions ?

Vous viviez où à l'époque du projet ? Evam, famille, parents ?

Est ce que vous avez senti une différence entre le projet et hors du projet ?

(Est ce que vous pensez avoir été considérée comme une adulte lorsque vous participiez au projet ?)

Comment vous sentiez vous avec le fait que ce soit médiatisé?

Qu'est ce que vous auriez préféré? Pas médiatisé? Est ce que vous pouviez décider ou pas que ce soit médiatisé?

Est ce que vous avez eu l'impression que les personnes qui faisaient le projet (Géraldine et Karine) prenaient en compte le fait que vous étiez en attente de papier, par exemple, ou bien que vous étiez à la recherche d'une formation ?

Sur les ateliers de danse et la conscience du corps

Est ce que vous vous êtes sentie à l'aise par rapport à la danse contemporaine ?

Est ce que la danse était importante dans votre vie avant le projet? Si oui, comment ?

Et est ce que la danse est encore importante pour vous aujourd'hui ?

Est ce que vous avez pu découvrir une communication non verbale à travers le corps ? Comment c'était de se passer de langage pour s'exprimer ? Par exemple d'écrire votre nom ?

Qu'est ce que vous apporté le fait de vous focaliser pendant 6 mois sur le corps, les mouvements ?

Comment avez vous vécu le fait d'appréhender votre corps de cette manière?

Qu'est ce qui a changé entre le début du projet et la fin du projet ? Rien ? Qqch ?

Comment s'est passée la fin avec le spectacle ?

Le thème de l'identité

Comment vous envisagiez la mise en place du projet ? Les méthodes et exercices ?

Comment se passaient les ateliers de danse et les questions sur l'identité ?

Est ce que cela vous a permis d'avoir des réponses sur des questions que vous vous posiez à l'époque ? Par exemple est ce que c'était important de travailler à travers la danse, d'où je viens, où je suis ? Qui je suis ?

Est ce que c'était important le parcours de migration dans le projet ? Où cela prenait juste une place parmi d'autres facettes de votre identité ?

Est ce que vous avez pu voir un changement dans l'approche de l'identité de chaque participant ?

Est ce que vous avez pu utiliser des choses que vous saviez déjà avant pour le projet ?

Projet artistique - social

Comment communiquiez vous entre vous ?

Comment c'était d'être dans un environnement mixte ?

Est ce qu'ils y avaient des conflits dans le groupe ? Quels types de conflits ? Est ce que vous en parliez ?

Est ce qu'il y avait des décisions à prendre en groupe ? Comment cela se passait ?

Est ce que ce projet vous a permis d'avoir un regard critique sur votre parcours ? Sur votre place en suisse ?

L'impact du projet sur aujourd'hui

Qu'est ce que ce projet vous a apporté ?

Est ce que vous croyez que le projet vous a changé ?

Si oui, comment ?

Quels enseignements vous avez pu retirer de cette expérience ?

Est-ce que vous croyez que le projet vous a appris quelque chose qui vous aide encore aujourd'hui dans la vie de tous les jours ?

Est-ce qu'il y a des astuces, des trucs que vous avez appris pendant le projet et que vous utilisez encore aujourd'hui ?

Est ce que vous croyez que le projet vous a aidé à vous sentir mieux dans votre peau ? Ou pas ?

Est ce que vous pensez que le projet a plus apporté aux participants? Ou aux institutions?

Aujourd'hui

Après l'Opti vous avez fait quoi ?

Aujourd'hui vous faites quoi?

Vous travaillez ?

Est ce que vous avez encore des contacts avec les autres personnes qui ont participé ? Avec les chorégraphes ? (Réseau)

Est ce que vous trouvez qu'un projet comme celui-là peut apporté quelque chose à des jeunes par exemple qui viennent d'arriver en suisse ? (Est ce que c'est les aider ? Ou leur montrer un rêve inaccessible ?)

Merci beaucoup pour votre temps.

E. LES DETAILS DES COMPOSANTES DE L'EMPOWERMENT INDIVIDUEL

Ces détails ont été réalisés pour le pré-projet de travail de bachelor. Ils sont issus de l'ouvrage de NINACS, William A. (2008) *Empowerment et intervention*.

Sous-dimensions	Variables à observer	Questions
<i>participation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Assistance muette - participation aux discussions simple (droit de parole) - participation aux débats (droit d'être entendu) - participation aux décisions (aval ou refus de consentement) 	<p>Quelle était la marge de manœuvre des jeunes dans la manière de mener le projet ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistance muette - Droit de parole - Droit d'être entendu - Aval ou refus de consentement (droit d'approuver ou de refuser)
Estime de soi	<p>Autoreconnaissance de la légitimité de l'identité propre (amour de soi)</p> <p>autoreconnaissance de sa propre compétence (vision de soi)</p> <p>reconnaissance de sa compétence par les autres (confiance en soi)</p>	<p>Est-ce que vous pensez que les jeunes ont pu à travers le projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avoir de l'amour pour soi (reconnaître son identité propre) - avoir de la reconnaissance de ses compétences propre (vision de soi) - avoir de la confiance en soi (être reconnu par les autres de ses compétences propres)
<i>Compétences pratiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance de compétences déjà possédée - Acquisition de nouvelles compétences - connaissances et habilités pratiques et techniques 	<p>Est-ce que vous pensez que les jeunes ont pu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître leurs compétences propres déjà existantes - acquérir des nouvelles compétences - apprendre des pratiques artistiques ou utiles (être à l'heure...)
<i>Conscience critique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conscience individuelle (prise de conscience du problème) - conscience collective (la personne n'est pas seule à avoir le problème) - conscience sociale (les problèmes sont influencés par la façon dont est organisée la société) - conscience politique (la solution des problèmes structurels passe en partie par l'action collective) 	<p>Est-ce que vous pensez que les jeunes ont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pris conscience du problème de l'identité (intégration étranger) - pris conscience que c'était un problème collectif - prise conscience que les problèmes sont influencés par la façon dont la société est organisée

G. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement

Cette étude fait partie d'un travail pour l'obtention du diplôme de travail social, animation socioculturelle.

Le sujet est : Qu'apporte un projet socio-artistique à des adolescents requérants d'asile? Analyse à travers différentes perspectives sur un projet socio-artistique.

Cette étude ne sera pas diffusée au delà de la bibliothèque de travail social.

Je, soussignée , suis d'accord de participer à cette étude.

J'ai pris connaissance que mon identité et mon adresse seront traitées de manière confidentielle.

Je souhaite que mon nom soit remplacé par un nom fictif : ☐ oui ☐ non

Si je le souhaite, je peux demander à tout moment un complément d'information sur l'étude.

J'ai la liberté de ne pas répondre aux questions.

Je soussignée, Camille Bernath, certifie prendre en compte les réponses et les respecter et être à disposition pour toute autre question ou demande.

Participant(e)

Camille Bernath

H. DOSSIER FINAL DU PROJET « IDENTITE(S) »

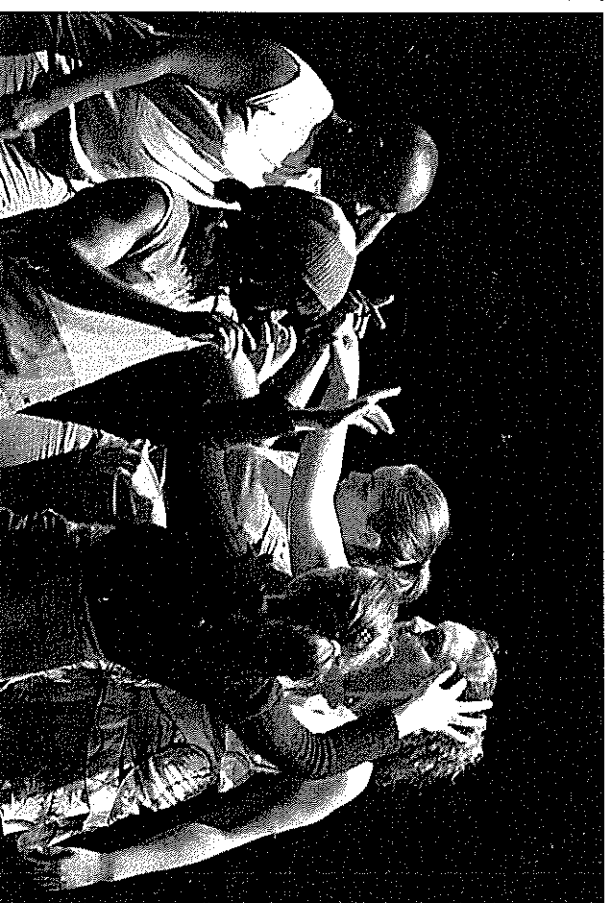
Ce dossier final a été réalisé un mois après la fin du projet « Identité(s) » par le Théâtre de Sévelin 36. Il a été aussi remis aux participants.

IDENTITÉ(S)

un projet de Community Dance avec de jeunes migrants



© Philippe Weissbrodt



Projet développé à Lausanne par:

- le Centre Lausannois de Danse Contemporaine
- les classes d'accueil de l'Office de Perfectionnement, de Transition et d'insertion
- le Théâtre Sevelin 36

Contact: Claudine Geneletti

CLDC – case postale 110 – 1000 Lausanne 20

Tél. 021 620 00 11 - info@theatresevelin36.ch

dossier final remis aux participants -

SOMMAIRE

Identité(s): une aventure de création

EN THÉORIE

- | | |
|---|------|
| 1. Un thème: l'identité | p. 5 |
| 2. La Community Dance: la danse pour tous | p. 8 |
| 3. Traitement de la lutte contre le racisme à travers le spectacle <i>Identité(s)</i> | p. 9 |

EN PRATIQUE

- | | |
|-----------------------------------|-------|
| 1. Les participants | p. 11 |
| 2. Portraits des neuf adolescents | p. 12 |
| 3. Le processus | p. 14 |
| 4. Le calendrier | p. 16 |
| 5. Les partenaires | p. 17 |

LE SPECTACLE

- | | |
|---|-------|
| 1. Le projet en images | p. 18 |
| 2. Exemples de schémas de la chorégraphie | p. 20 |
| 3. A propos de la musique | p. 22 |
| 4. L'inventaire, texte extrait du spectacle | p. 24 |

LES PÉDAGOGUES

- | | |
|--------------|-------|
| 1. Du CLDC | p. 25 |
| 2. De l'OPTI | p. 26 |

ANNEXE

- | | |
|-----------------|-------|
| Revue de presse | p. 27 |
|-----------------|-------|

IDENTITÉ(S)

spectacle chorégraphique de "Community Dance"
avec 9 adolescents migrants

« Il y a deux ans, un magnifique projet, mobilisant des adolescents et des jeunes adultes migrants, avait abouti à un spectacle des plus touchants. Étrange(r).

Identité(s) est la continuité de cette expérience et réunit 9 jeunes migrants pour un nouveau projet. Histoire de rappeler que la danse appartient à tout le monde, et qu'elle est aussi, au-delà des mots et des différences, un moyen d'être ensemble. »

Philippe Saïre, directeur artistique du Théâtre Sevelin 36 et chorégraphe

A l'orée du monde adulte, venus d'Ouganda, de Guinée Bissau, de Somalie, du Portugal, d'Arménie, de Serbie, du Kosovo et du Maroc, neuf adolescents exilés, âgés de 17 à 20 ans, ont relevé le défi de créer un spectacle. Sans pratique préalable, ils ont suivi durant trois mois, à raison de cinq heures par semaine, un atelier de danse et de recherche sur le mouvement.

Initié par le Centre lausannois de danse contemporaine (CLDC) et l'Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion (OPTI) à Lausanne, l'objectif de ce spectacle était d'interroger les processus de construction identitaire des jeunes participants, tous scolarisés à l'OPTI Accueil. Leur arrivée en Suisse est liée pour certains au regroupement familial, d'autres sont des mineurs non accompagnés, d'autres encore sont requérants d'asile. Ils ont en commun l'adolescence et la volonté de s'engager dans la vie.

Comment se projeter dans l'avenir lorsque l'on vit dans une situation précaire ? Comment construire son identité lorsque l'on est tiraillé entre plusieurs cultures ? Comment trouver sa place en Suisse au-delà des préjugés ?

Pour cette création, deux pédagogues et danseuses, Karine Grasset et Géraldine Chollet, se sont inspirées du principe de la "Community Dance", mouvement créé en Grande-Bretagne dans les années 70. L'objectif de cette approche est de donner l'opportunité à chacun de danser, quelque soit son âge, sa culture, son expérience, sa religion, son sexe, ses capacités physiques ou matérielles.

Par cette expérience chorégraphique, l'envie était de nourrir le parcours de ces adolescents d'une parenthèse artistique à travers une aventure de création. Elle était également de favoriser l'échange et la compréhension au sein du groupe.

Identité(s) représentait aussi une opportunité d'ouvrir un débat avec le public, en questionnant les thèmes liés au racisme et à l'intégration.

Identité(s) s'est inscrit dans le cadre de la Semaine lausannoise d'actions contre le racisme, organisée du 21 au 31 mars 2007.
Renseignements: www.lausanne.ch/integration

DISTRIBUTION

Pédagogie

Karine Grasset et Géraldine Chollet

Chorégraphie

Karine Grasset et Géraldine Chollet, en collaboration avec les élèves

Dansé par

Abdelrahman Abdullahi, Diacky Dramos, Mirsada Ferizaj, Paul Gree, Isa Madeira, Magaly Mendes, Milica Nenadic, Hassnae Rezrazi et James Walimbwa

Musique Chris Durussel

Lumière Yann Serez

Régie son Mauro Pin

Photos Fernand Melgar et Philippe Weissbrodt

Captation vidéo Philippe Weissbrodt

Montage vidéo Julie Evard

Administration Claudine Geneletti

Communication Sonia Meyer

Sensibilisation Sonia Blot

Classes d'accueil - OPTI

Doyen Etienne Corbaz

Enseignante et coordinatrice Emilie Raimondi

Accueil en résidence de janvier à mars 2007

Théâtre Sèvein 36, Cargo 103

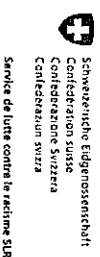
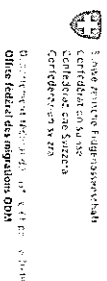
Remerciements

Marisa Schaller, Christian Rehm, Josette Serathluk, Marisol Diz, Jacques Depallens

SOUTIENS ET PARTENAIRES



Lausanne



EN THÉORIE

1. Un thème: l'identité

« Chaque personne a une identité de fait: ce qu'elle est, et une identité de valeur: ce qu'elle aimerait être, « le moi idéal », en regard de son environnement socio-culturel. »

Entre ici et là-bas, Jaquenoud, 1997

La question de l'identité met en jeu l'expérience passée, qui fait ce que nous sommes, notre reflet spéculaire aujourd'hui, à travers le regard d'autrui, et notre projection dans le futur, ce que nous serons ou nous espérons être. La construction de l'identité est en outre conditionnée par l'environnement familial, social et culturel dans lequel évolue l'individu. L'émigration récente de ces adolescents a bouleversé leurs repères et les oblige à redéfinir leurs valeurs, leur vision du monde et leur rôle dans la société.

Sans « *pathologiser* » *a priori* ni l'adolescence ni la migration, sans fouiller au-delà de l'intimité consentie, il semblait intéressant d'aborder cette question centrale de l'identité, par le double jeu de leur âge et de leur parcours de vie.

Les paragraphes suivants mettent en lumière l'ampleur de leur tâche et a motivé notre choix de traiter cette question.

LES FONDEMENTS DE L'IDENTITÉ

Les fondements de l'identité se construisent dans l'enfance et l'adolescence. Notre identité est toujours en mouvement, elle évolue et se modifie tout au long de notre vie par les expériences et les rencontres que nous faisons.

DES ADOLESCENTS EXILÉS

Si tous les adolescents sont en quête de leur identité, cette tâche est cependant plus difficile pour les jeunes gens et jeunes filles récemment émigrés. Ces adolescents ont quitté un monde connu dans lequel ils avaient leurs repères. Ils se retrouvent en Suisse, seuls ou en famille. Ils ne parlent pas encore bien le français et sont donc limités dans leur expression verbale.

HISTOIRE DE MIGRATION

Ces adolescents ont quitté un monde connu dans lequel ils avaient leurs repères. Ils arrivent des quatre coins du monde. Ils ne parlent pas encore bien le français et sont donc limités dans leur expression verbale. Certains viennent dans le cadre de regroupements familiaux rejoindre leurs parents, d'autres sont des mineurs non accompagnés, d'autres encore sont requérants d'asile et fuient la pauvreté, la guerre ou la persécution. Les situations sont multiples et parfois dramatiques.

Peut-être ce départ leur a-t-il été imposé, soit par leurs parents soit par les événements. L'ont-ils désiré, y ont-ils consenti librement ?

Que laissent-ils derrière eux, leur famille, leurs amis, leurs projets, leur enfance ?

De quelle mission sont-ils chargés en venant ici ?

Racontent-ils ce qui s'est véritablement passé ou ce qu'on leur a conseillé de dire ?

SE SITUER ENTRE DEUX CULTURES

Leur nouvel environnement a une influence sur leur vision du monde et percuté parfois les valeurs qui leur ont été enseignées. De l'école à la famille, ces adolescents doivent naviguer entre des codes culturels distincts.

L'adolescent exilé cherche de manière plus ou moins conflictuelle, un moyen de faire cohabiter à l'intérieur de lui-même ces différents systèmes de valeurs. Selon son pays d'origine, ces systèmes peuvent être très éloignés l'un de l'autre, voire même en opposition.

En outre, ces jeunes doivent intégrer, à leur image de soi, le regard que les habitants de ce nouveau pays portent sur eux : regard d'accueil, de peur, de rejet, etc.

SE PROJETER DANS L'AVENIR

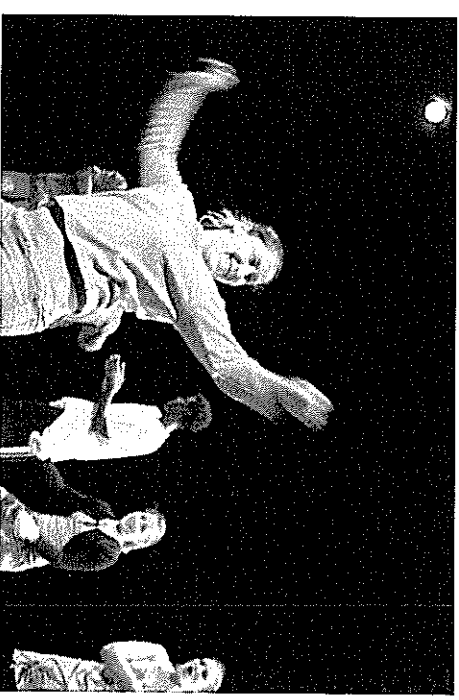
Ces adolescents doivent réinventer leur futur au sein de ce nouveau pays. Ils sont dans un moment crucial de choix de vie et de choix professionnel.

Comment se définir entre le possible, le rêvé, le désir de la famille, ce qui est bien vu ici, là-bas, selon des échelles de valeurs pas toujours concordantes ?

S'ils sont requérants d'asile ou porteurs d'un permis précaire (L ou F), l'instabilité de leur situation les empêche de faire des projets. Un détenteur de permis C peut espérer construire sa vie en Suisse, un permis N reste dans l'attente d'une décision administrative. Un sans papier construit sa vie sur des sables mouvants.

Comment avoir accès à des droits, au travail, à l'avenir ?

La question de leur statut est liée à celle de leur identité.



© Philippe Weissbrodt

ENTRE RÊVE ET RÉALITÉ

En quittant leur pays, les réfugiés et les migrants ne savent pas vraiment au-devant de quoi ils vont. Ils imaginent seulement ce que sera leur vie dans ce nouveau pays.

Il peut y avoir un décalage très important entre la représentation et la réalité. Le passage d'une société connue et familière, à une autre, étrangère et imprévisible, est source de tension.

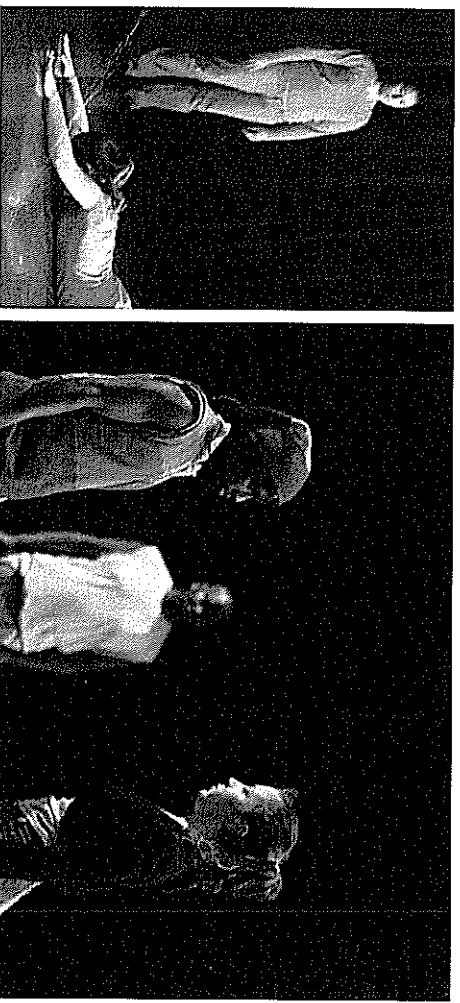
« Par la force des choses, le migrant se voit obligé de renoncer, du moins temporairement, à une partie de son individualité pour pouvoir s'intégrer à l'environnement qui l'accueille. Plus le nouveau groupe différera du groupe auquel il a appartenu, plus le renoncement sera grand. » (Grinberg et Grinberg, 1986)

L'ADOLESCENT ET SON CORPS

Le corps s'impose durant la période de la puberté. L'adolescent doit s'approprier ce corps qui change et se développe. C'est pour lui un sujet de préoccupation, d'insécurité, de mal-être ou de fierté. Cette transformation profonde, physique et psychologique, est source de confusion et modifie son rapport à l'autre.

L'adolescent doit là encore accepter ces transformations, ces changements de repères physiques.

...La danse comme une aventure d'être, qui aborde la question de l'identité tant pour le voyageur, l'exilé, le migrant, que pour l'adolescent, en construction, en transition vers un autre âge, un autre statut.



© Philippe Weisbrodt

2. La Community Dance: la danse pour tous

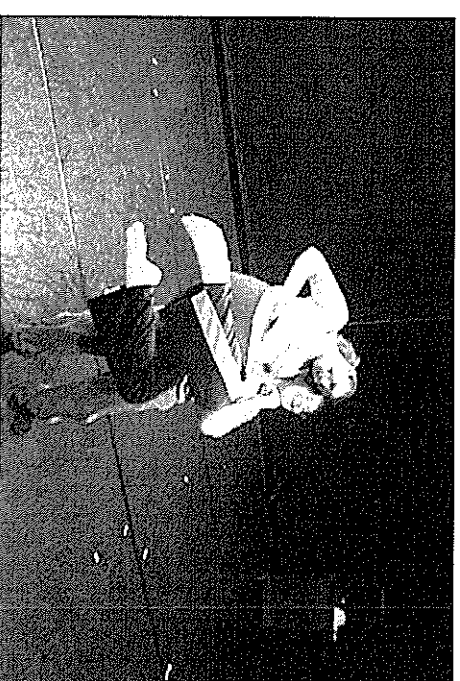
La *Community dance* fut créée en Grande-Bretagne au début des années 70 par des professeurs de danse qui défendaient l'idée d'une danse pour tous. Ce mouvement s'est depuis considérablement développé, structuré et occupe maintenant une place importante à tous les niveaux de la société, que ce soit sur les plans artistiques, éducatifs, thérapeutiques, sociaux ou politiques.

L'objectif de la *Community dance* est de rendre la danse accessible à tout un chacun, quel que soit son âge, sa culture, son expérience, sa religion, son sexe et ses possibilités matérielles ou physiques. La *Community dance* met au cœur même de sa pratique les aspirations de chacun, ses droits, choix et particularités. Elle aborde chaque individu en respectant ce qu'il est.

Cette démarche s'appuie sur la conviction que la danse:

- améliore le bien-être et la condition physique.
- bonifie la relation à soi-même en augmentant la confiance et l'estime de soi.
- est un facteur de lien social. Elle améliore la relation aux autres en cultivant l'écoute, la bienveillance, l'acceptation des différences.
- offre à chacun la possibilité de s'exprimer, de cultiver sa créativité et son sens artistique. Elle stimule les personnes à résoudre de manière créative les problèmes, à imaginer des solutions et trouver les moyens d'exprimer ce qui les habite.
- est un support qui permet de grandir, de se développer, de trouver un sens de réalisation.
- peut transformer la vie d'un individu, d'un groupe, d'une communauté.

...Notre projet se fondait sur ces mêmes convictions: utiliser la danse comme outil social, facteur d'intégration et de valorisation de soi-même.



© Fernand Melgar

3. Traitement de la lutte contre le racisme à travers le spectacle *Identité(s)*

Dans ce projet, la lutte contre le racisme s'est effectuée à plusieurs niveaux :

AU NIVEAU DES PARTICIPANTS

à travers le traitement de la thématique du spectacle, à savoir la construction identitaire des adolescents immigrés.

L'identité se bâtit à la fois de l'intérieur par la manière dont on se perçoit, se ressent et se définit soi-même, mais aussi de l'extérieur, par la manière dont le monde qui nous entoure nous définit. L'image que notre environnement et la société dans laquelle nous vivons nous renvoie. Lorsque l'on est visiblement étranger, issue d'une communauté étrangère, le reflet renvoyé est souvent dévalorisant, il complexifie la tâche de bâtir une estime de soi, un sentiment de valeur.

Nous avons travaillé sur la catégorisation des individus en fonction des groupes auxquels on les relie : noirs, latinos, maghrébins, jeunes, requérants d'asile, etc. Nous avons poursuivi sur les stéréotypes que véhiculent ces catégories dans l'esprit des gens (noir = dealer, gitans = voleurs, etc). Nous avons évoqué avec les participants les idées reçues dont ils sont victimes au quotidien mais également celles qu'ils véhiculent, comme tout le monde, envers d'autres communautés ou d'autres profils d'individus.

Nous avons donc mené avec les adolescents un travail d'observation et d'analyse de notre relation aux « étrangers ». Par ailleurs, nous les avons stimulés à produire une danse personnelle, des séquences de mouvements qui évoquent leur culture, leur origine, leur parcours ou ce qu'ils sont aujourd'hui. Nous avons utilisé ce matériel gestuel pour construire le spectacle en valorisant leurs compétences respectives et la particularité de leur danse, de leur expression. Ceci a permis à chacun d'apparaître tel qu'il est et de trouver sa place dans une chorégraphie riche de ces différentes personnalités et identités.



© Philippe Weisbrodt

AU NIVEAU DU PUBLIC

à travers la dramaturgie du spectacle, sa thématique et la manière émotionnelle de la traiter.

Nous avons créé le lien entre ces adolescents et les membres du public qui ne les côtoient pas en temps normal. Nous avons provoqué la rencontre en nous appuyant sur l'énergie des jeunes, leur besoin de reconnaissance et leur envie d'exister, de communiquer. Nous avons suscité l'empathie en permettant au public, touché par la générosité de ces jeunes, de comprendre leur difficulté à se construire, à avancer dans la vie. Nous avons permis en outre un moment de partage, un échange festif en offrant la possibilité au public de rester et de partager un repas avec les jeunes à l'issue du spectacle.

LES ACTIVITÉS ORGANISÉES AUTOUR DES SPECTACLES

- un repas de première ouvert à tous, une soirée festive.
- un repas de dernière composé de mets préparés par les jeunes ou par leur famille.
- la visite d'un centre de la Fareas.
- la répétition générale ouverte à de jeunes préparant un spectacle de hip hop.
- une exposition de documents relatant l'aventure de la création dans le foyer du théâtre.
- des discussions proposées entre le public et l'équipe du projet sur le thème du spectacle à l'issue de la représentation.
- des animations autour du kiosque-caravane « Stop au racisme » dans le cadre de la Semaine lausannoise d'actions contre le racisme, organisée du 21 au 31 mars 2007, avec présentation du spectacle et distribution de flyers.
- une démarche de sensibilisation auprès des professeurs du secondaire : des classes de 9^{ème} et d'apprentis sont venues assister à une représentation.
- une démarche de sensibilisation auprès des associations : la FAREAS, les OPTI résidents dans les régions voisines, et un groupe de jeunes amateurs de danse hip hop. Ces associations sont venues assister à l'une des représentations.
- une intervention en classe sur le thème de la construction identitaire et de la migration, en plus du spectacle, à toutes les classes de 9^{ème} des écoles lausannoises.
- la participation à la conférence de presse « Tous différents - tous égaux ».
- la mention de la lutte contre le racisme dans le programme de soirée et de campagne « Tous différents - tous égaux ».
- la mise à disposition de brochures de la campagne « Tous différents - tous égaux » dans le foyer du théâtre et à la caisse.



© Philippe Weissbrodt

EN PRATIQUE

1. Les participants

DES ADOLESCENTS MIGRANTS

Nous avons proposé ce projet à des adolescents des classes d'accueil de l'OPTI (Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion) de Lausanne.

Nous avons présenté le projet aux 60 élèves de ces classes. Onze d'entre eux ont choisi de s'engager librement dans l'aventure à l'issue de trois séances d'essai. Pour des raisons liées à leur réalité, deux d'entre eux ont dû quitter le projet en cours.

Nous avons demandé à chaque participant de s'engager à être présent à toutes les répétitions (sauf cas de force majeure) et à aller jusqu'au bout de l'aventure. Pour se faire, nous leur avons fait signer un contrat en début de projet.

L'organisation des répétitions a été mise en place avec Etienne Corbaz, doyen des classes d'accueil de l'OPTI, en fonction de leur agenda scolaire et comprenait deux répétitions hebdomadaires. Les séances de travail étaient de 2h et 3h. Elles se déroulaient en partie sur le temps scolaire et en partie sur le temps libre.

POURQUOI LEUR PROPOSER CE PROJET ?

L'incarnation des corps, la mise en jeu physique, donnent une possibilité créatrice à des personnes en situation de parole plus ou moins kidnappée par la confrontation à la langue étrangère.

La situation pédagogique et créative particulière que nous avons proposée permettait d'aborder physiquement des questions fondamentales liées à leur situation (quête identitaire, déracinement, perte de repères, etc).

Les ateliers proposés leur ont permis d'exprimer des choses personnelles à travers le langage codé du corps, c'est-à-dire en préservant une certaine pudeur, une mesure à l'exposition de l'intime. L'engagement physique, dans des situations de recherche individuelle ou de contacts collectifs, révèle parfois des peurs, des blocages ou des croyances erronées. Il permet de prendre conscience de ces phénomènes et de les dépasser.

Une expérience de groupe, guidée par des principes de tolérance et de bienveillance, permet d'apprendre énormément sur soi et incite à être curieux des autres. C'est une opportunité d'affirmer sa particularité tout en développant sa capacité collaborative et sa réceptivité. Être reconnu et accueilli par le groupe permet d'acquiescer de la force.

Enfin, la stimulation de sa créativité, l'acquisition d'une expression personnelle et l'expérience de la scène sont source de confiance, de valorisation et d'estime de soi.

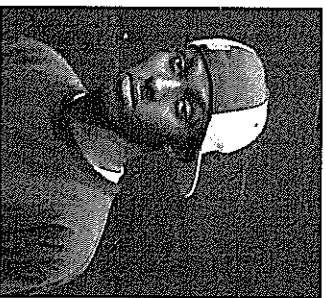
...La danse met immédiatement en jeu les émotions, l'individu apparaît sans masque et les rencontres sont rapidement intenses.

2. Portraits des neuf adolescents

"La rencontre avec ces jeunes et les questions que nous soulevons dans notre recherche nous interrogent sur notre propre comportement, notre positionnement face au racisme. Dans l'interaction avec ces adolescents, nous sommes confrontés à nos propres craintes de l'inconnu. L'expérience humaine que nous vivons nous fait entrer au plus profond de notre rapport à « l'étranger », de nos à priori insoupçonnés, de nos héritages familiaux et de notre propre sentiment d'insécurité. "

Karine Grasset, danseuse professionnelle et pédagogue

Abdelrahman Abdullahi



Je me sens différent d'avant, comme j'ai utilisé mon corps.

Ça m'a appris à savoir comment travailler avec les gens, s'aider, se donner quelque chose de bien.

Il faut rester calme, juste montrer ce qu'on a appris, sans se laisser impressionner par les gens.

Mon interprétation, c'était pour montrer qui je suis, en donnant tout ce que j'ai.

Djacky Dramos



J'ai aimé tous les trois mois, et surtout la dernière semaine.

Avant le spectacle j'ai eu très très peur parce que mes potes venaient me voir, les gens qui sont autour de moi. Mais après, j'étais tellement content.

J'ai voulu transmettre ce que j'ai appris avec vous, ce que vous m'avez donné je veux le montrer, tout le courage que m'ont donné tous les gens qui m'ont parlé quand j'ai voulu arrêter. Je veux donner mon énergie. Tout.

(peut-être apparemment)

Mirsada Ferizaj



Le projet ? On a beaucoup travaillé ensemble, vraiment ces moments sont difficiles à oublier !

TOUT m'a surpris... LA DANSE. Je n'ai jamais dansé comme ça dans ma vie.

Mon meilleur souvenir c'est le spectacle, la danse à 100%. Quand j'ai pleuré à Sevelin avec tout mon cœur. J'ai donné le meilleur à la danse !

J'ai cherché à transmettre le voyage de mon pays jusqu'à la Suisse.

Paul Gree



J'ai le sentiment d'avoir beaucoup progressé dans le vocabulaire du corps.

Je me sens plus libre avec mon corps, maintenant je sais mieux bouger, je sais le mouvement, la danse. Je suis plus ouvert aux autres.

C'est une expérience unique.

Le premier soir du spectacle, mon meilleur souvenir.

(apparemment au succès)

Isa Madeira



J'ai trouvé un peu bizarre certains mouvements, mais c'est parce que j'avais jamais fait, mais après c'était très bien, j'ai adoré.

Je me suis rendue compte que j'avais la capacité de faire quelque chose en groupe, d'avoir confiance en moi.

Il faut aller faire ce spectacle parce que c'est une expérience différente, une fois dans la vie. Et on fait beaucoup de connaissances.

J'ai voulu montrer mon arrivée en Suisse, la rencontre avec les autres. Même si on est dans un pays différent avec des personnes différentes et des cultures différentes, on peut être tous ensemble.

Magaly Mendes



Mon corps : il arrive à bouger différemment !

Je me suis sentie à l'aise avec les profs pour m'exprimer.

Ce que j'ai préféré ? Le spectacle ! Les trois jours de spectacle ! L'ambiance derrière les rideaux ! Les déjeuners à cause de l'ambiance entre nous et vous !

Je me souviens de tout !! Je fais beaucoup des choses de l'échauffement chez moi aujourd'hui. La chorégraphie je la sais encore !!

Le groupe, c'était le plus important. Nous sommes différents mais on arrive à faire une chose brillante tous ensemble.

(Skardess auj.)

Milica Nenadic



J'ai appris le bien-être avec les autres, les traditions des autres pays. J'ai beaucoup ri.

Il ne faut pas avoir peur. Il faut rire et être tranquille, et être ensemble.

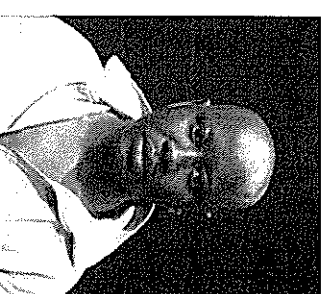
Je me suis sentie forte dans le groupe.

Après le spectacle je me suis dit : « Non... c'est fini ! »

Hassnae Rezrazi



James Walimbwa



Je sens que j'ai confiance. Je suis plus heureux qu'avant parce que j'ai pu présenter quelque chose.

Le projet ne s'arrête pas, on est pris dedans. Je ferai plus aujourd'hui !

Pour moi, c'était la première fois que j'étais sur une scène, donc j'étais heureux et j'ai pensé que je pouvais faire d'autres spectacles.

Tout le groupe avait confiance et nous avons tous travaillé ensemble comme une équipe. La joie qui se dégageait du public était stupéfiante et nous a rendu forts.

3. Le processus

Notre intention était de permettre aux adolescents d'explorer leur propre langage corporel et leur créativité.

Nous leur avons proposé des thèmes de recherche tels que :

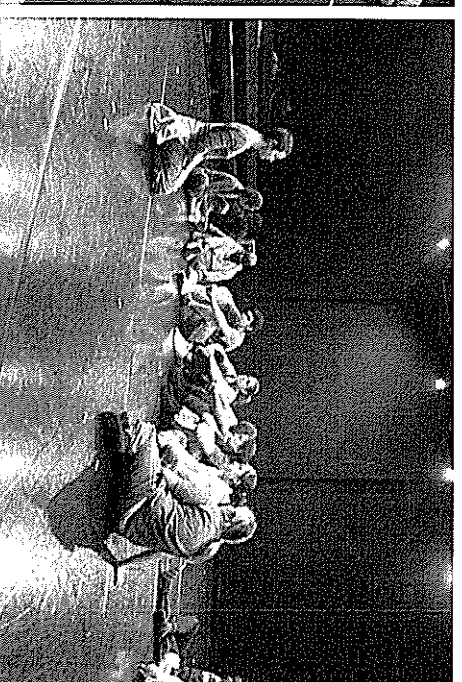
- créer une chaîne d'entraide, de solidarité, en contact, qui permette le déplacement du groupe, tel que personne ne puisse faire un pas de sa propre initiative s'il n'est pas tiré, poussé, porté ou soutenu par un autre.
- créer une danse par « catégorie » : les noirs, les filles, les petits, les blonds, les « latinos »
- écrire son prénom en mouvement
- danser son état du moment
- danser son pays, (sans qu'il ne soit besoin de le reconnaître, juste par rapport à ce qu'il évoque intimement pour la personne, sans même devoir l'expliquer),
- traverser l'espace, d'un côté à l'autre, sachant que l'un représente le pays d'origine et l'autre la Suisse.

Nous leur avons donné des phrases pour leur permettre de comprendre étape par étape ce que nous cherchions, exemple :

- « J'aime, je n'aime pas : cela n'a aucune importance pour personne ; cela, apparemment, n'a pas de sens. Et pourtant cela veut dire : mon corps n'est pas le même que le vôtre »
- Qui se ressemble, s'assemble.

Nous leur avons fait remplir une feuille, pour les aider à se définir, avec des débuts de phrases à compléter, exemple :

- Je suis.../ Je fais.../ Je pense que.../ j'aime.../ je n'aime pas.../ j'ai peur de.../ j'aimerais.../ je regrette.../ je veux.../ je me sens.../ je veux devenir.../ je rêve de.../ etc.



© Fernand Meijer

Chaque séance de travail comprenait :

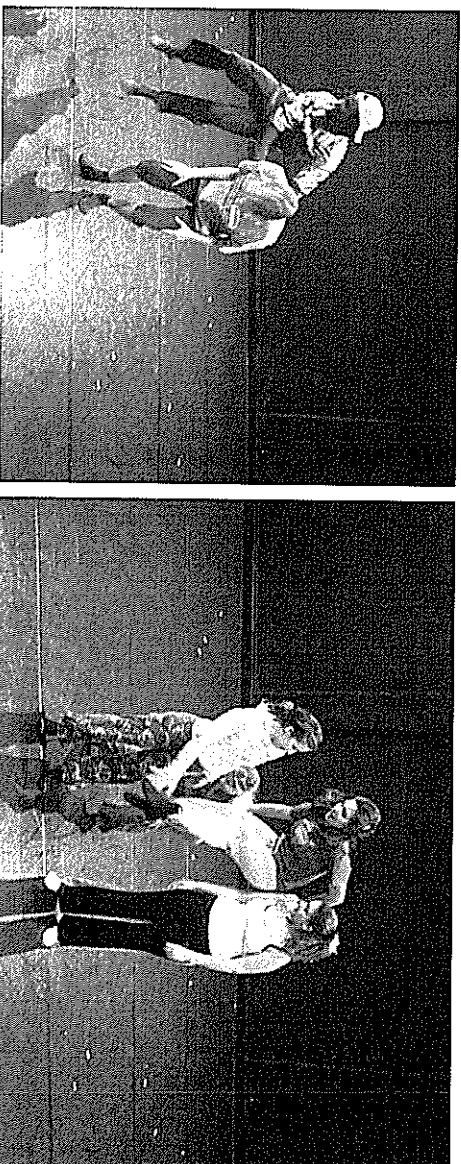
- Un **échauffement**, conçu pour préparer le corps et l'esprit au travail, entièrement basé sur les principes de la méthode d'entraînement GaGa/Naharin. GaGa est un langage de mouvement développé par le chorégraphe israélien Ohad Naharin pour les danseurs de la compagnie de danse Batsheva, dont il assure la direction artistique depuis de nombreuses années. Cette technique enseigne et encourage la « multidimensionnalité » du mouvement, son efficacité et sa texture. Gaga aide à saisir le lien entre le plaisir et l'effort, et améliore la vitesse et la clarté d'intention. Cette méthode permet aussi l'utilisation de soudaines explosions d'énergie, la reconnaissance de ses propres habitudes de mouvement, de même que l'acquisition de nouvelles. Enfin, la technique Gaga offre aux danseurs la possibilité de maximiser leur entraînement, de renverser certaines atrophies ou faiblesses et d'augmenter leur endurance.

- Un atelier de recherche, d'expérimentation, d'improvisations, d'observation des autres, de discussion, d'écriture ou de compositions chorégraphiques.

Par exemple :

- se présenter aux autres avec un mouvement faisant office d'identité gestuelle que tout le monde mémorise et reproduit.
- amener les gens à se définir les uns par rapport aux autres en fonction de ce qui les différencie ou de ce qui les réunit : former des groupes à partir de la mise en évidence d'une chose commune puis modifier la consigne pour que les groupes changent.
- proposer un mouvement personnel qu'on associe aux mouvements des autres pour composer une phrase de danse commune (assembler les différentes identités d'un groupe).
- demander à chaque participant de présenter quelque chose appartenant à sa culture d'origine.
- demander à chacun de présenter un talent, une compétence personnelle.

Nous les avons guidés dans l'écriture de phrases chorégraphiques personnelles et collectives. Nous leur avons transmis une phrase gestuelle que nous avons chorégraphiée et qui symbolisait leur effort, respectif et commun à la fois, pour s'adapter en Suisse. Nous nous sommes finalement chargée d'assembler tous les éléments en une pièce cohérente, fidèle à ce qu'ils sont et qui les révèle aux yeux du public.



© Fernand Melgar

4. Le calendrier

Le travail s'est déroulé sur un temps condensé afin de favoriser une dynamique et de concentrer ces énergies. Il a été réparti sur trois mois, entre le début des répétitions et la première du spectacle, entre janvier et les vacances de Pâques.

- Répétitions du 8 janvier au 25 mars 2007 (11 semaines), deux séances par semaine, au Théâtre Sévelin 36 et au studio Cargo 103.
- Représentations les 28-29-30 mars 2007, au Théâtre Sévelin 36.
- Discussions autour du projet avec le public, les pédagogues et chorégraphes, et les jeunes participants
- Réunions-bilans (participants et partenaires) en avril 2007.
- Réalisation d'un document bilan par les participants en juin 2007.



© Philippe Weissbrodt

5. Les partenaires

Nous avons mené ce projet en collaboration avec différentes structures qui ont manifesté de l'intérêt pour notre démarche et avec qui nous avons choisi de nous engager.



L'OFFICE DE PERFECTIONNEMENT SCOLAIRE DE TRANSITION ET D'INSERTION

L'OPTI est une nouvelle structure de l'Etat de Vaud visant à rénover l'offre de l'Ecole de perfectionnement et rassembler les mesures de transition entre l'école et le monde de la formation professionnelle – ce qu'on appelle parfois la dixième année.

Au sein de cette structure existe la section "accueil", qui permet d'offrir une année de scolarité à des jeunes gens et jeunes filles arrivés récemment en Suisse et dont les connaissances du français ne sont pas suffisantes pour commencer une formation professionnelle, s'insérer directement dans le monde du travail ou, exceptionnellement, poursuivre des études.

Il s'agit d'une année scolaire pendant laquelle les élèves étudient le français, les mathématiques ainsi que d'autres branches utiles à leur orientation et à la connaissance du pays dans lequel ils vivent (connaissances de la Suisse, dessin, dessin technique, travaux manuels, activités créatrices textiles, sport).

L'objectif des classes d'accueil est également d'aider les élèves à construire un projet (travail, école ou formation).

Dirigées par Etienne Corbaz, les classes de l'OPTI ont la particularité de regrouper des personnes d'origines et de parcours de vie multiples.

Le doyen et l'équipe enseignante des classes d'accueil de l'OPTI avaient permis et soutenu l'élaboration de notre premier projet en 2004 « étrange(r) ». Ils se sont engagés à nouveau avec nous pour « identité(s) ».



LE THÉÂTRE SÉVELIN 36

Ouvert en 1995, le Théâtre Sévelin 36 est un lieu entièrement consacré à la danse contemporaine. Il constitue un espace de programmation pour des compagnies suisses et étrangères. Les deux manifestations annuelles majeures du Théâtre Sévelin 36 sont *Les printemps de Sévelin* en mars et le *Festival international de danse de Lausanne* en automne.

La Compagnie Philippe Saire est en résidence permanente au Théâtre Sévelin 36.

Grâce à son nouveau studio CARGO 103, le Théâtre offre un espace d'accueil pour des compagnies ou chorégraphes en résidence de création ainsi que pour de multiples actions pédagogiques.

Le Théâtre Sévein 36 avait accueilli le premier projet en 2004 « étrange(r) » et a renouvelé l'expérience cette année avec « identité(s) ».

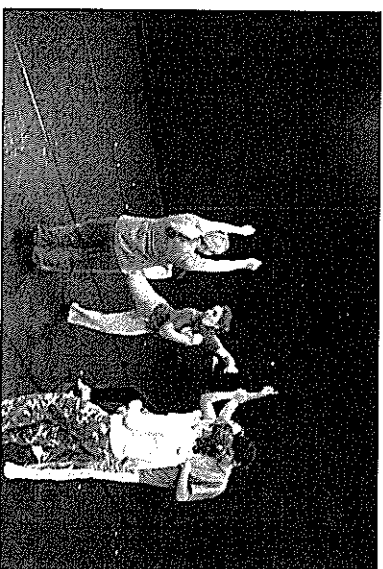
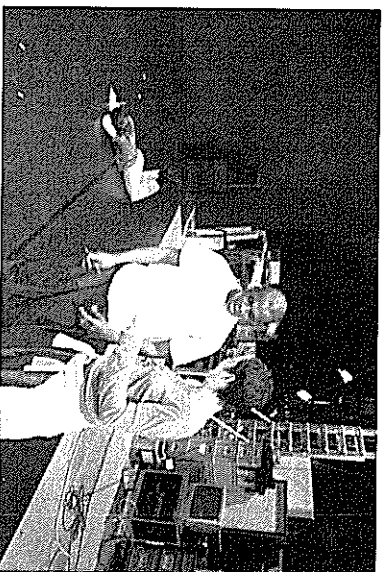


CENTRE LAUSANNOIS DE DANSE CONTEMPORAINE [CLDC]

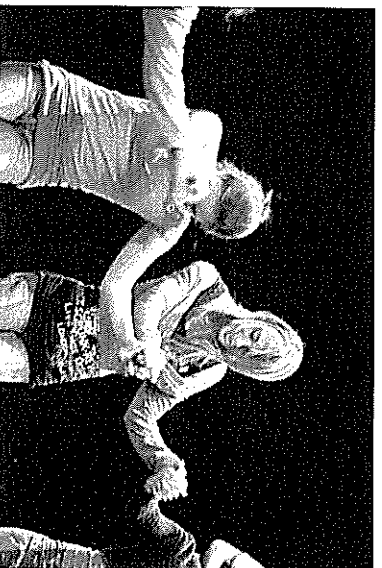
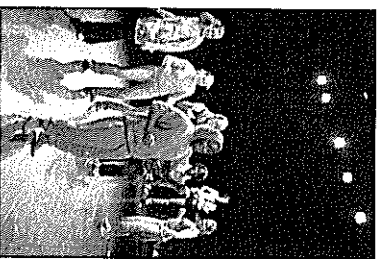
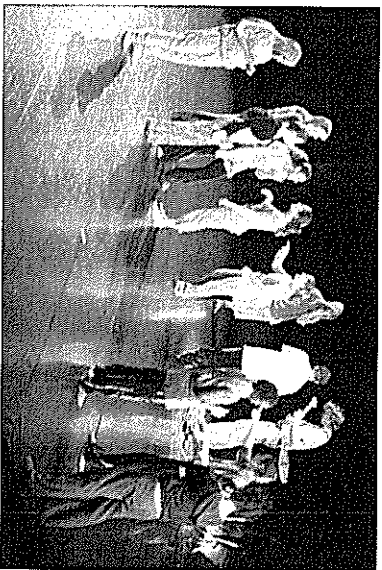
Créé en 1993, le CLDC a pour but principal de promouvoir la danse contemporaine à Lausanne, et plus largement en Suisse, en proposant des cours et des stages aux danseurs professionnels et amateurs, ainsi qu'en dispensant des animations en direction du public scolaire. Ses activités ont lieu à Cargo 103 (studio de danse situé à la rue de Genève 103) et au Théâtre Sévelin 36 (avenue de Sévelin 36).

LE SPECTACLE

1. Le projet en images

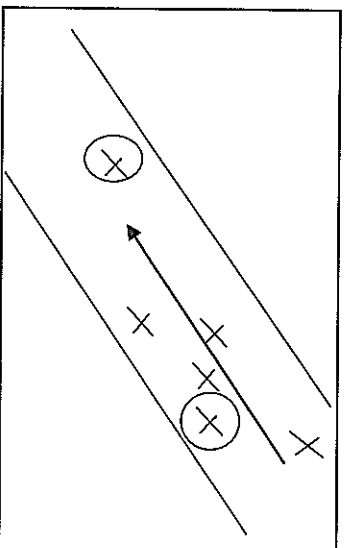


© Fernand Wejgar et Karine Grassel



© Philippe Weissbrodt

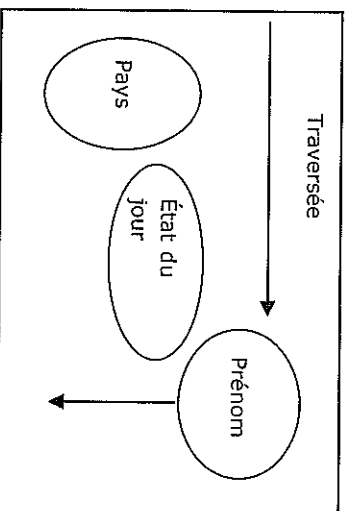
2. Exemples de schémas de la chorégraphie



LA DIAGONALE

Ambiance: une diagonale de lumière

Action: ils reviennent en scène petit à petit dans la diagonale, montent (debout) et descendent (couchés) individuellement selon une logique qui nous échappe, sur un rythme régulier. Des actions traduisant des signes d'inquiétude, un peu désordonnées, des courses, bousculades, remontées à contre courant. Musique: rythmique, régulière, pas trop rapide avec des repères faciles pour les changements de position.

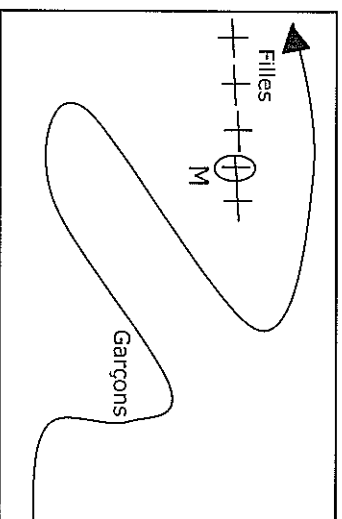


"QUI JE SUIS"

Ambiance: toute la scène est occupée avec des zones renforcées à certains endroits

Action: individuelles, chacun danse des choses personnelles en faisant un trajet dans l'espace.

Musique: Milica lit les phrases qu'ils ont écrites dans les questionnaires: texte "L'inventaire".

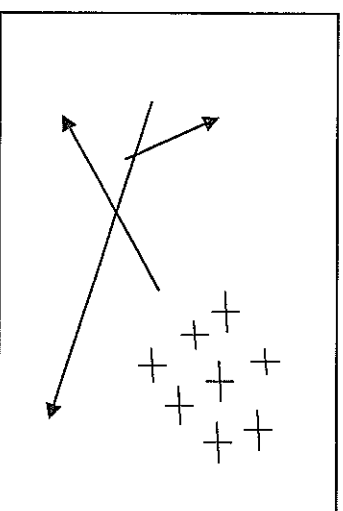


LES GROUPES + MILICA

Ambiance: Milica chante seule en scène un moment puis des groupes se forment dans l'espace.

Action: Milica entre, place son micro, chante à capella. Les garçons entrent et traversent l'espace. Les filles entrent et dansent ensemble dans un espace fixe. Puis d'autres groupes se forment peu à peu.

Musique: accompagnement de Milica dans un premier temps puis la musique passe au premier plan avec des interventions de Milica de temps à autre.



7. LA "CHORÉ", LANGUAGE COMMUN D'ICI

Ambiance: lumineux, moment de partage sur ce qui les relie ici.

Groupe proche, déplacent dans l'espace.

Action: construction progressive d'une phrase commune de danse contemporaine.

Musique: support rythme important pour eux, pas trop rapide, coloré.

3. A propos de la musique

CHRIS DURUSSEL



Musicien autodidacte, Chris Durussel s'est principalement consacré à la guitare depuis 1988. Il a toujours pratiqué son instrument dans des formations exerçant des styles de musique variés, allant du rock-blues au jazz, en passant par la chanson francophone et anglophone. Il a également exercé la musique chorale dans diverses formations, alliant musique ancienne, baroque, romantique et contemporaine, dans le registre vocal de ténor. Il a en outre participé à l'enregistrement de plusieurs disques.

Après des études de biologie à l'Université de Lausanne, Chris Durussel exerce le métier de professeur, travaillant avec des élèves de seize à vingt ans, arrivés récemment en Suisse. Il a toujours pratiqué son instrument et la musique en général en parallèle avec sa profession.

Depuis plusieurs années, Chris Durussel travaille aussi l'enregistrement et le mixage.

En 2003 il a co-créé le projet *MnCo*. Il y a participé en tant que compositeur, arrangeur et guitariste.

Actuellement, son travail s'oriente aussi sur la réalisation en live de boucles répétitives qui permettent de simuler la présence de plusieurs musiciens, sans aucun playback, mais en construisant des couches musicales successives, dans le vif de la performance.

Il travaille régulièrement avec Jessica Huber de la compagnie ARTEM et a créé en 2006 et 2007 les musiques des deux spectacles *touché et i spy with my little eye* interprétées en live et en solo.

[illegible]

[Faint handwritten notes and markings are visible across the page.]

4. L'inventaire, texte extrait du spectacle

Le travail de préparation a donné lieu à l'écriture d'un texte, sous forme d'inventaire, dans lequel chacun se définit, exprime ses sentiments, ses opinions et ses espoirs. Ce texte a été lu pendant le spectacle.

L'inventaire

Je suis quelqu'un de normal
Je suis Portugaise – je crois que je ne retournerai plus dans mon pays
Je suis un garçon
Je suis Marocaine
Je suis William – j'aimerais aller au Brésil en juin
Je suis une fille – je crois que je suis moche
Je suis étudiant et Ougandais
Je suis Abdi

Je pense que je suis une bonne personne – j'aime ma mère – je crois en Dieu
Je pense que la vie est dure – j'essaie d'oublier de penser
Je pense que je vais au Brésil
Je pense que je peux être qui je veux
Je pense que je serai heureuse – je crois que c'est possible

J'ai peur de faillir
J'ai peur des chats et de Dieu
J'ai peur que ma mère et mon père soient déçus de moi

Je crois que ça va aller

J'aime le Hip hop
J'aime être considéré comme un être humain – j'aimerais être heureux comme un citoyen suisse – je ne me sens pas à ma place la plupart du temps

Je suis dégoûté par les filles

Je veux partir au Brésil tout de suite – je ne me sens pas bien en Suisse

Je me sens seul
Je me sens mal
Je me sens divisée entre deux mondes totalement différents
Je me sens fatigué

Je veux devenir quelqu'un de très bien
Je veux devenir juge
Je veux devenir logopédiste
Je veux devenir une star
Je ne sais pas ce que je veux devenir – je regrette de ne pas être né quelqu'un d'autre.

Je regrette de ne plus être au Maroc avec mes amis
Je regrette de ne plus être dans mon pays
Je regrette que mon père ne me laisse pas aller au Brésil en juin

Je n'aime pas être faible
Je n'aime pas pleurer toutes les nuits
Je n'aime pas le racisme et le pessimisme

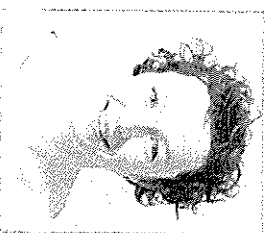
Je rêve de voir mes amis dans mon pays
Je rêve d'une fille très bien

Je veux être comme tout le monde
Je veux être comme maman
Je veux gagner de l'argent dans ma vie

J'aimerais apprendre parfaitement le français pour pouvoir aller loin ici
Je crois qu'un jour je serai heureux – je rêve qu'un jour je gagnerai ma bataille

LES PÉDAGOGUES

1. Du CLDC



KARINE GRASSET

> Danseuse dans les compagnies

Cie Philippe Saire, Lausanne | Compagnie Extra M, Genève | Collectif Utilité Publique, Lausanne | Cie Scatène, Grenoble | Cie Marie Lefrant, Le Mans | Cie Fabienne Abramovitch, Genève

> Travaux personnels

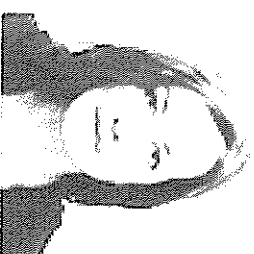
03.2005 Blink, création du Collectif Utilité Publique | 03.2003 J'assume, création du Collectif Utilité Publique | 11.2002 constitution du Collectif Utilité Publique, compagnie professionnelle de danse contemporaine avec Corinne Rochet et Nicolas Petit | 12.2000 Météo marine, solo | 05.99 Cru, solo | 06.92 Karine et moi, duo

> Enseignement

2003 Responsable du projet de *community dance Etrange(r)*, développé avec des classes d'accueil de l'OPTI | Cours professionnels aux compagnies Linga (Pully), Philippe Saire (Lausanne) et Alias (Genève) | Stages pour formations professionnelles : Ecole de danse de Genève, Collectif du Marchepied de Lausanne | 1997/2003 cours amateurs et stages au Centre Lausannois de Danse Contemporaine (CLDC)

> Formation

1992/1993 C.N.D.C l'Esquisse Angers | 91/92 Conservatoire de Montpellier | 89/91 formation aux métiers de la danse au C.R.E.P.S de Montpellier | 06.91 Certificats d'aptitude à l'Enseignement des danses classique et contemporaine, Brevet d'Etat d'Education Gymnique et disciplines Associées | 06.89 Bac littéraire



G R ALDINE CHOLLET

> Danseuse dans les compagnies

Collectif Utilité Publique, Lausanne | Cie Laura Tanner, G n ve | Barbara Schittler, G n ve | Sato E. Boxa, Londres

> Travaux personnels

 t  2000 Campagne Arts, organisation d'une résidence d'un mois pour 14 artistes se clôturant par des soirées de spectacle | 1998 F.B.F., solo | 1997 Pierre du pont, responsable pédagogique et chorégraphique pour une comédie musicale interprétée par des amateurs | 06.1995 Somewhere in between..., solo

> Enseignement

1998-2001 cours de danse créative pour adulte (Saint-Sulpice), cours amateurs de danse contemporaine à l' Espace l'Avant-Scène (Lausanne)  t à l'Ecole de danse A. Ruffeux (Morges) | 2002-2003 organisation et animation de soirées bi-mensuelles d'improvisation regroupant des musiciens, des danseurs et des peintres amateurs et professionnels

> Formation

1995-1997 Professional diploma in dance studies et un complément en community studies, Laban Centre, Londres | 1993 Diplôme de culture générale littéraire, Lausanne | 2006 Formation pédagogique pour l'enseignement de la méthode GaGa/Naharin, Israël

2. De l'OPTI



ÉTIENNE CORBAZ

Doyen et responsable des classes d'accueil de l'OPTI.

ÉMILIE RAIMONDI

> Formation

1999-2003 Licence en lettres et espagnol et Maîtrise de français langue étrangère, Université de Montpellier

> Danse

1994-2001 Conservatoire de Montpellier, stages et projets personnels

> Enseignement

Enseignement du Français à des étrangers :

2002-2003 : Université de Querétaro (Mexique), création d'Antigone de Jean Anouilh

2003-2007 : Classes d'accueil de l'OPTI : ateliers d'écriture, travail d'improvisation théâtrale, accompagnement du projet étranger(r) en 2003

> Recherche

Enseignement du français à des étrangers par le théâtre : mémoire en didactique sur le thème « Le corps et l'espace dans l'apprentissage du français langue étrangère »