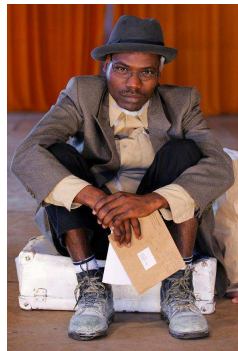


THEATRE ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

EXPERIENCES DE FORMATIONS AVEC DES ADULTES PRIMO-ARRIVANTS EN FRANCE



Produit des expériences, des réflexions et des capitalisations du Service Formation de la Cimade, ce document a été écrit et mis en forme par Véronique Laurens.

Photos : Régis Grman / © La Cimade 2005.
Reproduites avec l'aimable autorisation de D. Bordbar, C. Jayawardena, N. Linich, S. Molai, A. Shaban, V. Teca Cuni, K. Tsougueva, Z. Vasil'ev, N. Zafari.

Copyright La Cimade © 2005.

THEATRE ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

**EXPERIENCES DE FORMATIONS AVEC DES
ADULTES PRIMO-ARRIVANTS EN FRANCE**

*Issita Chafourdin Islam Androush Inga Nadejda Souleymane Babul Zaydat
Ibraquim Anatoli Thomas Tatyana Nafisseh Khadia Olana Luba Esmaeil
Ayhan Meral Valentin Khasan Zarina Mareta Louisa Hatice Jacqueline Janna
Elisa Tango Zeynep Gulia Aisha Tamim Afsaneh Dagman Rosa Malika
Gbolade Kingsley Natalia Marina George Deniz Clotilde Anaït Josiane Vera
Ekaterina Manoocher Helder Galina Zariema Eldar Ahmad Zaourbek Adam
Madina Isabella Mzioula Jawad Eldar David Natig Muhammad Revaz Ruslan
Giorgi Irina Seyyed Lada Ivan Mohanatas Zalmai Diogene Amar Farouk
Elena Bekhan Zurab Dachaeu Elguja Ali Nader Hossein Nelli Shamsiddin
Viegas Khava Zina Yuri Zainap Ruslan Augustine Enkhbaatar Sam Florije
Charitha Dina Vasantha Michel Zafar Jalil Esme Lijie Vijitha Glenn Amir
Ilyas Rahsan Aïchat Elena Elen Zara Ella Zoumast Fiqiret Shkelqim Samuel*

*Aux demandeurs d'asile,
bénéficiaires du projet Euraccueil, de 2003 à 2005*

*Issita Chafourdin Islam Androush Inga Nadejda Souleymane Babul Zaydat
Ibraquim Anatoli Thomas Tatyana Nafisseh Khadia Olana Luba Esmaeil
Ayhan Meral Valentin Khasan Zarina Mareta Louisa Hatice Jacqueline Janna
Elisa Tango Zeynep Gulia Aisha Tamim Afsaneh Dagman Rosa Malika
Gbolade Kingsley Natalia Marina George Deniz Ali Clotilde Anaït Josiane
Vera Ekaterina Manoocher Helder Galina Zariema Eldar Ahmad Zaourbek
Adam Madina Isabella Mzioula Jawad Eldar David Natig Muhammad Revaz
Ruslan Giorgi Irina Seyyed Lada Ivan Mohanatas Zalmai Diogene Amar
Farouk Elena Bekhan Zurab Dachaeu Elguja Ali Nader Hossein Nelli
Shamsiddin Viegas Khava Zina Yuri Zainap Ruslan Augustine Enkhbaatar
Sam Florije Charitha Dina Vasantha Michel Zafar Jalil Esme Lijie Vijitha
Glenn Amir Ilyas Rahsan Aïchat Elena Elen Zara Ella Zoumast Fiqiret
Shkelqim Samuel Issita Chafourdin Islam Androush Babul Anatoli Louisa
Hatice Tamim Afsaneh Dagman Rosa Malika Gbolade Kingsley Natalia
Marina George Deniz Clotilde Anaït Ali Nader Hossein Nelli Shamsiddin
Viegas Khava Zina Yuri Zainap Ruslan Augustine Enkhbaatar Sam Florije
Charitha Dina Vasantha Michel Zafar Jalil Esme Lijie Vijitha Glenn Amir
Ilyas Rahsan Aïchat Elena Elen Zara Ella Zoumast Fiqiret Shkelqim Samuel*

Remerciements

La réalisation de ce document a été co-financée par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), ministère de la Culture. Merci à Michel Rabaux et à Claire Extramiana pour leur soutien à ce projet.

Ce document a été réalisé grâce à l'aide précieuse, amicale et engagée de plusieurs personnes. Qu'elles en soient ici chaleureusement remerciées.

Un salut particulier à...

Geneviève Baraona, Hélène Cinque, Isabelle Elizéon, Arnaud Fromentin, Lucile Garbagnati, Jeanne-Marie Garcia, Marie Hénocq, Danièle Heusslein-Gire, Delphine Keruzec, Virginia Mamede, Delphine Mercier, Elaine Merric, Ariane Mnouchkine, Philibert Nkanira, Hélène Perrin, Pascale Petit-Roux, Michèle Pierron, Sara Ricco, Sylvie Rouxel, Jean-Yves Sauze, Françoise Schlotterer, Robert Schoen, Florence Vidal.

SOMMAIRE

Avant-propos

Techniques dramatiques et didactique du FLE

La pertinence du jeu dramatique pour l'apprentissage d'une langue étrangère

L'utilisation de techniques dramatiques en FLE

Activités connexes développées pour la classe de langue étrangère

Théâtre et formation pour adultes primo-arrivants

Le théâtre en formation d'adultes

Les pratiques du centre de formation de la Cimade

L'expérience du projet Euraccueil avec le Théâtre du Soleil

Le théâtre en formation, une valeur ajoutée?

Les apports attendus

Les difficultés rencontrées

Tentative de modélisation

Synthèse et perspectives

Table des matières

Bibliographies

Documents annexes

Avant-propos

L'étude présentée ici est née d'une collaboration entre le Service Formation de la Cimade et le Théâtre du Soleil, avec l'appui de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF - Ministère de la Culture). Cette collaboration s'est réalisée pendant les années 2003, 2004 et 2005 dans le cadre du projet Euraccueil, destiné spécifiquement aux demandeurs d'asile pour les accompagner, au travers d'activités qui font sens, pendant le temps de la procédure d'asile, temps pendant lequel ces personnes n'ont qu'un droit, celui d'attendre qu'on statue sur leur situation et qu'on décide de leur sort. Le projet Euraccueil propose, entre autres, des cours de français langue étrangère à ses bénéficiaires. C'est dans le cadre de ces cours de français qu'a été organisé un atelier théâtre, animé par une comédienne du *Théâtre du Soleil*.

Le choix pédagogique d'allier théâtre et formation linguistique n'est pas nouveau à la Cimade. En effet, depuis 1995, le centre de formation de l'association travaille régulièrement avec des comédiens qui animent des séances de travail à l'oral dans le cadre de formations alliant apprentissage de la langue et élaboration de projet professionnel, visant ainsi à l'insertion socio-professionnelle des migrants, en particulier celle des réfugiés. A chaque fois que cela est possible et pertinent, la Cimade fait le choix d'inclure un « module théâtre » dans ses programmes de formation.

Par ailleurs, le Théâtre du Soleil porte depuis de nombreuses années le souci de l'accueil de personnes non francophones en situation précaire et de la question de l'apprentissage de la langue par ces personnes. C'est, pour ainsi dire, presque naturellement que nous nous sommes rencontrés et sûrement avec un plaisir militant que nous avons décidé de tenter une aventure commune liant expérience théâtrale et apprentissage du français avec des demandeurs d'asile et des réfugiés.

Notre propos

Avec la mise en œuvre d'un atelier théâtre dans le cadre de formations linguistiques diverses, notre propos s'est avéré multiple et a évolué en fonction des périodes et des publics. Il se présente selon trois axes distincts et complémentaires.

Il s'agit de :

▲ susciter le désir de s'exprimer dans une langue nouvelle, d'approcher la langue par le plaisir, de se donner une autre entrée dans la langue/culture, grâce au ludique du jeu théâtral;

▲ concourir à l'apprentissage de la langue orale pour amener les stagiaires à progresser dans leur capacité à communiquer en français, le théâtre permettant d'allier travail sur le verbal et le non verbal.

☝ donner la possibilité à des personnes qui ne l'ont pas ou peu de prendre la parole pour elles-mêmes et avec les autres, de s'exprimer en public, et ainsi de les aider à se sentir reconnues, comme tout un chacun, en tant que personnes, dans la société d'accueil, afin qu'elles y trouvent leur place. Ce propos s'inscrit dans une approche inter-culturelle.

La didactique du français langue étrangère (FLE) et la formation pour adultes primo-arrivants

Les deux versants du domaine large de l'enseignement du français aux étrangers que nous allons couvrir ont encore peu l'habitude de se croiser ou de dire les liens qui les unissent. La didactique du FLE et la formation des adultes primo-arrivants se sont très longtemps ignorés. Depuis quelques années, ces deux pans d'investigations se rapprochent, notamment au gré des recherches sur la didactique du français langue seconde (FLS), recherches qui interrogent la didactique du FLE et la didactique du français langue maternelle (FLM), tout d'abord pour ce qui est des délimitations et des espaces d'interrogations communs à chacune de ces disciplines .

Nous tenons à préciser ici que notre enseignement, à la Cimade, est toujours envisagé à partir de la didactique du FLE, les personnes avec lesquelles nous travaillons n'étant pas francophones à leur entrée sur le territoire national, qu'elles aient été ou non scolarisées dans leur pays d'origine. Il est bien évident que le français est appelé à devenir langue seconde pour ces personnes ou langue de communication courante tout au long de leur vie dans leur pays d'accueil. Cependant, dans l'accompagnement des personnes, notamment pendant les premiers temps de l'apprentissage de la langue, le français est une langue étrangère (apprise en milieu endolingue). L'enseignement que nous mettons en œuvre est basé sur l'approche communicative telle qu'elle a été développée en didactique du FLE depuis les années 80. C'est-à-dire que notre méthodologie privilégie une entrée dans la langue par le sens avant le travail sur la forme, que nous basons nos programmes d'enseignement sur les besoins des apprenants tels qu'ils se définissent pour eux dans leur vie quotidienne, sociale, culturelle, économique en France, que les activités mises en œuvre et les supports utilisés en classe induisent de la communication entre pairs et entre l'enseignant et les apprenants.

Ce qui sépare la didactique du FLE « classique » de la formation des adultes primo-arrivants, c'est la situation des personnes apprenantes et du même coup, l'attention qui leur est portée. Dans l'enseignement du français à l'étranger ou à des étrangers en séjours linguistiques en France, la formation s'attache essentiellement à l'apprentissage de la langue. En ce qui concerne la formation des adultes primo-arrivants, le propos va s'inscrire, même à minima, dans une approche intégrée qui prend en compte tous les aspects de la vie des personnes liés à la formation à visée d'insertion sociale (et, le cas échéant, professionnelle) : l'apprentissage de la langue, la situation sociale – santé, logement, transports – et la situation administrative. L'apprentissage de la langue dans ce contexte est un élément de la formation, il est essentiel mais il n'est pas l'unique objectif visé. Cette démarche holistique montre

que la didactique du FLE constitue un domaine de réflexion important de la formation d'adultes primo-arrivants, même si elle n'en est évidemment pas le seul.

En conséquence, le rapport au théâtre qu'entretiennent ces deux domaines peut se distinguer comme suit : la didactique du FLE envisage, la plupart du temps, le théâtre sous l'angle du jeu dramatique et de ce qu'il apporte en techniques à exploiter pour l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère en classe. La formation d'adultes en voie d'insertion en France s'intéresse au théâtre parce qu'il propose la mise en place possible d'un projet collectif, d'une réalisation commune portée par des individus. Ainsi, l'utilisation du théâtre en formation d'adultes primo-arrivants dépasse souvent l'utilisation de techniques dramatiques en classe de langue pour aller jusqu'à la création d'un spectacle, d'un produit fini, à montrer à d'autres.

Deux sources communes : le *Théâtre de la spontanéité* et le *Théâtre de l'Opprimé*

En amont de cette distinction, deux formes de théâtre apparaissent comme ayant fortement inspiré les pratiques en didactique du FLE tout comme celles du secteur de la formation pour adultes primo-arrivants : le théâtre de la spontanéité et le théâtre de l'opprimé.

Du *Théâtre de la spontanéité* au psychodrame : Jacob Lévy Moreno (1892-1974)

J.L. Moreno a mis au point la technique du psychodrame, afin d'exploiter systématiquement l'improvisation dramatique à des fins psychologiques, d'investigation, de traitement ou de formation et de libérer la « spontanéité créatrice » des personnes.

J.L. Moreno est parti du constat qu'au-delà de son effet sur le spectateur, la valeur cathartique du théâtre (telle que l'avait décrite Aristote) joue aussi et peut-être d'abord sur l'acteur. Le théâtre suscite des émotions dont on peut ensuite se dégager. La représentation dramatique mobilise souvenirs, sentiments et imagination. Le but est d'amener à un niveau élevé de cohésion et de communication.

Le psychodrame est né d'une première forme de théâtre mis au point par J.-L. Moreno en 1921 : le *théâtre impromptu*. Il s'agissait d'improviser une scène à partir des nouvelles du jour et des faits divers. Il est alors apparu que le jeu dramatique pouvait aider certains participants à prendre conscience de difficultés psychologiques personnelles et à s'en dégager, d'où l'intérêt du psychodrame pour la résolution des conflits humains et l'amélioration des rapports sociaux.

L'idée de base conçoit l'homme comme prisonnier de son / ses rôles qu'il s'est donné-s dans la vie, sous pression de l'entourage. Les jouer aide à la prise de conscience et au dépassement de blocages éventuels. Improviser d'autres rôles possibles, imaginer, c'est retrouver la spontanéité. Le *théâtre de la spontanéité* est libérateur pour tous, rend au sujet sa liberté première. La technique

psychodramatique assure au jeu dramatique le maximum de spontanéité, qui est envisagée comme « la réponse que fait un individu à une situation nouvelle, ou la réponse nouvelle qu'il fait à une situation ancienne» (Moreno 1984).

On peut comprendre ici pourquoi les techniques psychodramatiques ont été utilisées dans le domaine de la formation et, plus particulièrement dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, notamment par la mise au point du jeu de rôle en didactique. Le concept de spontanéité créatrice fait écho à la situation dans laquelle se trouve un apprenant de langue étrangère : il cherche l'expression adaptée et le comportement cohérent dans telle ou telle situation de communication, nouvelle pour lui du fait de la découverte de la langue-culture étrangère, ce qui le pousse à trouver « de nouvelles combinaisons d'actes et des transformations, des choix et des décisions... d'où émergent le pouvoir d'invention et la créativité humaine » (Moreno 1984).

Le Théâtre de l'Opprimé : Augusto Boal (1931)

A. Boal a développé son activité théâtrale dans la clandestinité sous la dictature argentine. En réponse aux oppressions, il a inventé le *Théâtre de l'opprimé*, radicalisant ainsi une forme de théâtre politique. A. Boal a pris position contre l'oppression du théâtre comme forme qui enferme le spectateur dans la passivité. Selon lui, la raison d'être du théâtre doit être d'amener les participants à transformer le cours du jeu. La représentation n'est plus préfabriquée, elle s'invente à chaque fois.

A partir de cette perspective et afin de déjouer l'oppression quotidienne, A. Boal a mis au point, dans un premier temps, trois formes de théâtre :

- pour trouver ensemble des solutions à des problèmes apparemment insolubles, il a créé le *théâtre forum* ;
- pour s'essayer à discerner une autre lecture possible dans un journal mensonger, il a inventé le *théâtre-journal* ;
- en vue de provoquer des événements révélateurs dans la rue (sans se faire voir), il a proposé le *théâtre invisible*.

A travers ses formes théâtrales, A. Boal a poursuivi un objectif : aider tout homme à retrouver sa capacité d'expression sans déléguer aucun pouvoir à personne, lui donner ou qu'il se donne à nouveau les moyens d'intervenir.

Un cadrage de l'utilisation des techniques dramatiques dans l'enseignement du FLE à partir de l'approche communicative en didactique

La relation entre théâtre et apprentissage des langues étrangères n'est pas nouvelle. C'est même une pratique ancienne, répandue et multiforme, notamment en didactique du FLE depuis une trentaine d'années avec l'avènement de l'approche communicative. Il était impossible de parler du théâtre en formation d'adultes sans

situer notre travail du point de vue de ce domaine. C'est pourquoi nous avons tenté d'établir un état des lieux de l'utilisation des techniques dramatiques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE, à partir des publications sur ce sujet (articles de fond, compte-rendus d'expériences, livres divers). Pour ce faire, nous avons consulté, entre autres, la revue « Le Français dans le Monde », témoin de l'évolution du champ du FLE et en particulier de la question du théâtre en classe de langue.

Une description, une analyse et des pistes de travail et de réflexion pour l'utilisation du théâtre en formation d'adultes primo-arrivants

Nous avons également recensé les publications traitant de la question du théâtre en formation d'adultes en voie d'insertion. Nous avons basé notre travail sur les ressources trouvées, notamment à partir des revues « Ville-Ecole-Intégration » et « Actualité de la formation permanente ». Afin de compléter cet état des lieux de manière plus concrète, nous avons aussi tenté d'établir un portrait robot de l'utilisation du théâtre en formation linguistique pour les adultes primo-arrivants à Paris au moyen d'une enquête téléphonique auprès d'organismes de formation parisiens.

Ceci fait, nous proposons une description détaillée des pratiques d'utilisation du théâtre à la Cimade, tant dans le cadre des formations linguistiques mises en œuvre au centre de formation que dans le cadre du projet Euraccueil. Cette description conduit à une analyse de ces pratiques et aboutit à une tentative de capitalisation qui souligne, à la fois, ce qu'il y a d'unique dans ces expériences, mais aussi ce qu'il pourrait y avoir de transférable et qui pourrait alors servir à d'autres.

Nous nous adressons, en particulier, aux formateurs des organismes du secteur de la formation linguistique des adultes migrants et aux comédiens-intervenants soucieux de développer leurs pratiques, aux responsables de formation de ces organismes, désireux de mettre en place un atelier théâtre dans leurs programmes et aux financeurs de ces actions de formation. Ce document pourra aussi intéresser le monde de la didactique du FLE au sens large, notre propos étant depuis longtemps de jeter des ponts entre le « monde du FLE » et le secteur de la « formation migrants ».

Bonne lecture !

Partie I

**TECHNIQUES DRAMATIQUES
ET DIDACTIQUE DU FLE**

La scène de théâtre comme la situation de parole sont la somme d'une multiplicité de sens. Elles donnent à voir ou elles nous plongent dans une « épaisseur de signes », pour reprendre ce que R. Barthes disait de la théâtralité, ce qui est vrai aussi de la communication. A travers cette « épaisseur de signes » de la scène, le travail de l'acteur et du metteur en scène est de choisir quel sens privilégier, ce qui détermine l'utilisation de tels ou tels signes. On retrouve le même processus dans les interactions langagières : le locuteur dans une situation d'énonciation donnée doit choisir ce qu'il va dire et comment il va le dire. Le choix du locuteur est contraint par des codes sociaux et culturels qui régissent la conversation. L'apprenant de langue étrangère découvre et incorpore progressivement l'éventail des codes sociaux auxquels obéissent les échanges dans une culture donnée, autant au niveau linguistique qu'au niveau non verbal. Il développe peu à peu sa capacité à choisir comment il va dire telle ou telle chose dans telle ou telle situation.

A partir de la nécessité de la construction du sens, on peut supposer que la scène offre un espace de mise en situation de l'apprenant qui lui permet d'apprendre la langue étrangère de la manière la plus authentique possible, parce qu'il se trouve investi dans une situation de communication, et d'acquérir une plus grande autonomie dans cette langue.

1.1 La pertinence du jeu dramatique pour l'apprentissage d'une langue étrangère

Nous prenons comme définition de référence du jeu dramatique celle développée par J.-P. Ryngaert (1977) :

« 1- Le jeu dramatique ne vise pas à une reproduction fidèle de la réalité mais à une analyse de celle-ci à partir d'un discours tenu dans un langage artistique original qui s'éloigne du naturalisme.

2- Le jeu dramatique est une activité collective. Le groupe est le lieu où l'individu s'élabore pour soi et avec les autres. Mais il ne saurait demeurer clos sans sombrer dans le narcissisme et l'illusion groupale.

3- Le jeu dramatique n'est pas subordonné au texte. Celui-ci est remplacé par une parole improvisée ou établie à partir d'un canevas. Dans certains cas, le jeu porte autant sur les moments contingents qui accompagnent le texte, sur la production de signes visuels et sonores inscrits dans un espace déterminé que sur l'élaboration de celui-ci. L'établissement du sens est une démarche collective qui s'inscrit dans un langage global.

4- Le jeu dramatique ne vise pas à la représentation officielle entourée d'un appareil important. Il utilise la représentation à l'intérieur de l'atelier comme un moyen d'interrogation et de vérification de la communicabilité du discours tenu. Le va-et-vient entre le jeu et la mise en question du jeu par des regards actifs est une donnée essentielle du travail.

5- Le jeu dramatique ne réclame pas des acteurs virtuoses rompus à toutes les techniques d'expression. Il vise à former des jouants plus soucieux de maîtriser leur discours que de créer l'illusion. Ceux-ci ne cherchent ni à être (comme le petit enfant qui joue) ni à paraître (comme certains acteurs) mais à montrer. Ce n'est ni la perfection du geste ni celle de l'imitation qui est recherchée, mais un comportement lucidement élaboré à l'intérieur d'une situation de communication. Ce qui ne revient pas à nier toute technique ni à rêver d'une expression

spontanément juste. La recherche de l'expression est étroitement liée aux exigences du discours. Le travail sur la forme à une critique du contenu.

6- Le jeu dramatique ne nécessite ni décors, ni costumes, ni accessoires au sens traditionnel. La construction de l'espace de jeu se fait à partir de l'espace scolaire et du mobilier courant requis pour de nouvelles fonctions. Une boîte à outils composée d'objets quotidiens et de matériaux bruts peut être utilisée en fonction des besoins.

7- Les objectifs éducatifs visés à long terme ne doivent pas nuire au plaisir du jeu 'ici et maintenant'. Si celui-ci disparaît, le concept de jeu disparaît. Or il est un des deux termes indispensables à l'existence du jeu dramatique proprement dit » (1977 : 31).

1.1.1 Le jeu dramatique en tant qu'outil d'analyse du monde

Selon J.-P. Ryngaert (1977), la raison d'être du jeu dramatique n'est pas d'imiter mais plutôt d'analyser la réalité, c'est-à-dire notre monde, la société dans laquelle nous vivons. De plus, il précise que le jeu dramatique est un travail de groupe durant lequel l'individu se découvre et se place aussi par rapport aux autres sans être figé dans une forme définitive. Ainsi, on peut concevoir le jeu dramatique en tant qu'outil d'analyse des interactions langagières et sociales.

1.1.1.1 La nature du jeu

Le concept 'd'apprendre en jouant' provoque souvent un sentiment de méfiance parce qu'on a du mal à se débarrasser de l'idée que tout apprentissage doit s'accompagner uniquement d'effort et de rigueur qui excluent le plaisir. Le jeu ne remplace pas la rigueur par l'amusement mais offre la possibilité de lier ces aspects qui ne sont contradictoires que dans nos traditions d'enseignement. En effet, le jeu se définit par deux caractéristiques au premier abord paradoxales. D'un côté, rentrer dans une situation de jeu équivaut à oublier le réel d'où cette sensation de plaisir et d'amusement. D'un autre côté, tout jeu nécessite l'élaboration de règles précises d'où la rigueur. Le jeu ne peut prendre place que dans la coexistence de ses deux constituantes, c'est-à-dire dans le développement simultané du jeu et de la contrainte. Naturellement, le jeu dramatique obéit à cette exigence et c'est à travers cette double caractéristique que le jeu dramatique entretient un rapport métonymique avec la réalité. Il offre une modélisation du monde qui lui permet de devenir moyen d'investigation. Iouri Lotman reprend cette idée sur la nature du jeu en le posant comme moyen de connaissance : « Le jeu ne s'oppose jamais à la connaissance : au contraire, il est un des moyens les plus importants d'acquisition des différentes situations d'apprentissage de types de comportements » (in Ryngaert 1977 : 24). Parce que le jeu dramatique offre cet espace de connaissance hors réel, il devient un moyen d'expérimentation de différentes situations tirées du réel sans doute mais pouvant être répétées, changées. La situation de fiction n'est jamais inexorable comme la situation réelle inscrite dans une durée invariable et indépendante du sujet. Le jeu permet toutes les tentatives. Ainsi, J.-P. Ryngaert commente les propos de I. Lotman : « (...) Iouri Lotman analyse l'importance du jeu comme moyen de modéliser des situations auxquelles un individu n'est pas préparé, c'est-à-dire de reproduire une conception dans un langage désigné. Si elles étaient vécues réellement, ces situations pourraient lui faire courir des risques considérables. Au lieu de s'opposer à la

connaissance, le jeu se définit en terme d'essai sans risques. Il autorise l'individu à se placer volontairement dans des situations qui n'appartiennent pas à la réalité mais qui lui sont homothétiques : elles lui apprennent, par l'intermédiaire d'une activité simulée, ce qu'il doit reconnaître du réel pour assurer son propre développement » (Ryngaert 1977 : 34). Ici, le jeu est un moyen de connaissance et d'apprentissage à travers des activités simulées. Il montre le monde sur un autre niveau et nous permet donc d'y réfléchir : « Il [le jeu dramatique] reproduit tel ou tel aspect de la réalité en le traduisant dans le langage de ses règles » (Ryngaert 1977 : 34). Ce moyen concret de créations de situations devient aussi un moyen de réflexion sur ces situations. Et pour ce faire, le jeu dramatique ne tend pas à la production d'un produit fini mais à la mise en place d'un champ d'exploration où la représentation est l'un des moyens utilisés : « Il [le jeu dramatique] utilise la représentation à l'intérieur de l'atelier comme un moyen d'interrogation et de vérification de la communicabilité du discours tenu » (Ryngaert 1977 : 34). Le jeu dramatique n'est donc pas une imitation du théâtre mais montre comment le jeu théâtral peut être moyen de connaissance quand l'analyse l'emporte sur la reproduction. Ainsi posée, la nature du jeu dramatique semble tout à fait pertinente au souci de plus grande autonomie de l'apprenant en langue étrangère. Le jeu dramatique lui offre la possibilité d'explorer sans risques les différentes situations d'échanges auxquelles il peut être confronté dans la vie de tous les jours et d'appréhender les différents codes sociaux qui régissent ces échanges. Dans cette perspective d'apprentissage, le corps de l'apprenant en tant que partie intégrante des échanges n'est plus nié.

1.1.1.2 Le non-verbal : le corps et la gestuelle

La reconnaissance de la dimension physique des échanges langagiers a fait son chemin en didactique. La compétence de communication que l'on travaille avec des apprenants doit être culturelle, c'est-à-dire englober le verbal et le non verbal (dimensions corporelle et gestuelle). La légitimation du travail sur le geste et le corps en didactique passe par le fait que l'apprenant doit non seulement assimiler les signes verbaux et vocaux d'une langue mais aussi être capable de comprendre les gestes d'une société, de les produire, de savoir ce qu'ils impliquent, de saisir ceux qui sont adéquats ou non dans telle ou telle situation. L. Porcher rappelle ainsi l'importance du corps dans le processus de communication : « Le corps, enracinement essentiel, fondateur des significations que nous produisons et distribuons est le lieu sur lequel se trame toute communication sociale et interpersonnelle » (Calbris/Porcher 1989 : 7). En fait, en communication concrète, orale, le geste et la parole, le corps et l'esprit sont liés de façon complexe mais systématique. On ne peut faire l'économie du physique dans l'enseignement des langues étrangères sous peine de ne pouvoir inculquer qu'une compétence 'bancale'. C'est d'ailleurs le propos de L. Porcher : « Court-circuiter la corporéité, la considérer comme une simple chose, c'est s'interdire de comprendre personne ou culture comme une totalité significative, c'est amputer la réalité » (1989 : 7). De plus, on comprend combien la performance communicative (verbale, vocale, gestuelle) révèle une appartenance culturelle et sociale. L'apprenant de langue étrangère dans une société donnée est classé en tant qu'étranger de par ses fautes de syntaxe ou de vocabulaire, son accent et aussi sa façon différente de se comporter en public, d'évoluer dans l'espace. L'autochtone accepte facilement les fautes de langue et se réjouit même de l'accent étranger mais il peut lui être plus

difficile de comprendre une attitude différente dans les gestes, la position du corps. Cette différence dans la performance gestuelle et corporelle est largement culturelle et c'est la plus difficile à acquérir. L'un des soucis premiers des apprenants étrangers étant de s'intégrer dans la société qu'ils rencontrent, on comprend la nécessité d'un apprentissage d'une compétence gestuelle. C'est ce que dit à nouveau L. Porcher : « Pour qui veut être opérant vis-à-vis d'une société (la connaître ou y agir), la gestualité de celle-ci constitue l'un des instruments indigènes qu'il lui faut apprendre à maîtriser » (1989 : 15). A partir de ce constat, on voit comment le jeu dramatique, qui offre un espace où l'apprenant doit évoluer physiquement aide à explorer la gestuelle : quels gestes pour quels messages (les gestes ne sont jamais aléatoires et sont constitutifs du message) ? La manipulation des gestes d'une langue étrangère amène à l'incorporation des codes sociaux de la culture visée et a pour but de rendre les apprenants spontanément compétents dans la culture étrangère sans risque d'être jugé ou classé faussement à cause d'une erreur gestuelle ou corporelle. Ainsi en utilisant le jeu dramatique, on peut déglobaliser le problème de la gestualité à partir de questions méthodologiques évoquées par L. Porcher :

- « - Qui fait le geste ?
- A destination de qui ?
 - Dans quelle situation ?
 - A l'intérieur de quel discours ?
 - Où, quand, pour quels motifs ?
 - Y a-t-il d'autres possibilités ?
 - Avec quels effets ? » (1989 : 19).

Au-delà de la discussion de telle ou telle situation d'échange à partir de ces questions, il y a possibilité de mise en scène, de vécu 'direct', de compréhension intellectuelle, physique et émotionnelle des implications de telle ou telle condition d'échange par l'intermédiaire de la scène.

D'autre part, on peut de la même façon explorer la relation parole-geste dans la communication en mettant en évidence, toujours de manière plus forte grâce à l'aire de jeu théâtral, les différents registres de gestes qui appartiennent à telle société. Par exemple, comme l'explique G. Calbris, il y a des gestes qui rythment le discours, d'autres qui l'illustrent, le complètent ou le remplacent, d'autres encore qui l'argumentent ou traduisent l'implicite de manière visuelle, enfin des gestes qui anticipent la parole qui va suivre.

Le jeu dramatique, conçu comme champ d'exploration (protégé parce que hors réel) offre un espace de mise à plat de tous les éléments constitutifs de l'acte de communication dans une situation donnée. Il permet donc de prendre conscience de « l'épaisseur de signes » que l'on reçoit et que l'on produit dans nos échanges quotidiens. A partir de cette prise de conscience et de l'acquisition d'un savoir-faire verbal, vocal, gestuel et corporel dans le temps et l'espace (qui constitue la base du langage symbolique de l'expression théâtrale), l'apprenant de langue étrangère peut accéder à l'analyse de ces différents moyens qu'il possède et les contrôler pour mieux les utiliser en action et devenir ainsi maître du sens qu'il produit. Cette prise en charge effective de son discours par l'apprenant peut lui apporter une meilleure autonomie non seulement dans son apprentissage de la langue mais aussi bien sûr

dans les actes de communication qu'il doit assumer chaque jour. J.-P. Ryngaert commente ainsi la découverte de la polysémie théâtrale : « Il (...) appartient [aux apprenants] (...) de découvrir comment le jeu dramatique fonctionne comme langage ou tout n'est pas subordonné au langage parlé (...). Nous sommes entourés de signes visuels et sonores que nous subissons sans toujours bien en comprendre le fonctionnement. En apprenant à fabriquer des messages identiques, l'occasion nous est donnée de nous approprier l'outil et d'apprendre à le manipuler (...). Le message dramatique n'existe pas indépendamment du langage dans lequel il est transmis (...). Il m'appartient de devenir maître du sens » (1977 : 35).

1.1.2 Le jeu dramatique, garant d'une authenticité dans l'artifice

La scène est un lieu avant tout paradoxal. C'est à la fois un réel concret avec des objets et des personnes mais tout ce qui se passe sur la scène est frappé d'irréalité. L'imitation des êtres et des choses qu'on peut y voir exclue toute intervention extérieure. Tant que le théâtre reste dans cette illusion de la réalité, il n'a pas grande valeur didactique. Au contraire, le jeu théâtral se dynamise quand il reconnaît son irréalité. Quand le théâtre dit qu'il est théâtre, il renverse l'illusion et nie ne pas être : l'alliance du contraire produit du vrai. « Le théâtre dans le théâtre dit non le réel mais le vrai, changeant le signe de l'illusion et dénonçant celle-ci dans tout le contexte scénique qui l'entoure » (Ubersfeld 1982 : 47). Le phénomène de dénégation est lié directement au deuxième aspect du jeu : les règles. Le théâtre dit qu'il est théâtre en montrant comment il fonctionne. Les contraintes de la scène sont à mettre en parallèle avec l'organisation culturelle de nos échanges langagiers. A travers les règles qu'il crée, le jeu théâtral utilise le symbole, de la même façon que le langage abstrait qui fonde notre vision du monde. On comprend ici que l'espace scénique est à la fois icône de tel ou tel espace social et ensemble de signes esthétiquement construit. Le signe scénique sera doublement motivé en tant que mimésis de quelque chose et appartenant à une réalité concrète autonome. A partir de là, l'espace théâtral est toujours aire de jeu et lieu où figurent transposées les conditions concrètes de la vie humaine. C'est ce que dit A. Ubersfeld : « L'espace du théâtre est l'image (voire l'image en creux négative) et la contre-épreuve d'un espace réel » (1982 : 140). Par conséquent, sur scène et hors scène, le jeu dramatique spatialise le monde et le rend compréhensible : « (...) [L]es réseaux de signification qui se sont inscrits dans l'espace scénique et ont été lus et ordonnés par le spectateur se reversent sur la lecture du monde extérieur et permettent de le comprendre. La valeur didactique du théâtre tient à la constitution (...) d'un espace ordonné où peuvent s'expérimenter les lois masquées d'un univers dont l'expérience commune ne voit que le désordre » (1982 : 151). Ainsi, la double exigence du jeu dramatique (oubli du réel/règles) en fait non seulement un outil d'analyse du monde mais aussi le garant d'une authenticité dans l'artifice. On va pouvoir analyser la réalité dans un langage artistique qui refuse le naturalisme. Dans ce cadre de travail, les apprenants-acteurs seront soucieux de maîtriser leur discours plus que de créer l'illusion. La scène leur permettra de montrer un comportement lucidement élaboré à l'intérieur d'une situation de communication où la recherche de l'expression est étroitement liée aux exigences du discours. La théâtralité du jeu dramatique se résume ainsi : assumer l'artifice en niant l'illusion naturaliste pour apprendre à manier les signes de la réalité.

1.1.3 Le jeu dramatique : un moyen de mise en communication

Le processus de communication théâtrale peut être vu comme démultiplié. Au niveau de l'émetteur, il est impossible de distinguer un je indépendant. Le je de l'acteur, celui que l'on voit et entend est une épaisseur de je. Derrière, il faut percevoir la personne, le personnage, le metteur en scène, l'auteur (éventuellement) et même les techniciens. Pour ce qui est des codes porteurs du ou des messages, hormis les codes linguistique, perceptif ou socio-culturel, il y a bien sûr ici le code propre au théâtre, la scène, c'est-à-dire la possibilité de jeu avec le temps et l'espace. Enfin, le récepteur est aussi multiple, le premier niveau, c'est le tu de l'acteur locutaire sur scène, et, l'autre niveau, c'est le public hors scène. Cette multiplication des faisceaux de communication compris dans l'acte de communication scénique peut apparaître comme déstabilisant, voire négatif, dans le processus d'apprentissage. Comment l'apprenant de langue étrangère placé en situation d'acteur peut-il poser ses repères et progresser ? A. Ubersfeld l'admet elle-même, parce que le théâtre est un art : « la richesse des signes, l'étendue et la complexité des systèmes (...) dépassent infiniment l'intention première de communiquer » (1982 : 38). Cependant, la nature de la communication théâtrale n'est pas éloignée de nos échanges quotidiens. Au cours d'une conversation, nous disons toujours plus que ce que nous croyons dire à travers la langue, de par nos mimiques, nos lapsus, nos coqs à l'âne, notre attitude physique, notre intonation... Au théâtre, ce phénomène fonctionne de manière identique, à ceci près que l'utilisation des différents niveaux de communication rend tous les signes utilisés par l'auteur, le metteur en scène, les techniciens et les acteurs délibérément porteurs de sens. On ne peut évidemment pas dire ici que tout ce qui est dit dans l'acte de communication théâtrale est conscient, mais l'étalement des niveaux de production, de réception et du message lui-même permet de reconnaître plus clairement ce qui est à l'œuvre dans un échange entre deux ou plusieurs personnes.

Le fait théâtral et la communication fonctionnent autour d'un même axe : le rapport verbal – non verbal. Au quotidien, ce rapport reste plus ou moins caché. Sur scène, on s'efforce de l'élucider à travers les signes utilisés. C'est ce que dit A. Ubersfeld : « (...) la performance théâtrale est constituée par un ensemble de signes (...) ces signes s'inscrivent dans un procès de communication dont ils constituent le message » (1982 : 37). Ainsi, le ou les apprenants travaillant la langue étrangère en utilisant les techniques du jeu dramatique vont pouvoir appréhender les différents points de vue possibles par rapport à un acte de communication et la valeur ou l'efficacité des divers signes en jeu dans les échanges sur scène. En travaillant par analogie avec ce qui se passe dans nos interactions quotidiennes, ils devraient être en mesure de mieux communiquer.

Les différentes caractéristiques du jeu dramatique telles que nous les avons développées sont liées. L'outil d'analyse rejoint le moyen de mise en communication. L'analyse des moyens qu'il possède pour communiquer à travers l'étude des différents signes mis à jour par le jeu dramatique pour faire passer tel ou tel message va amener l'étudiant à être plus opérant sur le plan de la communication. Parce qu'il acquiert une maîtrise grandissante du sens, il devient aussi meilleur communicant.

1.2 L'utilisation de techniques dramatiques en FLE

La revue de référence en didactique du FLE depuis 1961 est *Le Français dans le Monde*. Si l'on parcourt les 44 années d'existence de la revue à travers l'entrée « théâtre », on constate que la question de l'utilisation des techniques dramatiques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est traitée pour la première fois en 1980, dans le numéro 155 d'août-septembre. Le sujet ne quitte plus les questions récurrentes abordées par la revue au fur et à mesure des numéros et des années. Au total, quatre numéros de la revue font date : les numéros 175 (février 1983), 176 (avril 1983), 305 (juillet-août 1999), 329 (septembre-octobre 2003). En janvier 1999, la revue a également consacré le numéro spécial *Recherches et applications* à l'apprentissage non conventionnel des langues étrangères, faisant écho, seize ans après, au numéro 175 consacré à l'apprentissage du français autrement. De 1980 à février 2005, on ne compte pas moins de quarante-six articles consacrés explicitement à cette question sous la forme d'articles de fond ou de comptes-rendus d'expériences, témoignant ainsi de l'intérêt porté en continu à ce sujet. Il faut ajouter à ce décompte un nombre très conséquent d'articles portant sur les thèmes complémentaires que sont le jeu de rôle, les activités de simulation, le travail sur l'expression orale en classe de langue¹.

Au travers des publications portant explicitement sur le théâtre ou les techniques dramatiques pour l'apprentissage des langues étrangères, trois noms se détachent, ceux de Bernard Dufeu et Daniel Feldhendler et plus récemment celui d'Alex Cormanski.

Bernard Dufeu a développé une approche nommée *Psychodramaturgie linguistique* à partir de 1977. Dans son sillage, Daniel Feldhendler a mis au point la *Dramaturgie relationnelle* (1983). Depuis la fin des années 90, Alex Cormanski explique sa conception de l'utilisation des *techniques dramatiques* pour travailler *l'expression orale* en classe.

1.2.1 La psychodramaturgie linguistique (PDL) de Bernard Dufeu

B. Dufeu est le didacticien qui a le plus développé l'application de la théorie psychodramatique à l'apprentissage des langues à travers la PDL. Du psychodrame, il a retenu le principe de spontanéité créatrice, des techniques particulières comme celles du double, du miroir ou du renversement de rôle et la mise en place d'un climat relationnel entre les participants à une session de PDL. Outre le psychodrame, les fondements de cette démarche sont dramaturgiques et proviennent également des sciences de la communication. Les techniques dramaturgiques qui sous-tendent les exercices sont, par exemple, l'utilisation de masques, certaines techniques de formation d'acteurs et certaines formes d'expression théâtrale (comme celle développée par A. Boal). Il inclut également des exercices sur le corps, la respiration, la relaxation, la voix, le rythme, le déplacement.

¹ Pour information, voir la bibliographie spéciale *Le Français dans le Monde*, insérée à la fin de cet ouvrage, qui donne les références des articles portant sur le théâtre dans l'apprentissage du français langue étrangère, depuis le début de la parution de la revue en 1961. Toutes ces références n'ont pas été utilisées pour ce document mais sont indiquées à titre d'information.

Son point de vue est qu'il y a toujours un écart entre ce qui est enseigné et ce qui est appris. En conséquence, la progression de l'apprentissage doit se construire de manière communicative à partir des contenus linguistiques déterminés par les apprenants eux-mêmes en fonction de ce qu'ils veulent exprimer (et non en fonction d'objectifs linguistiques ou fonctionnels fixés a priori). B. Dufeu explique que la PDL fait évoluer *une pédagogie de l'avoir vers une pédagogie de l'être*, qu'il décrit comme un chemin et où la langue est vécue en action et en relation (1983a). Le principe, cher à l'approche communicative, de centration sur l'apprenant est ici mis en œuvre dans sa version la plus aboutie.

Cette approche se synthétise en sept hypothèses (Dufeu 1999) qui visent à mettre en évidence les moyens de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère².

- **Sensibiliser les apprenants aux caractéristiques prosodiques et segmentales de la langue.** Il s'agit là de familiariser d'emblée les apprenants avec ce qui rend la langue la plus étrangère, sa prosodie (rythme, mélodie, structure syllabique) et ses sons, au moyen de techniques (notamment la technique du double – voir plus loin) qui permettent une écoute affinée et un entraînement à la reproduction vocale. Ainsi, la langue devient plus familière et le participant se l'approprié.
- **Développer des attitudes, des aptitudes et des comportements qui favorisent l'acquisition d'une langue étrangère.** La PDL conçoit la personne en évolution et l'apprentissage d'une langue étrangère comme partie prenante du développement de l'individu. Ainsi, en terme d'attitudes, ce qu'il faut développer en tout premier lieu, c'est la confiance en soi (notamment grâce à la relation empathique entre l'animateur et le participant), mais aussi le fait d'accepter les erreurs et de respecter le rythme de chacun. Pour ce qui est des aptitudes et des comportements à encourager, ils se situent autour de la réceptivité (écoute, ouverture, curiosité, analyse) et de la capacité d'expression (au niveau personnel : spontanéité et adaptation; au niveau linguistique : reproduction, association, création et plaisir à expérimenter).
- **Créer un lien direct entre le participant et sa parole.** Contrairement à ce qui se fait d'ordinaire dans l'enseignement des langues étrangères, à savoir le fait de planifier les activités de cours en fonction d'objectifs définis a priori, la PDL part du désir d'expression des participants et ce sont eux qui définissent les contenus de ce qu'ils travaillent. Il n'y a donc pas de décalage entre ce qu'ils disent et ce qu'ils veulent exprimer. Les participants sont impliqués et coresponsables de leur apprentissage : « (...) les participants sont sujets de leur parole et non objet d'un programme » (1999 : 115). B. Dufeu précise encore : « La psychodramaturgie place l'expression des participants au centre du processus d'acquisition. Ceux-ci sont considérés comme

² B. Dufeu a présenté sa démarche dans de nombreux articles et un ouvrage important, dont notamment cinq textes que nous avons consultés pour cette étude, publiés dans l'ordre chronologique en 1983, 1992 et 1999 (voir bibliographie). La présentation de sa démarche sous forme d'hypothèses se trouve dans l'article publié le plus récemment en 1999, c'est-à-dire une vingtaine d'années après les débuts de la PDL.

sujets de leur parole. Le message n'est donc pas séparé des locuteurs qui lui donnent vie, sens et valeur » (1992 : 119-120). Pour qu'il y ait un lien direct entre le participant et sa parole, il faut que celui-ci se constitue en premier lieu 'un noyau de langue' (dans les premières heures de formation) et qu'ensuite, grâce à des activités et des techniques ciblées, il soit impliqué dans des activités qui lui donnent envie de s'exprimer et en même temps lui permette de se corriger sur le plan linguistique et d'élargir sa compétence en langue.

➤ **Mettre en place des procédures qui associent continuité et changement par rapport à une approche plus traditionnelle de faire la classe.**

Alors qu'une approche plus traditionnelle de faire la classe se passe plutôt en deux temps, la PDL propose un modèle de cours en cinq phases. Dans l'enseignement classique, on passe d'une première phase de travail très guidée où l'apprenant apprend la langue à une deuxième phase de transposition où il est censé s'exprimer librement. Cette démarche repose sur le principe qu'il faut apprendre les rudiments de la langue avant de pouvoir s'en servir. Cependant, le passage brusque à une activité d'expression autonome crée des difficultés, voire des blocages. La PDL reprend les deux temps de l'approche classique mais les complète de trois autres phases qui permettent de revenir sur ce qui a été exprimé, de l'enrichir, de le reprendre et éventuellement d'y réfléchir. De plus, il n'y a pas de blocage dans l'expression des participants en PDL car ceux-ci, dès la première phase s'expriment personnellement et non pas en fonction d'une parole extérieure à eux-mêmes.

➤ **Respecter les fonctions fondamentales du langage comme moyen d'expression et de communication dans le groupe.**

B. Dufeu pose comme essentielles les fonctions du langage que sont les fonctions expressive, communicative et symbolique. En PDL, le langage est d'abord utilisé dans sa dimension expressive à travers le 'je' (expression du ressenti), puis dans sa dimension communicative à travers le 'tu', le 'nous', le 'vous', c'est-à-dire l'expression personnelle amène peu à peu à la rencontre de l'autre. Ainsi, l'apprentissage de la langue se fait au travers de l'expérience. La langue est acquise à travers ce que le participant vit en l'utilisant.

➤ **Suivre son propre chemin dans la langue étrangère.**

En cohérence avec ce qui précède, la PDL va à l'encontre d'une démarche d'enseignement où l'on considérerait que tous les apprenants peuvent ou doivent appréhender les mêmes faits de langue. La PDL part du principe que tout apprentissage est individuel et qu'il faut partir de là où se trouvent les participants : « Chacun se constitue sa langue et porte en lui son propre programme » (1999 : 122). La PDL se décrit d'abord comme une pédagogie du chemin et non d'objectifs à atteindre : « Certes, il est possible d'obliger des élèves à apprendre, mais cela peut avoir des conséquences néfastes sur leur relation au savoir et sur leur motivation à apprendre. Il est préférable de stimuler leur désir d'apprendre en proposant des activités qui éveillent en eux l'envie de s'exprimer et donc de s'engager dans le processus d'apprentissage » (1999 : 122).

➤ **Suivre son propre rythme d'apprentissage.**

De la même manière, il est impossible de considérer que les participants apprennent selon une progression uniforme. En PDL, l'apprentissage est considéré comme un processus individuel qui se réalise au sein d'un groupe.

Cette méthode permet des résultats positifs tant sur le plan personnel que linguistique : découverte de soi-même, confiance en soi, spontanéité et créativité développées, meilleure écoute des autres ainsi que capacités améliorées de compréhension et d'expression en langue étrangère, ampleur et souplesse d'utilisation de la langue et compétence de communication accrue.

Voici le détail de trois techniques spécifiques à la PDL : le double, le miroir et l'approche du dialogue (Dufeu 1983/1992/1999).

A noter : chaque journée de travail en PDL comprend un temps de relaxation, un temps d'échauffement et un exercice central.

Le *double* : technique utilisée le 1^{er} jour en PDL. L'animateur se met à l'écoute du participant.

• Positions des protagonistes : les membres du groupe sont assis par terre. Un participant s'assoie au centre avec l'animateur. L'animateur se place derrière le participant, dans la même position que lui.

→ Pour l'animateur, il s'agit de se mettre au rythme respiratoire du participant, de laisser venir la langue sur ce rythme, de se mettre ainsi au diapason du participant, d'être en résonance avec lui et ensuite, d'exprimer verbalement le vécu ressenti, « qui pourrait correspondre à ce que le participant pourrait, entre autres, exprimer s'il disposait des mots pour le dire » (1999 : 113).

→ Pour le participant, il s'agit d'entrer en contact avec les sons, le rythme, la mélodie du français. Il entend la séquence vocale prononcée par l'animateur derrière lui, en fonction de ce que l'animateur a ressenti au rythme de sa respiration ; il est invité à reprendre cette séquence vocale en écho. Ensuite, l'animateur reprend ce qu'a dit le participant en le modifiant en fonction de ce qu'a voulu exprimer le participant, qui reprend à son tour la nouvelle proposition de l'animateur.

NB : en PDL, la technique du *double* a pour fonction d'être un soutien linguistique et n'a pas de fonction thérapeutique (comme dans le psychodrame).

Le miroir: technique utilisée le 2^{ème} jour en PDL. Le participant se met à l'écoute de l'animateur.

• Positions des protagonistes : l'animateur et le participant sont assis l'un en face de l'autre, les autres participants autour de la pièce. Le participant se met dans la même position que l'animateur, en miroir. Chacun porte un demi-masque aveugle.

→ Après un temps de concentration, l'animateur exprime ce qu'il ressent et le répète. Le participant écoute et reprend ce qu'il veut de ce qu'a dit l'animateur. Ensuite, les deux protagonistes enlèvent leur masque, échangent leur place. L'animateur reprend la séquence travaillée précédemment et essaie de déclencher un dialogue avec le participant.

Cet exercice permet au participant de s'entraîner à une « écoute visuelle » de l'autre (observation et écoute attentives) et de se sensibiliser à l'aspect non verbal de la communication.

L'approche du dialogue : technique utilisée le 3^{ème} jour en PDL.

Positions des protagonistes : la même disposition que pour la technique du *double*.

→ Le participant s'exprime avec ce qui lui vient à l'esprit (un mot, une expression, une phrase). L'animateur l'aide à développer ce qu'il souhaite exprimer. Le participant reprend son énoncé et l'animateur tente alors d'entamer un dialogue avec le participant. Ce dialogue peut être perturbé par un deuxième animateur qui questionne le participant. Aidé du premier animateur, le participant peu à peu répond et s'affirme de plus en plus dans son expression.

C'est au cours de cet exercice que la langue passe de sa fonction expressive à sa fonction sociale.

1.2.2 La dramaturgie relationnelle de Daniel Feldhendler

Il s'agit ici de placer la relation au cœur du processus d'apprentissage, plutôt que sur les formes ou les fonctions de la langue comme cela est fait traditionnellement. La langue devient un « support relationnel » (1995 : 209). La langue n'est plus enseignée, elle est vécue dans l'interaction avec les différents participants du groupe-classe. Les activités proposées permettent de développer l'expression personnelle de manière spontanée : « [l]e participant d'un cours de langue découvre la fonction créatrice de ses actes de parole : sa langue revêt un caractère authentique (c'est-à-dire qui est véritablement de l'auteur auquel on l'attribue) » (1995 : 209), ce qui favorise progressivement la prise d'autonomie en langue étrangère.

L'approche développée par D. Feldhendler s'est fortement inspirée de la PDL de B. Dufeu. Elle se revendique aussi du *courant humaniste*, du *psychodrame classique morénien*, du domaine du *jeu*, de *l'expression dramatique* et de la *dramaturgie* (1999).

↳ A l'instar de la PDL, la dramaturgie relationnelle prône le passage d'une pédagogie de l'avoir à une pédagogie de l'être. Ce passage se fait à travers six modifications importantes :

- l'enseignant devient animateur, c'est-à-dire qu'il accompagne les apprenants et répond à leurs demandes ;
- l'apprenant est désormais perçu dans sa globalité physique, affective, intellectuelle ;
- l'apprentissage repose essentiellement sur la rétention consciente ou non, plutôt qu'une mémorisation forcée ;
- l'apprenant appréhende la langue étrangère par exploration et expérimentation en relation à soi et à l'autre ;
- la langue n'est plus sélectionnée a priori mais naît dans le groupe en tant que support d'une expression individualisée ;
- les supports didactiques prennent la forme d'activités-cadre adaptées aux situations à vivre par les apprenants.

↳ Le courant humaniste vise à mobiliser les potentialités d'un être humain. D. Feldhendler revendique cet héritage pour ce qui touche plus particulièrement au travail sur le corps, à l'imagerie mentale, à la respiration et à la voix.

↳ Le psychodrame est l'outil d'intervention qui a le plus marqué et le courant humaniste et la PDL. Il vient du théâtre expérimental (1920) et a amené J.-L. Moreno à développer le théâtre de la spontanéité, le journal vivant, le sociodrame, la sociométrie, le jeu de rôle, la psychothérapie de groupe et le psychodrame. C'est à partir des concepts et des pratiques de J.-L. Moreno qu'ont été développés les fondements d'une pédagogie de la relation pour l'apprentissage des langues vivantes. Les traits principaux de cette pédagogie recouvrent : le développement de la personne dans le groupe, l'empathie, l'écoute et la perception de soi et des autres, le recours aux potentiels de créativité à travers l'imaginaire, le jeu, l'expression spontanée et l'implication de soi, le concept de rôle comme support des interactions, la notion de rencontre dans l'action.

↳ Le jeu est utilisé pour ce qu'il apporte d'éducatif, entre réalité et fiction, véritable creuset de la créativité. Il nécessite : des inducteurs dramaturgiques pour préparer à l'action (tels que des objets, des images, des rôles..), des procédés de progression et de dynamisation de l'action (alternance d'activités corporelles, vocales et verbales), la transformation dramaturgique d'une situation (pour qu'il y ait du dynamisme), des structures dramaturgiques complexes telles que celles développant l'improvisation et l'expression spontanée, empruntées, entre autres, au Théâtre de l'Opprimé (A. Boal).

La dramaturgie relationnelle peut être utilisée de différentes manières selon le niveau des apprenants, comme activité complémentaire (apprenants débutants) ou de base

(apprenants faux débutants) ou en démarche autonome (apprenants avancés). Une séance type s'organise, comme pour la PDL, en trois temps : la phase d'échauffement (préparation au travers d'exercices d'espace-temps, de rythme, de mouvements et de jeux d'interaction), la phase d'action (activités structurées dans des situations-cadres avec des inducteurs visuels et écrits, techniques de représentation, mise en place de jeux de rôles, structures dramaturgiques complexes) et la phase de synthèse (un temps pour revenir au temps réel de la classe, un moment privilégié de conceptualisation linguistique approfondie).

Voici deux activités proposées par D. Feldhendler :

Le théâtre journal vivant (1983/1988)

Activité inspirée du « journal vivant » de J. L. Moreno et du « théâtre journal » d'A. Boal, qui ont pour objet de jouer les événements relatés dans le journal.

A partir d'un support déclencheur extrait de la presse ou la radio ou la télévision, ou un dessin, une caricature, une photo, un titre,

- les participants sont assis en cercle
- le document leur est distribué, ils sont invités à réagir l'un après l'autre en se lançant une balle « objet relationnel » 'qui donne la parole', première prise de position
- ensuite, chacun se lève et se déplace dans la salle, se regarder furtivement puis prendre contact en se serrant la main et dire un mot clé lié au document
- ensuite, le cercle se reforme, chacun dit un mot clé avec une intention particulière (intonation et connotation)
- chacun exprime les images évoquées par la situation du document
- chacun imagine mentalement une scène de cette situation
- ensuite, chacun montre une attitude physique typique de l'un des personnages imaginés
- deux sous-groupes sont formés, chaque groupe explore un personnage imaginé précédemment
- les deux groupes se font face, un participant d'un des groupes campe le personnage travaillé (attitude physique typique et phrase à l'appui), son groupe reprend en chœur, un participant de l'autre groupe réagit selon le personnage travaillé dans son groupe qui reprend en chœur également
- ensuite, le jeu est ouvert entre deux participants-personnages de chacun des groupes, les autres membres des deux groupes soufflent des mots, des phrases
- après le jeu, verbalisation du vécu de la scène afin de prendre conscience de l'implicite du document de départ et de son impact sur les participants, découvrir le « sous-texte » d'une information (A. Boal).

Le théâtre récit (1997)

Cette activité a été développée à partir de la méthode d'improvisation *Playback Theatre* mise au point par J. Fox (1975) qui proposait une représentation spontanée du vécu des spectateurs. D. Feldhendler a adapté cette démarche en classe de FLE, avec des apprenants de niveau avancé. Tour à tour, les apprenants racontent un moment de leur vie, le jouent, le mettent en scène avec d'autres apprenants et le

regardent de l'extérieur quand les autres (re)jouent ce moment de vie. Cet exercice de récit de vie théâtralisé permet la décentration pour une meilleure perception de soi et des autres. A nouveau, la langue est travaillée dans la relation à l'autre.

1.2.3 Les *techniques dramatiques* d'Alex Cormanski

Des concepts clés traversent les trois publications d'A. Cormanski³ que nous avons consultées. Nous proposons d'y porter un regard synthétique dans un ordre qui met en avant l'utilisation des techniques dramatiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère : le **non verbal**, l'**interaction**, le **verbal** et la **mémoire**.

■ Le concept de **non verbal** recouvre trois composantes importantes : le corps, la voix et l'espace ; le corps étant porteur de la voix et se mouvant dans l'espace.

→ Le corps renvoie à la gestuelle, aux mimiques, aux regards, aux postures. Pour Cormanski, le travail sur le corps (relaxation, respiration, concentration, expression corporelle) est essentiel car la manière d'aborder l'apprentissage de la langue étrangère en classe se fait trop souvent dans l'ignorance du rôle du corps dans la communication et donc dans l'apprentissage : « A l'origine de la démarche, il y a le constat que la langue d'apprentissage est trop souvent réduite à sa seule composante linguistique, dépourvue des non moins essentielles composantes extralinguistiques, bref que la langue d'apprentissage est généralement une langue 'décorporealisée' » (2005 : 8) ; constat qui l'amène à la justification suivante de l'utilisation des techniques dramatiques : « Utiliser les techniques dramatiques dans l'apprentissage des langues revient en quelque sorte à *recorporeliser* la langue, en avivant notamment la mémoire du corps, cette empreinte déjà constituée chez l'apprenant, relais indispensable à son apprentissage » (1999 : 171). En retrouvant l'utilisation du corps dans la parole grâce aux techniques dramatiques, les apprenants peuvent (re-)prendre conscience des moyens d'expression non verbaux dont il dispose y compris en langue étrangère.

Pour travailler sur le corps, A. Cormanski propose la notion de « corps séquentiel » (2001 : 169) ou du « corps en séquence » (2005 : 7) ; c'est-à-dire que les apprenants sont amenés à entraîner/échauffer les différentes composantes du corps, qui leur permettent de s'exprimer, de manière séparée, avant de les ré-intégrer dans le « corps global » (2005 : 7).

→ La voix : la notion de « corps séquentiel » inclut aussi le travail sur ce que recouvre la voix, à savoir, l'intonation, l'accentuation, l'articulation, le rythme, l'intensité, c'est-à-dire ce qui constitue l'enveloppe sonore de la parole. Pour ce faire, A. Cormanski recommande des exercices de vocalisation où le souffle a toute son importance par la variation des sons combinés dans leurs intensités et leurs rythmes (2001 : 167), et qui se passent d'emblée dans le rapport à l'autre (travail à deux puis à plusieurs). A. Cormanski insiste aussi sur le besoin de travailler l'articulation et de faire prendre conscience aux apprenants de l'importance de ce facteur pour la bonne réception de leurs messages. Il propose notamment d'aborder ce point à partir de

³ A. Cormanski a présenté sa démarche sur le plan théorique et pratique dans trois publications récentes en 1999, 2001 et 2005 (voir bibliographie).

mini-situations où l'on doit faire comprendre quelque chose à quelqu'un qui nous voit mais qui ne peut pas nous entendre.

→ L'espace : l'espace de travail dans l'utilisation des techniques dramatiques est primordial. C'est dans l'espace qu'il peut y avoir mouvement et déplacement, ainsi l'espace joue un rôle essentiel dans une perspective de la langue en action (1999 : 170). La position dans l'espace des protagonistes d'une situation influe directement sur ce qu'ils font et ce qu'ils disent, d'où l'importance du travail sur la proxémie : « (...) c'est l'espace dans lequel se situe le(s) locuteur(s) qui détermine le geste et la parole, et donc le type d'énoncé(s) produit(s) » (2005 : 12).

L'ensemble de ce qui compose le non verbal en situation de communication doit être travaillé dans le cadre de l'utilisation des techniques dramatiques. Ce travail peu habituel en classe de langue permet à tous les apprenants d'accéder au sens rapidement et de trouver leur place dans telle ou telle activité, même s'ils possèdent encore peu de moyens linguistiques pour s'exprimer.

■ **L'interaction**

Mobiliser le paralangage permet de placer les apprenants immédiatement en situations d'interaction, parce qu'on associe toutes les composantes de l'expression. Ainsi, les techniques dramatiques offrent une approche globale de la langue, outil de communication. L'interaction permet aux apprenants de mettre du sens sur ce qu'ils disent à partir de ce qu'ils font et de ce qu'ils ressentent (2001).

■ **Le verbal**

La langue vue dans son aspect linguistique de mots et de structures est travaillée en contexte et en situation, grâce à l'inclusion du non verbal et de l'interactivité. Le travail sur la langue orale se fait de manière communicative avec un entraînement sur les structures : « La grammaire est abordée dans des situations de communication qui mettent en avant l'aspect fonctionnel de la langue parallèlement à son aspect formel » (2005 : 9). Dans cette démarche, la langue est travaillée de manière pragmatique et dans l'action.

■ **La mémoire**

A. Cormanski aborde la mémoire sous deux aspects : les différents types de mémoire que l'utilisation des techniques dramatiques permet d'activer et le processus de mémorisation mis en marche par le travail du jeu dramatique en interaction.

Le travail sur le non verbal permet de susciter des types de mémoire pas assez utilisés habituellement pour l'apprentissage des langues, comme par exemple, la mémoire du geste et du déplacement (importance du corps et de l'espace pour fixer tel aspect de la langue) ou la mémoire épisodique (des événements).

La combinaison de différents types de mémoire permet d'enclencher le processus de mémorisation, notamment grâce à la mémoire affective qui fonctionne ici à partir du ressenti dans le vécu des situations jouées. L'ancrage émotionnel est nécessaire à la mémorisation. D'où l'impact des techniques dramatiques à ce niveau. C'est l'association du dire et du faire dans l'interaction et le jeu dramatique qui va permettre la mémorisation (2005).

Les trames d'activités présentées par A. Cormanski (2005) proposent de travailler, de manière progressive et en cohérence avec les principes mis en avant, sur : la mise en condition (relaxation et création d'une dynamique de groupe), la communication non verbale (la gestuelle, le regard, la voix), la communication verbale (improvisations guidées / semi-guidées / libres), les sens (goûter, entendre, sentir). Deux séries d'activités présentent des possibilités de travail à partir de textes ou sur des points de langue précis (actes de parole et grammaire).

Pour conclure, l'approche proposée par A. Cormanski est bien traduite par l'extrait suivant : « Et c'est parce qu'ils [les apprenants] sont mis en situation d'inter-acter la langue que leur besoin de dire se crée, permettant ainsi de toujours apprendre *in situ*. Tout mot nouveau, toute structure nouvelle sera de la sorte découvert et appris en contexte. Le travail d'apprentissage de la langue se fait par l'ancrage du dire dans le faire, favorisant ainsi un autre processus, celui de la mémorisation » (2005 : 8).

1.3 Deux activités connexes développées pour la classe de LE

1.3.1 Le jeu de rôle

L'étude menée par A. Tabenski sur le jeu de rôle (1997) nous permet d'aborder la question de son utilisation en classe de langue étrangère sous trois angles :

- la distinction à établir entre jeu de rôle et psychodrame,
- ce que ces deux activités ont en commun dans la forme,
- l'évolution de l'utilisation du jeu de rôle en classe, notamment depuis les années 80.

▪ Distinction préliminaire entre psychodrame et jeu de rôle

La catharsis : distinction essentielle

Le jeu de rôle se distingue du psychodrame car il repose sur trois des quatre principes identifiés pour le psychodrame, à savoir : la spontanéité, le groupe (interaction) et le jeu.

La quatrième caractéristique du psychodrame renvoie à l'aspect thérapeutique de cette technique, il s'agit de la catharsis. La catharsis est un concept mis en avant en tout premier lieu par Aristote en analysant l'effet qu'une pièce jouée produit sur les spectateurs : le ressenti du spectateur lui permet ensuite de dépasser un problème. J.-L. Moreno a étendu le principe de catharsis à l'acteur, en partant de l'hypothèse que l'acteur aussi, à travers ce qu'il ressent en jouant son rôle, est amené à dépasser tel obstacle et à faire l'expérience de la fonction cathartique du jeu dramatique. Plus précisément, c'est le soulagement éprouvé par l'acteur pendant le jeu qui lui permet d'affronter tel problème avec une nouvelle lucidité.

Ceci n'est jamais recherché dans le jeu de rôle utilisé à des fins d'apprentissage d'une LE car le propos n'est pas thérapeutique mais formatif. Ce qui ne veut pas dire

que des situations jouées faisant appel à des vécus douloureux des participants ne puissent pas être ressenties de manière bouleversante par les participants. Il revient alors à l'animateur de la séance de ramener le travail dans son cadre formatif.

« Jeu de rôle et psychodrame, bien qu'étroitement liés par leurs origines, constituent deux pratiques distinctes avec des objectifs différents : le jeu de rôle est une technique essentiellement de formation et d'animation, le psychodrame est une méthode psychothérapeutique qui se sert du premier comme instrument de travail. Ainsi le jeu de rôle est contenu dans le psychodrame mais l'inverse n'est pas nécessairement vrai. Dans les deux cas cependant les participants s'engagent dans la dramatisation d'une scène réelle ou imaginaire qu'ils créent au fur et à mesure que l'échange progresse ; le script est donc inexistant en tant que texte écrit préalablement à la dramatisation » (1997 : 9).

■ Les outils et structure communs au psychodrame et au jeu de rôle

Les cinq outils :

- la scène, l'aire de jeu = un coin de la classe de langue
- le protagoniste, le personnage central
- le directeur de séance, le meneur de jeu
- les auxiliaires, les co-acteurs
- le public, le groupe

La structure de base d'une séance de formation : trois moments ou phases

- la mise en train ou échauffement, la préparation > le meneur établit un climat de confiance et identifie le thème de la séance + distribution des rôles, description de la scène / préparation du décor, discussion générale sur le scénario (sans détails qui viendront dans le cours du jeu)
- le jeu ou l'action > les acteurs développent la scène et jouent leur rôle au lieu d'en parler, le meneur reste en retrait
- le retour au groupe ou synthèse > acteurs et spectateurs partagent leurs impressions + meneur ramène le travail vers le non jeu

Le jeu de rôle recouvre une fonction éminemment éducative : « La façon la plus efficace de communiquer avec quelqu'un ou de lui enseigner quelque chose, c'est de prendre contact avec la personne toute entière ; or, c'est précisément ce que le jeu de rôle accomplit car l'état spontané favorisé par cette technique se caractérise par la réunion chez l'acteur de la pensée, du sentiment et de l'action en un seul moment » (1997 : 14).

■ Evolution du jeu de rôle en classe de langue étrangère

Le jeu de rôle est fréquemment utilisé en didactique mais dans des pratiques variées et qui ont évolué depuis plus de 25 ans.

Premières traces

A la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, des pédagogues tels que Girard (1884) ou Lubien (1903) conseillent de « faire jouer des rôles » pour favoriser

l'apprentissage de la langue orale. Nous sommes encore au début de l'entrée dans l'ère de l'oral en didactique au moment de la montée en puissance de ce qu'on a appelé « la méthode directe », qui implique de ne plus passer par la langue maternelle pour faire apprendre la langue étrangère mais de faire appréhender le sens des mots en contact direct avec la langue étrangère (cf Puren 1988).

On note ensuite l'essai de dramatisation des dialogues dans les méthodes audiovisuelles des années 60/70 mais la formalisation méthodologique lourde de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle), par exemple, ne facilite pas l'expression personnelle des apprenants.

Pratiques variées depuis 1980

Depuis l'avènement de l'approche communicative, le jeu de rôle est devenu un élément essentiel de l'apprentissage. Il a perdu peu à peu son côté accessoire. La recension qui suit permet aussi de voir qu'il a évolué vers un degré de plus en plus libre de l'expression des participants. Toutes les approches recensées ont pour objet commun d'incorporer l'interaction dans le processus d'apprentissage et de valoriser la composante non verbale de la communication. Elles le font de manière plus ou moins guidée en ce qui concerne le contenu linguistique.

• **Des canevas de jeux de rôles : *Archipel*/J. Courtilon/S. Raillard 1982**

Exercices de transposition à partir des situations étudiées pour le réemploi des formes. A la fois, quelque liberté dans la réalisation du jeu de rôle et risque de calque syntaxique par rapport aux situations préalables. Potentiel de créativité et de spontanéité à partir de ces canevas en fonction de l'attitude et de la mise en œuvre de l'animateur (valorisation possible du non verbal).

• **Techniques dramatiques : Maley & Duff 1982**

Didacticiens anglophones. Refusent un jeu de rôle qui soit seulement du réemploi formel (comme dans les manuels classiques).

Proposent des activités où le groupe est l'élément de base de l'interaction, avec la participation du corps et l'expression des émotions, pour faire émerger un discours adéquat et porteur de sens. Les exercices proposés reprennent des techniques dramatiques pour un langage spontané, non scripté et non mémorisé : « (...) pratiquer des activités dramatiques en classe de langue ne veut pas dire produire une pièce de théâtre ni encore moins s'adonner à la dramatisation d'un dialogue appris par cœur et, loin de chercher à se préparer en vue d'une grande présentation finale, ce qui compte, c'est l'implication de l'apprenant dans l'acte langagier au moment où celui-ci se produit» (1997 : 68).

Les activités proposées ne sont pas à proprement parler des jeux de rôles mais des activités d'échauffement, de mise en train et des jeux de cohésion groupale et de créativité (sketches/dramatisations/performances), sans doute pour marquer la différence avec une forme de jeu de rôle utilisé de manière restrictive, voire behavioriste tel que dans l'enseignement traditionnel.

L'intérêt de la démarche proposée ici réside dans la volonté d'instaurer au préalable un climat de confiance, de constituer un groupe solidaire et d'amener les apprenants à créer des rôles individualisés non stéréotypés. L'ambition ici est de rechercher une production orale non scriptée et non mémorisée.

• **Des cartes pour créer des rôles : Ladousse 1987**

Le jeu de rôle n'est pas utilisé ici en vue d'une improvisation jouée devant la classe. Cela est défini comme appartenant au domaine théâtral, ce qui n'est pas le propos de l'utilisation du jeu de rôle en classe.

Ce qui est proposé, c'est d'utiliser des trames de jeux de rôles pour faire face à l'imprévisible du langage, d'où un certain centrage sur le processus et non sur le produit fini. Pas de spectacle, pas de public. Les étudiants jouent des rôles en fonction de leurs besoins spécifiques : professionnels ou situations variées ou imaginaires.

Dans certains cas, des cartes de rôles, qui ne sont pas stéréotypées mais concises allant à l'essentiel, suggèrent la nature de l'intervention. Les situations et les caractérisations sont données par l'enseignant, donc cela reste fait en fonction d'un certain contenu linguistique déterminé. Les apprenants n'ont pas beaucoup d'initiative.

• **Des scénarios : Di Pietro 1987**

Le scénario est présenté comme un cadre organisé où se met en place le jeu de rôle grâce à une interaction stratégique.

Il s'agit d'imaginer deux rôles dans une situation concrète. La classe est séparée en deux groupes, chaque groupe prenant en charge la préparation d'un rôle dans la situation donnée. Ensuite, une personne choisie dans chaque groupe joue la situation en interaction avec l'autre.

Chaque personne jouant l'un des deux rôles peut être aidée par son groupe pendant l'intervention.

Ce type d'activité s'articule, tout comme le modèle de jeu de rôle de J.-L. Moreno, en trois temps, celui de la préparation, celui du jeu et celui de la synthèse. Ici, c'est encore l'enseignant qui a le choix des situations travaillées. On rencontre le problème habituel de l'emprise du programme linguistique sur la situation de jeu de rôle qui implique l'aplu-part du temps un canevas d'improvisation trop directif, ce qui peut freiner la spontanéité et la créativité. L'une des solutions possibles est de remplacer le canevas par un déclencheur, comme l'a suggéré J.-M. Caré.

• **La créativité : J.-M. Caré 1983**

J.-M. Caré est l'un des didacticiens de l'oral qui est allé le plus loin dans la perspective authentique du jeu de rôle, en s'inspirant clairement du travail de J.-L.

Moreno sur le psychodrame, tout en gardant la distance nécessaire avec l'aspect thérapeutique : «(...) le jeu de rôle ne doit jamais glisser vers le psychodrame mais il doit rester ce pour quoi on l'a adopté : une technique d'animation de classe » (1983b: 75-78).

Il privilégie une participation du groupe d'apprenants à toutes les étapes de la construction du jeu de rôle, y compris donc, le choix de la situation (lieu, moment, personnages, action).

Il recommande de s'appuyer sur la notion de rupture en communication, c'est-à-dire de travailler à partir de situations où il peut y avoir blocage momentané dans l'échange et où il s'agit alors de trouver une issue. La notion de rupture permet de sortir des échanges figés du type « Chez le boucher ». Cette approche donne également une réponse à la critique que toute activité de classe n'est jamais qu'une pauvre imitation de la réalité : « le jeu de rôle est l'apprentissage normal de tout rôle social, que l'on peut jouer vrai dans une situation imaginaire à condition que l'on s'y donne, que l'on s'y implique » (1983a : 38-42).

Il ne s'agit pas non plus d'aboutir à un sketch achevé, l'important est de se concentrer sur l'interaction immédiate. Le but n'est pas théâtral.

Il distingue trois objectifs possibles pour l'utilisation du jeu de rôle : l'évaluation, une activité au sein d'une unité didactique dans le cadre d'une approche centrée sur les besoins et les attentes des apprenants ou encore l'aboutissement d'une leçon.

• **Jeux de rôles spontanés et interactifs : A. Tabensky 1997**

A partir de son étude sur la spontanéité et l'interaction dans le jeu de rôle en DLE, A.Tabenski pose le jeu de rôle comme des échanges plurimodaux à deux acteurs-apprenants.

Elle décrit plusieurs principes pour la mise en œuvre de son type de jeu de rôle :

- du point de vue de la constitution du groupe > il faut attendre les premiers signes de cohésion d'un groupe avant de passer au jeu de rôle, ce qui peut prendre plu sou moins de temps ;
- technique d'animation pédagogique : le jeu de rôle en LE doit favoriser l'apprentissage et non pas servir de cure thérapeutique. D'où la nécessité de ne pas proposer des situations risquant de trop impliquer les apprenants (éviter l'effet de catharsis car cela n'a pas sa place dans un cours de langue) ;
- schéma tripartite : échauffement / action / synthèse. Possibilités d'adaptation variées, en relation avec la conception des cinq outils de base du psychodrame : scène, protagoniste, animateur, auxiliaires, public ;
- des interactions spontanées : le jeu de rôle doit être vu comme un échange interactif spontané (non préparé non mémorisé). Il s'agit alors de faire ressortir les aspects interactifs liés à des manifestations de spontanéité-

créativité. Le jeu de rôle intègre toutes les composantes de la communication (imprévu, quiproquo) et ne peut se résumer à la pratique de structures linguistiques spécifiques ;

- une approche interactive générale : le jeu de rôle doit être utilisée dans le cadre d'une approche méthodologique interactive dans son ensemble, sinon cela n'a pas de sens. Il faut se centrer sur le développement d'échanges langagiers comme moyen de faciliter l'apprentissage : « C'est pourquoi les jeux de rôles ne doivent pas être vus comme un résultat ni comme l'aboutissement d'une séquence ordonnée de tâches pédagogiques ni même théâtrales, mais définitivement comme des manifestations ponctuelles et régulières ayant lieu tout au long de l'apprentissage et par conséquent inachevées et imparfaites » (1997 : 80).

1.3.2 La simulation globale

La simulation globale a été inventée à la fin des années 70 par des didacticiens travaillant à l'époque au BELC : J.-M. Caré et F. Debyser. Il s'agissait alors d'adopter une méthode d'enseignement plus active, impliquant davantage les apprenants. Au cœur de l'avènement de l'approche communicative, la simulation globale proposait d'enseigner le français sans avoir recours à un manuel, en se centrant sur les besoins de l'apprenant, en utilisant pleinement les techniques du jeu de rôle et de la simulation en classe de langue et en mettant en avant la créativité.

Le fait de recourir à la simulation dans l'apprentissage d'une langue étrangère repose sur l'hypothèse qu'il faut reproduire le réel pour se l'approprier, la simulation globale introduisant un modèle réduit de la réalité dans la classe de langue.

F. Debyser propose la définition suivante de la simulation globale: « Une simulation globale est un protocole ou un scénario-cadre qui permet à un groupe d'apprenants (...) de créer un univers de référence – un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel – de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir » (1996 : IV) .

Ainsi, la simulation globale offre un espace de travail en langue étrangère qui implique de la part des participants de se donner un lieu « unité » dans lequel ils sont amenés à créer des personnages, à prendre chacun l'identité fictive de l'un des personnages créés, à lui inventer une vie, à imaginer la vie du lieu choisi et les événements qui s'y déroulent ou qui s'y sont déroulés, à faire évoluer l'histoire, à la fois de manière guidée par l'enseignant à des fins d'apprentissage planifiées ou dans le spontané ou l'imprévu provoqué par la créativité que suscite la simulation globale, ce qui contribue tout autant à l'apprentissage de la langue en situation et en interaction. La simulation globale propose un enchaînement d'activités cohérent pour l'apprentissage de la langue étrangère en situation.

Les activités mises en œuvre dans la simulation globale sont de types très variés, à l'oral et à l'écrit. On peut être tenté de comparer la simulation globale à un grand jeu

de rôle. Cependant, le jeu de rôle se travaille à l'oral, autant dans la préparation que dans le jeu devant les autres membres du groupe alors que la simulation globale donne une place importante également aux activités écrites. C'est cela même qui permet à la simulation globale d'éviter l'écueil du jeu de rôle, qui par manque de préparation, peut apparaître pauvre dans son déroulement et stéréotypé dans les personnages et les situations joués. En effet, la simulation globale prévoit des activités écrites telles que la rédaction d'une carte d'identité, ou d'une biographie pour se fabriquer un personnage, ou encore, la fabrication de la carte du lieu retenu, la rédaction de l'histoire de ce lieu, tous types d'écrits qui donnent une épaisseur aux personnages et aux situations : « La simulation globale offre l'avantage de passer par le fondement de l'écrit, de faire préparer les jeux de rôles éventuels par une série d'activités écrites permettant de donner une épaisseur et une mémoire aux personnages et situations. De la sorte, lorsqu'un apprenant est conduit à entrer en interaction, lors d'un jeu de rôle, il est soutenu par un travail d'écriture préalable qui lui donne les traces d'une histoire individuelle et collective à partir d'une collection de textes de dimensions, d'inspirations et de genres différents » (F. Yaiche 1996 : 24).

Des simulations globales ont été formalisées pour travailler le français de manière générale dans des lieux unités fixes tels que : l'île, le village, l'immeuble, ou des lieux unités itinérants : le cirque, l'expédition, la croisière ; et pour travailler le français à visée professionnelle dans des lieux unités comme l'hôpital, l'hôtel, l'entreprise, la conférence internationale.

F. Yaiche a proposé le canevas général suivant pour les étapes de déroulement de tout type de simulation globale (1996):

- établir le lieu-thème
- définir les identités des personnages
- interactions entre les personnages dans le lieu-thème
- rédaction de traces écrites pour les personnages et le lieu-thème
- événements et incidents

Les deux premières étapes ont pour but de situer le cadre de la simulation globale. Les deux étapes suivantes sont essentielles pour donner de l'épaisseur et de la vie aux personnages et au lieu avant de passer à l'étape finale des interventions diverses. L'étape finale peut être construite autour d'un événement/incident, tel que les élections municipales dans un village, ou une affaire de meurtre dans un immeuble, par exemple.

Ce qui rapproche la simulation globale du théâtre, c'est, d'une part, l'utilisation des techniques dramatiques pour les situations simulées à l'oral et, d'autre part, le fait qu'il s'agisse d'un travail sur une création de fiction.

Partie II

**THEATRE ET FORMATION
POUR ADULTES PRIMO-ARRIVANTS**

2.1 Le théâtre en formation d'adultes

2.1.1 Des pratiques variées, une approche globale de la personne

Nous présentons ici la synthèse de deux publications traitant de la question du théâtre en formation. Il s'agit tout d'abord de l'ouvrage d'A. Héril et de D. Mégrier (1999), intitulé *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes* (collection « Outils pour la formation », Retz) qui présente un ensemble complet d'activités à mettre en œuvre dans des actions de formation avec des adultes qui peuvent être adaptées à l'apprentissage de la langue; d'autre part, il s'agit également d'un compte-rendu de colloque consacré au thème « Théâtre, formation, insertion », paru dans le numéro 142 de la revue *Actualité de la formation permanente* (mai-juin 1996), qui fait état de discussions entre différents professionnels impliqués dans des actions de formation ayant recours au théâtre avec des publics inscrits dans des parcours d'insertion sociale et professionnelle.

Héril A., Mégrier D. (1999), *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes*, collection « Outils pour la formation d'adultes », Paris, Retz.

Dans leur ouvrage, A. Héril et D. Mégrier détaillent des activités ciblées qui font travailler le corps, la voix, le rythme, la connaissance de soi et la connaissance de l'autre, la dynamique de groupe et la relaxation, afin que les personnes prenant part à un atelier théâtre puissent découvrir et développer leur personnalité, quelle que soit la finalité de la formation dans laquelle elles sont engagées.

Ils posent d'emblée le théâtre comme un outil de développement individuel : « Il aide à lever certaines inhibitions, il optimise la créativité, il permet d'oublier le stress de la vie quotidienne, il apprend à vivre ensemble puisqu'il est toujours une aventure collective. Il aide aussi la personne qui le pratique à s'installer dans une connaissance de soi féconde et évolutive ».

Les données invariables de l'activité théâtrale sont l'importance du verbe, l'importance de la découverte de soi, l'importance de la socialisation, la possibilité de guérison ou d'un mieux être réel par le théâtre.

En invoquant l'effet de purification ou catharsis (Aristote) de toute représentation dramatique, les auteurs rappellent également que le théâtre reste le lieu où l'homme peut comprendre son histoire au travers des histoires racontées : « Le théâtre dans ses origines occidentales est social et sacré : c'est un lieu où tout ce qui se dit, se fait, se montre et s'écoute a valeur de symbole ».

Leplâtre F. et al (1996), « Théâtre, formation, insertion », in n° 142 *Actualité de la formation permanente*, Paris, Centre Inffo, pp. 113-118.

Cet article est apparu dans la rubrique « Chronique Colloque » et rapporte les échanges d'une journée d'information et d'échanges, organisée le 13 novembre 1995 par plusieurs organismes de formation (AFIFA, ARIES, ASSOFAC) et le Centre Inffo.

Cette journée a réuni des artistes, des formateurs, des travailleurs sociaux et des partenaires institutionnels autour de la question du théâtre en formation dans la perspective de l'insertion.

Les clichés véhiculés autour du théâtre vu comme une méthode pédagogique renvoient à des termes tels que : formateur / exploiter un potentiel / libérer son énergie / méthode innovante / appel aux émotions / travail sur le corps / distanciation / effet de catharsis.

Lors d'une première table ronde rassemblant des personnes du monde du théâtre, les échanges questionnent le côté formateur du théâtre et son utilisation comme outil d'insertion. Parler devant les autres, s'exprimer est sans doute formateur mais aucun moyen d'évaluation n'a été mis en place pour mesurer l'impact formatif du théâtre. D'autre part, il est difficile d'admettre pour des professionnels du théâtre qu'ils ont un rôle social particulier à jouer dans le domaine de l'insertion des publics en difficultés : « Le théâtre a sûrement quelque chose à faire avec l'insertion, l'exclusion, etc. Mais il ne saurait être question d'optimiser les savoirs et les savoir-faire, de prendre en compte le degré d'adaptabilité, ni d'insérer professionnellement ». En fait, le consensus se fait autour de l'idée que le théâtre peut amener les personnes en difficulté à « reprendre goût à du faire ». On rappelle par là-même le rôle de médiateur du théâtre : « Le théâtre n'est ni désintéressé, ni caritatif : il est en relation directe avec ce qu'on est en tant qu'individu ».

Lors d'une deuxième table ronde rassemblant des partenaires institutionnels potentiels (entre autres, Ministère de la Culture et Ministère de la Jeunesse et des Sports), il ressort que le rôle du théâtre par rapport à la formation et à l'insertion est de :

- toucher un maximum de personnes habitant dans un même lieu, en utilisant le travail de création et de formation,
- donner à la pratique culturelle le sens de service public et ainsi se donner les moyens de favoriser des échanges entre l'individu et la collectivité,
- pratiquer une pédagogie de la réussite en réalisant quelque chose dans sa totalité : « Toute action théâtre mise en place devrait, pour être complète, se terminer par un spectacle public » (1995 : 115),
- donner la parole à des personnes qui n'ont pas l'occasion de la prendre,
- développer le goût de prendre des responsabilités

Pour ce faire, les intervenants insistent sur la nécessité d'un travail commun entre les acteurs sociaux et les acteurs culturels. Il ne suffit pas d'une décision institutionnelle (notamment au niveau financier) pour qu'un projet se réalise. Il faut mettre en place une vraie dynamique de travail entre personnes compétentes sur le terrain, il faut des gens pour faire vivre ces envies de projets communs.

Quatre ateliers relatent des expériences diverses faites avec différents publics : des demandeurs d'emploi de longue durée, des RMIstes, des femmes d'un quartier populaire en situation d'illettrisme.

De ces expériences, il ressort que l'intégration d'un atelier théâtre dans un temps de formation a permis, du point de vue de l'activité :

- la mise en place d'un espace de parole,
- la libération de la parole sur le plan social, à partir du travail artistique,
- la revalorisation de la personne,
- l'impulsion d'un désir de changement,
- l'amorce de solutions par rapport aux situations individuelles.

Sur un plan personnel, cette activité a concouru à :

- apprendre à se connaître, à jouer et à travailler en équipe, à bouger, à se sentir à l'aise,
- à travailler sur la façon de se présenter, de se tenir, de parler, d'écouter et à transférer cet acquis dans des situations de la vie quotidienne,
- reprendre confiance en soi,
- apprendre à communiquer,
- passer d'une situation subie à une situation où on devient acteur de sa propre vie,
- débattre d'un problème auquel on est confronté,
- s'exprimer avec ses propres mots et prendre conscience de son oppression,
- se forger une volonté de s'en sortir,
- s'impliquer personnellement dans un projet collectif.

Du point de vue de l'insertion des personnes, ce type de temps formatif différent semble inciter à la poursuite de formation dans un projet plus classique et d'aider à trouver une ou plusieurs pistes de métiers.

Entre les partenaires institutionnels de ces différents projets et les organismes qui les mettent en œuvre, les objectifs poursuivis ne sont pas les mêmes et peuvent paraître au premier abord incompatibles : retour vers l'emploi ou « réemployabilité » pour les premiers, développement personnel par le ludique et l'imaginaire pour les seconds. Il faut dépasser ces antagonismes apparents pour garantir le succès de ces projets. C'est toujours un défi, rarement un obstacle infranchissable.

2.1.2 Etat des lieux des pratiques dans des centres de formation parisiens

A côté des conclusions tirées de différentes expériences d'utilisation du théâtre en formation d'adultes et retracées dans la synthèse ci-dessus, il est apparu intéressant de recenser quelles étaient les pratiques actuelles dans les centres de formations mettant en œuvre des cours de français (FLE et/ou alphabétisation) pour les adultes non francophones dans le cadre des dispositifs de formation habituels¹, afin d'apprécier plus clairement l'ampleur du recours au théâtre dans l'activité de formation linguistique. Pour des raisons de faisabilité, il a été décidé de sonder les organismes implantés à Paris.

¹ Les principaux dispositifs sont ceux du FASILD Ile-de-France, du Conseil Général de Paris, du Conseil Régional d'Ile-de-France.

23 organismes ont été contactés par téléphone au cours de l'automne 2005 ².

La grande majorité des organismes a déclaré ne pas avoir recours au théâtre ou aux techniques théâtrales pour l'enseignement-apprentissage du français aux adultes migrants. La plupart du temps, il n'y avait aucune raison particulière avancée. Cependant, certains organismes ont avancé deux raisons expliquant cette non utilisation du théâtre :

- les cahiers des charges des formations jugés déjà très lourds pour la mise en œuvre de la base de la formation linguistique;
- le fait de travailler avec des publics peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine.

Cette deuxième explication renvoie à la question de la représentation de ce que recouvre le terme et l'activité « théâtre » et à la perception réductrice que l'on peut avoir des capacités d'expression des personnes peu ou pas scolarisées. Il est apparu, au fil de quelques conversations téléphoniques, que le « théâtre » pouvait être assimilé à une activité intellectuelle qui impliquait autant le travail à l'oral qu'un rapport établi à l'écrit. C'est en ce sens qu'il était exprimé que cela paraissait une activité difficile à mettre en place ou peu adaptée à un public peu scolarisé.

6 organismes ont déclaré avoir recours au théâtre dans leurs programmes de formation au français, sous la forme d'un atelier théâtre, animé soit par un formateur FLE/alpha spécialisé, soit par un-e comédien-ne de théâtre sensibilisé-e ou formé-e également à l'enseignement du français à des adultes non francophones.

Les principaux propos des centres de formation ayant recours au théâtre dans les cours de langues visent : l'apprentissage du français, la dynamique de groupe, une meilleure assurance personnelle à l'oral et l'aspect ludique de l'apprentissage.

Zoom sur l'atelier théâtre du centre Emmaüs, Paris 11^{ème} : rencontre avec A. Bouillot, animateur de l'atelier

« L'atelier théâtre : une autre façon d'appréhender le français »

L'objet de l'atelier théâtre mis en place au centre de formation Emmaüs depuis l'année 2001/2002 est de concourir à l'apprentissage du français d'une autre manière, de privilégier le côté ludique du jeu théâtral et du travail sur la langue, d'amener les participants à oser s'exprimer, avec le corps et la voix. L'atelier théâtre doit d'abord être un plaisir.

Il a lieu de septembre à juin/juillet, chaque année. Il rassemble une trentaine de personnes dans le cadre d'un atelier, qui compte parmi les activités complémentaires

² L'enquête téléphonique a été basée sur la section « Education – Formation » de l'annuaire publié par la Mairie de Paris intitulé *Annuaire 2004 – Paris intégration* (pp. 97-121) et sur le catalogue de formation du Département de Paris pour 2005 : *Programme départemental d'aide à l'emploi 2005 - Formations linguistiques*.

aux cours de français proposées par le centre Emmaüs. Il prend la forme d'une séance hebdomadaire de 2 heures. Le travail d'atelier peut mener à la création d'un spectacle mais cela n'est jamais décidé à l'avance. Il s'agit d'abord de faire beaucoup jouer, sur un rythme dynamique et de varier au maximum les activités.

Le défi, pour A. Bouillot, metteur en scène expérimenté en animation d'ateliers théâtre avec différents types de publics, est de faire travailler tout le monde, notamment les moins communicant en français. Pour cela, il favorise l'expression des émotions avec des activités de départ telles que « imaginer toutes les manières et les humeurs possibles de s'asseoir sur une chaise ». Le travail se fait aussi à partir d'activités de mise en train qui visent la détente, de saynètes improvisées (mises en situations) ou des extraits de textes d'auteurs. Les activités n'impliquent jamais d'évoquer le vécu des participants dans leur pays d'origine ou en France, pour éviter le risque de l'évocation des souffrances personnelles. L'angle est résolument ludique. La méthode de travail utilise les activités classiques des techniques théâtrales qui font travailler sur le corps (gestuelle, mouvement, déplacement) et la voix (diction, projection, intonation).

De cet atelier théâtre, qui est maintenant dans sa cinquième année d'existence, est née l'idée ambitieuse de créer une troupe de théâtre. Ceci n'est encore qu'à l'état de projet. Plusieurs participants de l'atelier ont exprimé le souhait de pousser plus loin l'expérience théâtrale, afin de s'impliquer dans un projet collectif, par exemple en jouant une pièce. A. Bouillot réfléchit actuellement, avec l'équipe de direction du centre Emmaüs, à la mise en place d'un tel projet. Tout reste à faire. L'un des premiers paramètres retenus serait que la troupe devrait être représentative des personnes qui fréquentent les formations et ateliers du centre.

2.2 Les pratiques du centre de formation de la Cimade

2.2.1 Mise en place d'un module théâtre dans différents dispositifs de formations

Depuis 1995, la Cimade a choisi à plusieurs reprises d'inclure un module théâtre dans certaines des actions de formation linguistique (FLE) mises en œuvre dans le cadre des activités de son centre de formation parisien. Ces actions de formation ont été réalisées dans le cadre de différents dispositifs de formations commandités par différents financeurs publics³.

Si l'on résume les **caractéristiques principales** et parfois communes des actions de formation émanant de ces différents dispositifs, on constate que :

- les publics accueillis, selon les actions, ont rassemblé, en groupes d'une quinzaine de personnes à chaque fois, des adolescents entre 16 et 18 ans, des jeunes adultes entre 18 et 25 ans, des adultes de 18 à 55 ans ;

³ Voir tableaux de présentation de ces programmes de formation en annexe.

- les bénéficiaires avaient tous été scolarisés, à minima jusqu'à la fin de l'école primaire dans leur pays d'origine (et souvent jusqu'au niveau du baccalauréat ou équivalent, ou à bac+2/3/4/5/8). En ce sens, ils relevaient tous au départ de l'enseignement du français langue étrangère, appelée à devenir langue seconde ;
- les niveaux requis pour l'entrée en formation variaient de *débutant complet à élémentaire* (A2 – CECR) ;
- toutes ces formations étaient intensives (30 heures de cours par semaine) ;
- elles comportaient toutes un volet élaboration de projet professionnel (à l'exception de la formation PIL Jeunes de 2001/2002).

Les **intentions pédagogiques** visées dans l'inclusion d'un module théâtre dans ces formations reprennent ce que nous avons présenté dans notre propos en introduction, à savoir :

- mettre en place un temps formatif différent et favoriser ainsi la possibilité d'entrer dans la langue étrangère d'une autre manière que par l'apprentissage classique,
- s'appuyer sur le côté ludique du théâtre pour susciter du plaisir et du désir à s'exprimer en français,
- aider à développer une meilleure compétence en compréhension et en expression orale, notamment par le travail sur la dimension non verbale de la communication (corps, voix, espace),
- développer sa capacité à s'exprimer de manière adaptée dans diverses situations de communication de la vie courante,
- utiliser le ludique du jeu théâtral pour dédramatiser des situations de la vie professionnelle, telle que celle de l'entretien d'embauche, par exemple.

Les séances de travail consacrées au module théâtre ont toujours été animées par des comédiennes professionnelles, issues du monde du théâtre. Il y a eu quatre **intervenantes** au total depuis 1995, dont une comédienne de manière très régulière.

Le module théâtre avait lieu lors d'une ou de deux **séances de travail** d'une demi-journée chacune par semaine.

Il nous faut, à ce stade, préciser une particularité dont le centre de formation de la Cimade a pu bénéficier depuis 1995 et qui est lié à son implantation géographique dans Paris : il a été possible, à maintes reprises, d'utiliser une vraie scène de théâtre pour les représentations présentées par les apprenants en fin de stage, lorsque l'atelier qu'ils avaient suivi, avait débouché sur la création d'un spectacle à jouer devant d'autres. Ceci a été possible parce que le centre de formation de la Cimade est situé dans le bâtiment qui abrite également le *Théâtre Trévisé* (Paris, 9^{ème}), théâtre bien connu des Parisiens amateurs de spectacles comiques ou de matches d'improvisations.

2.2.2 Un axe commun, des pratiques multiples

Delphine Mercier, intervenante de 1995 à 1997 (dispositif DPM/DDASS)

Dans son approche, D. Mercier propose un enchaînement précis des activités qui composent l'atelier théâtre, enchaînement qui permet, selon elle, de faciliter l'apprentissage de manière dynamique :

- Le **défolement** : découvrir et occuper l'espace, se déplacer, expérimenter des gestes et des mouvements
- **L'échauffement** : faire des gammes avec les différentes parties du corps
- La **relaxation** : se concentrer, imaginer le mouvement, se détendre, préparer la suite du travail
- La **respiration** : placer sa voix, sentir les phases de la respiration pour mieux utiliser ses cordes vocales. Puis, travailler sur la **voix**, les **sons** et **l'articulation**
- Les **sens** et les **gestes** : travail, par exemple, sur le regard, dans un espace limité
- L'improvisation : à partir d'un thème, d'un texte, seul ou de manière collective, développer son imaginaire, mettre en scène une histoire courte qui soit cohérente.

Pour elle, l'enjeu d'une réalisation peut être facilitateur d'apprentissage dans le sens où la création d'une histoire à jouer devant d'autres fait travailler la mémoire et suscite le plaisir. D'autre part, le fait que ce travail individuel et collectif aboutisse à un spectacle donne tout son sens au travail effectué sur plusieurs mois en atelier.

Elle émet également comme hypothèse que l'atelier théâtre joue favorablement sur l'apprentissage de la langue parce qu'il permet de se distancier des situations difficiles de la vie. Cette hypothèse vaut aussi pour d'autres moyens que le théâtre, car la distanciation, de quelque manière qu'elle soit opérée, permet l'apprentissage ; ceci dit, la distanciation joue particulièrement ce rôle avec le théâtre.

Jeanne-Marie Garcia, compagnie Chat du Cheshire, intervenante depuis 1999, (dispositifs DPM/DDASS, projet PIL/MGI, Conseil Général de Paris, SIFE/DDTEFP)

J.-M. Garcia a animé de nombreux ateliers théâtre au sein de formations FLE variées au centre de formation de la Cimade depuis 1999. La synthèse qui suit est basée sur les bilans de neuf stages dans lesquels elle est intervenue, de novembre 1999 à mars 2005 :

- groupe DPM/DDASS, nov. '99 – avr. '00 (105h d'atelier théâtre sur 450h de stage)
- groupe DPM/DDASS, nov. '00 – avr. '01 (108h d'atelier théâtre sur 420h de stage)
- groupe PIL/MGI/CRIF, sept. '01 – juin '02 (108h d'atelier théâtre sur 900h de stage)
- groupe DPM/DDASS, déc. '01 – juin '02 (138h d'atelier théâtre sur 700h de stage)
- groupe DPM/DDASS, janv. – juin '03 (84h d'atelier théâtre sur 695h de stage)

- groupe Conseil Général de Paris, sept. – déc. '03 (70h d'atelier théâtre sur 450h de stage)
- groupe DPM/DDASS, janv. – juin '04 (40h d'atelier théâtre sur 602h de stage)
- groupe SIFE/DDTEFP, mai – juill. '04 (38h d'atelier théâtre sur 315h de stage)
- groupe Conseil Général de Paris, nov. '04 – mars '05 (67h d'atelier théâtre sur 450h de stage)

Elle propose un travail autour de deux axes : le travail proprement théâtral et/ou l'aide à la recherche d'emploi.

Selon les groupes avec lesquelles elle travaille, selon l'envie des stagiaires, elle oriente l'atelier vers la création d'une œuvre collective pouvant faire appel à l'imaginaire et aboutissant à une représentation du travail des stagiaires. Ou bien elle privilégie un travail en jeux de rôles pour simuler, par exemple, un entretien d'embauche et répondre ainsi au besoin fonctionnel des apprenants de s'entraîner à interagir dans ce type de situation professionnelle.

Ainsi, selon la dynamique qui se dégage des groupes d'apprenants, son travail s'apparente soit à un vrai travail de création théâtrale, soit à l'utilisation de techniques dramatiques telle que celle du jeu de rôle pour concourir à l'apprentissage du français à des fins professionnelles.

■ **Une séance type (3 ou 4 heures)**

- Première partie : travail sur le corps et travail sur la voix.
- Deuxième partie : improvisations et création d'un spectacle (s'il y a lieu).
- Dernières trente minutes : travail d'écriture ou travail sur l'entretien d'embauche.

■ **L'axe théâtral**

- Le corps
 - . exercices de relaxation et d'assouplissement
 - . exercices de respiration
 - . exercices d'articulation des différentes parties du corps
 - . exercices sur la concentration, le centrage sur soi
 - . jeux sur l'espace et les réflexes
 - . exercices d'attention, d'écoute, de communication avec les autres
 - . exercices de dynamisation

Exemples d'activités

- jonglage avec des ballons
- jeu de miroirs
- danse

- La voix
 - . dynamisation
 - . prononciation
 - . intonation

- . respiration (pauses et silences)
- . articulation
- . diction
- . projection et puissance/résonance (amplitude, volume)

Exemples d'activités

- lectures à voix haute de contes, de poèmes
- travail à partir de chansons
- travail à partir du livre *Plaisir des Sons* (Guimbretière 1994)
- jeux de balles

- Parler de soi : travail sur la scène

Prise de parole seul devant le groupe : se présenter, parler de soi, de ses goûts, de son parcours professionnel, du déroulement d'une journée de travail, parler d'un sujet que l'on a préparé, de façon claire précise sans raconter sa vie ou s'écarter du sujet. Utilisation de la caméra pour se filmer, se voir, s'écouter, mieux se corriger.

- L'improvisation à l'oral

. Improvisations seul ou en groupe à partir d'une situation liée à un thème et mettant en jeu un ou des point(s) de langue vus en classe de FLE. Il s'agit d'un travail structuré avec un début, un milieu et une fin (que les étudiants doivent trouver dans leur temps de préparation).

Exemples

- rencontrer un ami
- rencontrer quelqu'un que l'on connaît à peine

. Improvisations à plusieurs autour de situations de communications potentiellement conflictuelles :

Exemples

- on fait la queue au guichet d'une gare pour acheter un billet de train, on est pressé, la personne devant nous raconte sa vie au guichetier, on lui fait une remarque gentille, elle le prend mal et la situation s'envenime peu à peu;
- trois amis vont dans un café après être allés au cinéma, un a adoré le film, un autre l'a détesté et le dernier l'a moyennement aimé. Chacun défend son point de vue et comme tous sont passionnés et ne s'écoutent pas, ils se fâchent;
- un couple achète un pantalon, la vendeuse essaye de leur vendre un pantalon jaune dernier cri invendable, elle va réussir à les persuader de le prendre, l'homme va marchander mais en vain, le couple s'est fait avoir;
- un homme tente de séduire une femme, il l'invite au restaurant, va-t-elle accepter ou refuser?

Le travail d'improvisation est mené de la manière suivante :

- . préparation de quelques minutes par groupes de 3 ou 4 stagiaires avec des consignes différentes (personnages, caractères, dénouements différents). Il s'agit d'explorer la variété des réactions possibles pour une même situation ;
- . travail spécifique sur le vocabulaire et les expressions nécessaires aux improvisations créées dans telle ou telle situation.

- Travail d'écriture et création de spectacle

Ecriture de scènes à partir des improvisations autour de différents thèmes (exemples : l'exil, l'argent, la rencontre amoureuse). Après un certain temps d'improvisations, il y a passage à l'écriture. Au fil des séances, un canevas de sketches se dessine qui peut mener à la création d'un spectacle.

Exemples

- novembre 99 / avril 2000 = « *L'exil* » – Le départ du pays, l'arrivée à Paris, les toutes premières impressions sur la France, les différentes difficultés rencontrées au cours de la vie parisienne, les situations cocasses rencontrées par chacun. Spectacle présenté au Théâtre Trévisé, mélange de scènes de groupes, de chants, de danses, de sketches à un, deux ou trois personnages, final avec chanson « Aux Champs Elysées ».
- septembre – décembre 2003 = « *L'argent dans tous les sens* » - L'argent dans le couple, l'argent du travail, l'argent qui génère des problèmes, l'argent qui en résout, etc... Spectacle présenté au Théâtre Trévisé.
- novembre 2004 / mars 2005 = « *La semaine d'un Parisien* » - Différentes scènes de vie parisiennes. Spectacle présenté au Théâtre Trévisé.

- Travail sur des textes de théâtre (selon l'envie des stagiaires).

Scènes tirées d'ouvrages des auteurs suivants : Tchekov, Durringer, Labiche, Valentin, Courteline.

Travail sur des poèmes : P. Verlaine, J. Prévert, F. Nietzsche, B. Vian, P. Corneille.

■ **L'axe professionnel : l'aide à la recherche d'emploi, de stage ou de formation**

. Travail sur son image : présentation, décontraction, sourire, énergie.

. Improvisations sur : chercher un stage pratique, téléphoner pour décrocher un RDV, passer un entretien d'embauche, se comporter de façon adéquate à son travail.

. Travail autour de la recherche de formation pour ceux qui veulent trouver une orientation formation : téléphoner et prendre des renseignements sur telle ou telle formation, se présenter à l'organismes de formation et passer un test de recrutement (pourquoi veut-on faire cette formation ?).

. Décorticage des CV et de ce qu'il faut mettre en valeur.

. Analyse d'un entretien d'embauche classique (transcrit) : questions types et conseils, ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire, questions pièges.

. Constitution par écrit du déroulement d'un entretien d'embauche.

. Travail autour des entretiens d'embauche : simulations d'entretien, cibler pour chacun la façon la plus efficace et la plus directe de parler de son expérience, de ses aspirations, de ses motivations pour l'emploi auquel on postule. Préparation de l'entretien, codes basiques de politesse, comment parler de son parcours professionnel, comment répondre aux questions et quelles questions poser soi-même.

. Réflexion sur les questions susceptibles d'être posées, les différentes erreurs à ne pas commettre, les principales qualités requises.

. Séances filmées et visionnage critique/analyse points forts et faibles.

. Travail sur le vocabulaire professionnel en alternant improvisations en situation et listes écrites de vocabulaire pouvant être utilisé dans ces situations.

. Situations travaillées :

- se présenter pour décrocher un stage pratique
- téléphoner à l'employeur après avoir vu une annonce intéressante : obtenir un rendez-vous
- passer un entretien d'embauche (se préparer, penser aux questions susceptibles d'être posées par le recruteur, affronter le recruteur et bien répondre, notamment aux questions déstabilisantes - ex. : vous n'avez pas travaillé depuis longtemps, vous avez des enfants en bas âge, vous êtes étrangère, vous êtes trop âgée, etc...).
- affronter les différentes situations agréables et désagréables que l'on rencontrera dans tel ou tel métier, par ex. : affronter un client désagréable, renseigner une personne dans un magasin, etc...
- faire une relance téléphonique après un stage pratique

Bilan

Effets constatés : ce qu'a permis cette approche

L'axe théâtral

Le travail sur le corps

Meilleure connaissance et gestion des manifestations de stress propres à chacun.

Découverte de sa respiration.

Amélioration de la concentration, concentration sur soi-même, écoute de l'autre.

Meilleure communication.

Le travail sur la voix

Meilleure aisance vocale et corporelle.

Meilleure connaissance de soi, de ses acquis, de ses qualités, de ses motivations, de ses exigences.

Détente.

L'improvisation et la création d'un spectacle

Cohésion de groupe autour d'un projet.

Plaisir de créer un spectacle et de jouer devant d'autres.

Prise de confiance en soi et d'assurance pour parler et jouer devant d'autres.

Dépassement de l'inhibition, de la peur. Effort sur soi-même.

Amélioration de la capacité à se faire comprendre par d'autres.

Réalisation de l'impossible : présenter un spectacle en français devant un public.

Général

Progression dans la maîtrise du français (meilleure prononciation, aisance accrue physiquement et vocalement en interaction et en production)

Dynamisme, confiance, assurance, épanouissement.

Le théâtre se révèle très complémentaire des cours de français : certains stagiaires timides et introvertis ayant du mal à communiquer se sont épanouis sur scène. L'atelier a complété et renforcé le travail FLE (notamment pour préparation au CFG et à la recherche d'emploi).

Il est possible de dépasser la timidité initiale par le travail, en alternance, sur la voix, le chant, par des exercices physiques et respiratoires.

Le théâtre libère les stagiaires.

L'axe professionnel

Grâce au mode ludique des techniques théâtrales, il est possible de simuler des entretiens d'embauche, repérer les erreurs, les points forts, apprendre à se mettre en valeur, à parler de son expérience.

Cela permet aux stagiaires d'être plus armés pour affronter le monde du travail et leur donne l'envie d'y arriver. Ils acquièrent une meilleure connaissance de leurs désirs, de leurs capacités, de leurs objectifs, de la réalité du chemin à parcourir pour préparer sereinement et réussir leur insertion professionnelle et leur intégration individuelle.

Les obstacles rencontrés

Les obstacles dépassés deviennent des succès ou des apports de l'atelier théâtre. Mais certains obstacles perdurent :

Problème de confiance en soi. Timidité. Inhibition.

Difficulté à se faire comprendre en français.

Problème de concentration.

Confusion par rapport à son histoire.

Difficultés à mettre en avant ses qualités, ses motivations, ses envies.

Découragement, démobilitation (notamment à cause de situations de vie précaires), peu de disponibilité d'esprit, état dépressif, passivité.

Refus de jouer face aux autres.

Aucune envie, aucun désir de créer un spectacle.

Certains stagiaires sont réfractaires à l'idée de participer à un atelier théâtre, ils ne voient pas l'intérêt de l'activité proposée.

Certains encore n'ont pas d'intérêt pour la recherche d'emploi car ils se sentent encore loin de la réalité du travail. Leur priorité, c'est d'apprendre le français, le travail sur les techniques de recherche d'emploi est perçu comme une perte de temps.

Spectacles présentés au Théâtre Trévisé

- Avril 2000 : « L'exil », groupe DPM/DDASS
- Juin 2002 : « On n'est pas sérieux quand on a 17 ans », groupe PIL/MGI/CRIF
- Juin 2002 : « Mariages », groupe DPM/DDASS
- Décembre 2003 : « L'argent dans tous les sens », groupe C. Général de Paris
- Mars 2005 : « La semaine d'un Parisien », groupe C. Général de Paris

Isabelle Elizéon, compagnie du Tizal, intervenante en 2004 (dispositif Conseil Régional Ile-de-France)

Les objectifs visés par l'atelier théâtre animé par cette intervenante étaient de :

- développer l'expression orale
- acquérir une aisance corporelle
- apprendre à s'adapter à diverses situations de la vie quotidienne, notamment dans la recherche d'emploi
- favoriser la cohésion de groupe
- susciter l'initiative et l'autonomie des stagiaires

Les étapes de travail se sont succédé comme suit :

- La cohésion et la dynamique de groupe > à travers des jeux théâtraux, des prises de paroles, des petites improvisations sur des histoires courtes, des présentations en groupe du parcours de chacun.
- L'apprentissage du français > par des exercices de prononciation, la construction de petits dialogues sur les thèmes de la vie quotidienne, improvisations à l'oral et petites histoires écrites.

- L'expression et le jeu > à partir du texte « Ubu Roi » d'A. Jarry, à partir d'exercices de « chœur », texte lu et étudié, personnages distribués et improvisations selon les scènes choisies. Appropriation d'une partie du texte par les stagiaires, compréhension des enjeux linguistiques, dramatiques et scéniques. Les exercices de « chœur » ont permis une prise de conscience de la nécessité de travailler l'écoute et le rythme afin de pouvoir s'exprimer individuellement et collectivement de manière adéquate.
- L'espace et le corps comme communication : appréhender le langage corporel spécifique à chaque langue/culture d'origine des participants. Exercices dans l'espace en groupe ou individuellement. Echauffement individuel/collectif et séances de massages. Meilleure compréhension de la signification de l'espace et du corps en situation de communication.
- La création collective > mise en pratique de tout le travail d'entraînement. Développer l'autonomie et l'initiative au niveau des prises de paroles et des prises de décisions. Travail sur la prononciation, la voix et la présence de l'acteur sur scène. Implication forte de chaque personne dans le travail de création collective (choix du thème, création des dialogues à l'oral, transcrits et retravaillés sur scène).

Parallèlement à la progression dans la maîtrise du français oral, l'atelier a permis aux stagiaires d'acquérir une plus grande confiance en eux-mêmes dans la langue étrangère.

2.2.3 Un atelier théâtre pour quoi faire ? Le mot des intervenantes comédiennes

■ Entretien avec Delphine Mercier, actuellement sociologue/chercheur-CNRS

Quel intérêt a représenté pour vous le fait de travailler avec un public primo-arrivant non francophone ?

« Je tenais tout d'abord à préciser que cette expérience que j'ai menée entre 1995 et 1997 a été merveilleuse. J'avais eu l'occasion de donner des cours de théâtre et de monter des spectacles avec des enfants, des adultes de différentes nationalités : anglaise, mexicaine... Mais jamais je ne m'étais retrouvée dans une situation de mélanges culturels au sein d'un même groupe. C'est d'ailleurs peut-être dans une situation aussi difficile que cette dernière que la pratique du professionnel doit être la plus précise possible. Le langage, les consignes prennent alors toute leur importance, le langage du corps et celui des mots. Tout se joue dans la première dynamique, celle qui fait qu'un groupe va se laisser aller à des consignes qu'il ne comprend pas toujours. L'intervenant, dans ce cas-là, doit créer et construire une relation de confiance. Les individus faisant partie du groupe, ne sont pas prêts dès le départ à se laisser aller, une certaine méfiance liée à des souvenirs proches implique des réticences. On leur demande de se laisser aller, de fermer les yeux, d'exprimer des

mots, des sons, des gestes en toute liberté. C'est un premier obstacle dans l'exercice. La posture que j'ai adoptée au départ a été donc de moi-même faire les exercices, de me livrer, afin de créer les conditions qui leur permettraient de le faire à leur tour. Ce temps est absolument nécessaire pour ne pas brutaliser des individus dans leur culture et dans leurs souvenirs proches, certains au départ ne pouvaient pas supporter la position allongée de relaxation, fermer les yeux, ils le vivaient comme une violence. Pour ma part, je n'ai rien exigé, ceux qui se sentaient de s'allonger, le faisaient, ceux qui préféraient rester assis, restaient assis. Je me suis adaptée à leur fragilité, à leurs peurs... puis tout doucement la confiance s'est construite et ils ont accepté de me faire confiance et la parole à ce moment précis s'est déliée. Après chaque séance courte de relaxation nous avons un petit temps pour s'exprimer. Il ne s'agissait pas de raconter sa vie, juste faire part de quelques émotions, difficultés de se laisser aller. Ces temps courts de parole ont contribué également à la construction de la confiance. Ces routines répétées, défoulement, travail sur le corps, relaxation sont devenues rapidement un temps de concentration nécessaire pour faire un travail de communication, d'improvisation, de jeu à partir de textes. Pour conclure, la routine des premiers exercices permettait de fixer le contrat de communication dans lequel nous étions tous engagés et a contribué à construire le groupe. »

En quoi, à votre avis, le théâtre ou les techniques dramatiques jouent sur l'apprentissage de la langue ?

« Une fois ces conditions créées, on peut penser que l'apprentissage peut se faire. L'avantage du théâtre, c'est que le langage n'est pas cloisonné uniquement dans un langage classique, les règles d'expression sont basées sur la communication et non uniquement sur les règles de grammaire. Peut s'exprimer tout individu qui le souhaite. Toute forme d'expression est acceptée, gestes, onomatopées, langages dans le sens large. C'est la dynamique une fois de plus qui permet de s'approprier et de tenter de s'exprimer dans d'autres langages, la prise de risque sur des textes est alors envisageable. Et on observe, au fur et à mesure, que les individus perdent leurs appréhensions et se sentent légitimes pour parler le français, car ils adoptent le langage dans un rapport de jeu qui ne sanctionne pas les fautes. »

Quelle(s) différence(s) faites-vous entre théâtre et techniques théâtrales ?

« Le théâtre c'est à la fois un lieu, un ensemble d'œuvres et une activité. Cet ensemble est basé sur des techniques : techniques du lieu, répertoire d'écritures des plus classiques au plus contemporaines, techniques de jeu théâtral. C'est un art qui se conçoit et qui se vit aussi bien quand on l'aime, que quand le professe. Il n'y a pas un droit d'exercice réservé uniquement aux professionnels. Les techniques théâtrales constituent une boîte à outils essentiel pour la vie de tous les jours. »

■ **Entretien avec Jeanne-Marie Garcia**

Quel intérêt représente pour vous le fait de travailler avec un public primo-arrivant non francophone ?

« Je viens du milieu du théâtre qui est un milieu extrêmement fermé. A l'époque du théâtre de Vilar, le théâtre était ouvert et citoyen. Aujourd'hui, c'est un milieu fermé, avec des spectacles qui se prennent eux-mêmes pour objet. D'où mon envie de retrouver un théâtre citoyen.

Les étrangers sont l'un des cœurs de la société.

Travailler avec des personnes qui ne possèdent pas la langue française, c'était pour moi un défi énorme. C'est ainsi que j'ai eu l'idée de partir de l'improvisation pour arriver à l'écriture.

La première fois, je n'avais aucune idée de comment faire. Sur le tas, j'ai été surprise de voir que les participants avaient une grande envie d'apprendre. Deux manières de faire se sont très vite imposées à moi : il faut expliquer tout le temps ce qu'on fait et lier ce qu'on fait à l'apprentissage du français, sinon, ça ne marche pas.

Les stagiaires ont dans l'ensemble l'habitude d'accorder plus d'importance à l'écrit, d'où la nécessité de rééquilibrer et de combiner oral/écrit. Sur une séance de 4 heures, je prévois 3h30 de travail à l'oral (techniques dramatiques, théâtre) et 30mn pour écrire la dernière scène improvisée. »

En quoi, à votre avis, le théâtre ou les techniques dramatiques jouent sur l'apprentissage de la langue ?

« Le principal facteur qui influe sur l'apprentissage de la langue, selon moi, c'est le fait de se trouver seul ou à deux devant les autres (ça n'implique pas forcément un spectacle devant un large public, ça marche déjà seul ou à 2 devant les pairs de la classe). Ça mobilise des choses qui ne sont pas sollicitées à deux en interaction. Il y a des efforts inconscients à faire, une mobilisation d'énergie car on est plus en danger. Cela nécessite de la clarté, de la concision (ne pas se perdre dans son discours), de la présence, d'être direct. On apprend à habiter sa parole. Le lieu de travail est d'une importance capitale : il doit être différent de la salle de classe ou alors il faut rendre la salle de classe différente. Il s'agit de travailler sur des émotions et de choisir ce qu'on veut dégager (on retrouve la même tension pour la présentation d'un exposé pour l'examen du CFG ou la préparation pour un entretien d'embauche).

D'autre part, le théâtre donne une distance, calme les gens.

Le spectacle peut stresser les gens et peut avoir l'effet inverse. Au début, j'avais toujours l'idée de monter des spectacles, mais dans le cadre d'un stage de langue, ce n'est pas un but en soi. Le but, c'est d'être à l'aise devant un groupe, pas forcément un public.

Quand il y a création de spectacle, au départ, j'impulse toujours le démarrage du travail de création de manière dirigiste, à partir d'un thème proposé. S'en suivent des improvisations, un travail d'écriture de ces improvisations, un travail sur des

chansons ou des monologues. Au fur et à mesure, le montage se fait. Quand on arrive à un ensemble présentable, je propose aux stagiaires de le jouer en public. S'ils sont partants, on le fait. S'ils ne le souhaitent, on ne montre rien. »

Quelle(s) différence(s) faites-vous entre théâtre et techniques théâtrales ?

« Les techniques théâtrales, c'est un outil, utilisé dans différents domaines pour développer une meilleure aisance dans la parole. Le théâtre, c'est et ça doit être toujours un événement.

Au départ, j'utilise des techniques dramatiques. A partir du travail fait avec ces techniques, peut-être qu'il va en sortir du théâtre mais ce n'est jamais garanti. Le théâtre implique (re)présentation, il n'y a pas de théâtre sans public. Peu à peu, on construit les choses, s'il peut y avoir représentation, il y a théâtre.

On pourrait dire qu'on utilise des techniques dramatiques quand le temps de travail est bref mais le théâtre, c'est du temps et un lieu. »

■ Entretien avec Isabelle Elizéon

Quel intérêt représente pour vous le fait de travailler avec un public primo-arrivant non francophone ?

« Le premier intérêt est sans doute celui de se retrouver soi-même dans une situation d'altérité où il faut composer à chaque fois avec un public inconnu de par sa culture et sa langue. Le deuxième intérêt est que mon approche du théâtre se fait dans une optique sociale, voire même politique, dans le sens où je trouve extrêmement important de mettre les moyens créatifs et artistiques que je détiens au service de gens en situation déstabilisante, voire même fragilisante comme peuvent l'être les primo-arrivants en apprentissage d'une langue qui n'est pas la leur, dans un pays qui n'est pas le leur. Pour finir, il me semble important de véhiculer une image de la langue (toutes les langues) de manière plus ludique et créative afin de donner à chaque apprenant plus de possibilités d'appropriation de celle-ci. »

En quoi, à votre avis, le théâtre ou les techniques dramatiques jouent sur l'apprentissage de la langue ?

« Je reprends tout d'abord ce que je viens de dire à l'instant en affirmant, par expérience que l'appropriation d'une langue peut se faire par l'action créatrice, comme elle s'opère aussi dans le quotidien. Ensuite, l'approche du jeu et la distanciation d'avec le quotidien permet à l'apprenant de dépasser des limites qu'il s'impose, ou qu'on lui impose normalement. Ce lâcher prise dans le jeu, et même dans l'amusement permet de progresser. Le travail sur les histoires, la création de celles-ci par le biais de l'écriture et de l'improvisation sont d'autres outils théâtraux qui permettent de faire corps avec la langue en initiant un travail sur des langages artistiques et du coup en prenant, encore une fois, de la distance par rapport à cet objet insolite qu'est une langue qui n'est pas la sienne. Au-delà de ces outils, il y a

bien entendu un travail sur la confiance en soi et sur l'initiative, voire la prise de risque, qui facilite ensuite l'entrée et la pratique d'une langue ou d'ailleurs de bons nombres d'apprentissages. »

Quelle(s) différence(s) faites-vous entre théâtre et techniques théâtrales ?

« Le théâtre est avant tout aujourd'hui, et pour moi, le spectacle. Mais il est apparenté aussi à une institution, à la Culture avec un grand C. Dans le théâtre, pour celui qui ne le pratique pas, il y a quelque chose de figé, malheureusement. Lorsque j'emploie le terme techniques théâtrales, je pense à des outils, comme un artisan a les siens. Avec ces outils on peut faire du « théâtre », un spectacle donc, mais on peut aussi travailler sur d'autres éléments tels que ceux abordés dans les ateliers à la Cimade, où finalement le « théâtre » n'est qu'un moyen pour entamer un processus de création visant à faciliter un apprentissage, en premier lieu, puis à prendre pied dans une réalité nouvelle, qui est le pays d'accueil. »

2.3 L'expérience du projet Euraccueil avec le Théâtre du Soleil

2.3.1 Le projet Euraccueil : objectifs, activités et bénéficiaires

Dans un contexte grandissant d'exclusion de l'accès à l'apprentissage du français pour certaines catégories de publics non francophones, la Cimade a décidé en 2002 de mettre en place un projet spécifique d'accueil, d'accompagnement et de formation des demandeurs d'asile parisiens : le projet Euraccueil.

Les demandeurs d'asile vivent dans une extrême précarité en France. Ils sont également maintenus dans un état de désœuvrement, n'ayant droit ni au travail ni à la formation. Ils sont en fait considérés comme des sujets de non droit, alors même qu'ils ont droit au séjour. Ils sont pendant des mois dans une situation d'attente, sans activité donnant sens à leur vie présente, leur permettant de se projeter dans un avenir. Cette situation génère des troubles physiques et psychiques qui viennent s'ajouter aux traumatismes subis dans leur pays d'origine, ce qui handicape fortement, à terme, l'insertion sociale et professionnelle en France, des demandeurs d'asile reconnus réfugiés.

La construction du projet Euraccueil a été possible grâce au premier appel à projets du programme d'initiative communautaire EQUAL, couvrant les années 2002-2005 (co-financement du Fonds Social Européen). Ce programme a pour objectif général de concourir à favoriser l'égalité des chances des publics défavorisés en Europe, notamment au regard de l'accès à l'emploi. Il prévoit dans le cadre de l'axe prioritaire 5, thème I : « En direction des demandeurs d'asile et dans le cadre de la législation en vigueur, favoriser la qualité de l'accueil et le développement de formations ».

Ce projet a été mis en oeuvre avec :

- des partenaires opérationnels locaux > AFPA, OMI, SSAE dès l'origine du projet, puis en cours de route, se sont ajoutés : la Cafda et l'association « Aux captifs la libération » ;
- des partenaires institutionnels parisiens > DDASS, DDTEFP ;

- le soutien de la Mairie de Paris, du Théâtre du Soleil, de la DGLFLF et des éditions *Didier*.

Il a fait partie d'un partenariat européen : DASRIE (*Developing Asylum Seekers' and Refugees' Integration in Europe*), avec des partenaires basés à Hambourg, Liverpool, Lyon et Rome. Ce partenariat européen s'est conclu le 4 février 2005 par une conférence, tenue à l'Hôtel de Ville de Paris, intitulé « L'Europe et les réfugiés : quel accueil pour quelle insertion ? ». Y ont été présentées les recommandations du partenariat en termes d'accueil, d'orientation, de logement, d'accès à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, de formation professionnelle et d'accompagnement vers l'emploi des populations relevant de la problématique de l'asile.

2.3.1.1 La portée du projet

Le projet Euraccueil est fondé sur les valeurs de l'hospitalité et de la générosité. A l'instar de L. Porcher, nous dirons qu'il ne suffit pas de dire cela en passant mais de fonder ces valeurs « comme constituants des réalités conceptuelles, affectives et pédagogiques, susceptibles de porter remède (...) aux problèmes de l'intégration des étrangers (...) » (2004 : 38).

Dans un livre d'entretiens (Azouvi/De Launay 1995 : 103-104), P. Ricoeur reprend l'idée kantienne d'*hospitalité universelle* et rappelle l'argumentation suivante, extraite de l'ouvrage *Projet de paix perpétuelle* (1795) : « [...] Hospitalité signifie donc ici le droit qu'a l'étranger, à son arrivée dans le territoire d'autrui, de ne pas être traité en ennemi ». E. Kant justifie l'universalité de l'hospitalité par le fait que la planète Terre est un territoire fini. P. Ricoeur commente : « (...) parce que la terre est ronde, ses habitants doivent se supporter, c'est-à-dire pouvoir habiter n'importe où sur la ronde boule. Donc c'est le principe même du droit – la coexistence des libres arbitres dans un espace fini – qui aboutit à l'hospitalité ».

L. Porcher rappelle que le concept d'hospitalité a été développé au XXème siècle par E. Levinas, puis par J. Derrida qui parle d'« hospitalité illimitée ». Il propose, à son tour, une définition de l'hospitalité que nous reprenons, à côté de l'argument de droit kantien repris par P. Ricoeur : « L'hospitalité consiste à accueillir l'autre en tant qu'autre, en tant que sujet, en tant que partenaire, en tant qu'alter ego. J'entre en relation avec l'autre comme je le reçois en ma maison, comme s'il était un autre moi tout en restant pleinement lui. C'est mon devoir, au sens le plus rigoureux du terme, même si (par hypothèse d'excès) l'autre ne répond pas de manière adéquate à mon attitude ouverte » (Porcher 2004 : 40).

Ensuite, L. Porcher poursuit et développe ce qu'il faut entendre, dans le contexte d'une démarche inter-culturelle, par le terme 'générosité'. Il ne s'agit pas ici de générosité matérielle ou financière mais bien plutôt de générosité intellectuelle et morale : « Elle consiste à prendre l'autre comme il est et non pas à lui imposer mon modèle. (...). Etre généreux, c'est faire la place en soi pour autrui, lui donner sa place et l'accueillir non pas comme un autre moi-même, comme dans l'hospitalité, mais pour ce qu'il est lui, en lui laissant le soin de se comporter comme il l'entend. Le pari consiste en ce que l'accueil généreux va contribuer à développer la décentration de l'autre symétrique à la mienne : je me mets à sa place sans renoncer la mienne et réciproquement. Je suis moi-même et l'autre tout

en les conservant séparés. Ainsi chacun des deux possède-t-il une chance de s'enrichir de l'autre. Encore un fondement de l'interculturel » (Porcher 2004 : 40).

La rencontre de l'autre et la reconnaissance des personnes sont au cœur du projet Euraccueil. Accueillir les demandeurs d'asile, leur proposer un espace de vie sociale, des activités qui font sens, c'est leur reconnaître le droit d'exister, comme nous-mêmes, dans notre société.

Les propos de ce projet sont de deux ordres.

Pour le public, il s'agit de :

- proposer une place symbolique et physique pendant le temps de la procédure de demande d'asile,
- aider à l'orientation et à l'insertion sociale et professionnelle,
- accompagner sur le chemin de l'intégration dans la société d'accueil.

Sur un plan politique, le but est de :

- contribuer au développement d'une politique publique de l'accueil et de l'accompagnement des demandeurs d'asile en France et en Europe,
- promouvoir un 'vivre ensemble' inter-culturel dans notre société.

2.3.1.2 Les activités

- Le suivi social

Les stagiaires sont suivis individuellement, selon leurs besoins. Le suivi social porte principalement sur des questions relatives au logement, aux ressources, à la santé, au transport. Il est assuré par le Service Formation de la Cimade, le SSAE, la Cafda, l'association « Aux Captifs la libération » et tout organisme compétent contacté ponctuellement.

- Le suivi juridique

Les stagiaires bénéficient de séances d'informations collectives et d'un suivi individualisé, selon leur situation administrative, tout au long de la procédure de demande d'asile. Ce suivi est assuré par la commission asile de la Cimade Ile-de-France.

- Les cours de français, à raison de 12 heures hebdomadaires, soit environ 400 heures sur une année

Tous les stagiaires suivent ces cours. C'est souvent leur premier intérêt pour le projet : pouvoir bénéficier de cours de français. Le projet Euraccueil est le seul projet en Ile-de-France spécifiquement conçu pour la formation des demandeurs d'asile. Ce public n'a pas accès aux formations mises en œuvre dans le cadre des dispositifs publics de formations. Dans ce contexte, il est très difficile pour les demandeurs d'asile d'avoir accès à l'apprentissage du français. Ils peuvent être accueillies dans des associations qui organisent des cours de manière bénévole à raison de deux à quatre heures de cours par semaine, ce qui est bien mais trop

peu au regard des besoins en formation. Le projet Euraccueil ne permet pas évidemment de répondre à la demande. Il est de taille expérimentale (50 personnes en formation par an). Il permet de rester en contact avec ce public et de faire connaître leurs besoins et les moyens d'y répondre. Les cours de français sont assurés par des formateurs du Service Formation de la Cimade.

- L'atelier théâtre

L'atelier a été mis en place à l'automne 2003 sur proposition du Théâtre du Soleil et se déroule depuis chaque année. Il est animé par Hélène Cinque, comédienne du Théâtre du Soleil et directrice de la compagnie *L'Instant d'une résonance*. Il rassemble les stagiaires qui souhaitent y participer, s'y investir, soit sur le lieu des cours de français, soit dans les locaux du Théâtre du Soleil. En 2004 et en 2005, il a donné lieu à des représentations publiques du travail réalisé par les participants. Près de 1500 personnes ont assisté à ces représentations.

- La rédaction du journal « Euraccueil Infos »

Le journal paraît deux à trois fois par an. Il est rédigé par les stagiaires qui souhaitent partager une histoire, la leur ou autre, dans leur pays d'origine ou à Paris. Il fait état également de l'état d'avancement du projet et c'est un espace de partage d'informations et de réflexions sur l'asile et la formation.

- La participation des représentants des stagiaires aux comités de pilotage et d'orientation du projet

Chaque groupe de stagiaires élit deux représentants du groupe pour relayer les questions concernant l'ensemble des stagiaires auprès du Service Formation de la Cimade dans la gestion quotidienne du projet. Les représentants ont aussi pour mission de participer aux réunions des comités de pilotage et d'orientation. Ils sont invités à y prendre la parole et à faire part du point de vue des stagiaires sur la portée du projet, ses avantages, ses limites. Ils participent ainsi comme les autres partenaires opérationnels ou institutionnels à son développement. C'est particulièrement là, mais aussi dans les autres aspects du projet, qu'est mis en avant le fait que le projet Euraccueil n'est pas d'abord mis en œuvre pour les demandeurs d'asile mais AVEC eux.

2.3.1.3 Caractéristiques des bénéficiaires

■ En 2003, 45 personnes ont bénéficié du projet Euraccueil:

Hommes	16
Femmes	29

Age

18 – 25 ans	11
26 – 45 ans	31
46 ans et plus	3

Pays d'origine les plus représentés, par ordre décroissant

Russie (Tchéchénie), Iran, Turquie, Moldavie, Ouzbékistan, Rwanda, Sri Lanka, Nigeria, Arménie.

Niveau de formation initiale

Primaire	2
Collège	6
Lycée	11
Supérieur	26

Au démarrage de l'atelier théâtre au mois de septembre, il y avait une trentaine de stagiaires répartis en deux groupes. Les deux groupes ont bénéficié de l'atelier théâtre.

- En 2004, 57 personnes ont bénéficié du projet Euraccueil :

Hommes	31
Femmes	26

Age

Moins de 18 ans	6
18 – 25 ans	19
26 – 45 ans	26
46 ans et plus	6

Pays d'origine les plus représentés, par ordre décroissant

Russie (Tchéchénie), Afghanistan, Géorgie, Iran, Turquie, Moldavie, Ouzbékistan, Rwanda, Sri Lanka, Nigeria, Arménie

NB : pour les deux années 2003 et 2004, il y a eu aussi des stagiaires originaires de pays comme la Russie, l'Angola, la Chine, Cuba, le Daghestan, le Liberia, le Pakistan, le Cameroun, la Guinée, l'Ouganda, le Sierra Leone, le Kazakhstan, l'Ukraine, le Tadjikistan, soit, au total, 25 pays d'origine différents.

Niveau de formation initiale

Primaire	7
Collège	11
Lycée	13
Supérieur	26

33 des 57 stagiaires ont participé à l'atelier théâtre. Le spectacle, résultat de ce travail, intitulé « *VOYAGES DE L'ESPOIR* », a été présenté la première fois le 2 juin 2004 dans la salle de répétition du Théâtre du Soleil avec une vingtaine de participants. Il a été repris trois fois lors du festival ***Enfants de troupes – Premiers pas*** les 15 septembre, 3 et 24 octobre 2004. Au total, près de mille personnes ont assisté à ces représentations.

- En 2005 , 38 personnes ont bénéficié du Projet Euraccueil :

Hommes	20
Femmes	18
Age	
Moins de 18 ans	5
18 – 25 ans	13
26 – 45 ans	15
46 ans et plus	5
Pays d'origine	
Russie (dont Tchécénie), Afghanistan, Iran, Turquie, Sri Lanka, Chine, Angola, Kosovo, Daghestan, Yemen, Bangladesh, Mongolie, Albanie, Nigeria	
Niveau de formation initiale	
Non scolarisé	3
Primaire	3
Collège	6
Lycée	8
Supérieur	18

18 des 38 stagiaires ont participé à l'atelier théâtre. Finalement, 10 stagiaires ont présenté le spectacle «*errances... d'un hôtel l'autre* » au Théâtre du Soleil les 15 et 16 octobre 2005 devant 450 personnes.

Le niveau initial des stagiaires étaient en dominante *débutant complet*. Quelques personnes avaient un niveau *élémentaire A1.1* ou *élémentaire A1* au moment de leur entrée dans le projet. Ils étaient primo-arrivants, résidant en France depuis au plus six mois.

2.3.2 La Cimade et le Théâtre du Soleil : une rencontre dynamique et militante autour de la conception de l'individu et de l'étranger

Arrêtons-nous un instant sur ce qui a pu provoqué l'envie de travailler ensemble pour la Cimade (à travers son Service Formation) et la compagnie du Théâtre du Soleil. Cette collaboration n'est pas seulement technique, logistique ou financière, elle se fonde d'abord sur des valeurs communes et une certaine idée de l'homme et du rapport à l'autre.

Pour la Cimade, depuis ses origines, toute personne a droit à la reconnaissance, à sa place, au respect et à la dignité, où qu'elle vive, d'où qu'elle vienne, qui qu'elle soit. Elle doit pouvoir être écoutée, se faire comprendre et s'exprimer en son nom propre et/ou au nom de plusieurs.

Ce sont ces valeurs qui sont au cœur du projet Euraccueil pour l'accueil et l'accompagnement des demandeurs d'asile en France, plus particulièrement à Paris aujourd'hui.

Elles rencontrent un écho dans la façon qu'a le Théâtre du Soleil de concevoir la place de l'acteur dans la dynamique de la création collective. Voilà ce qu'en écrivait A. Mnouchkine dans un livret consacré au théâtre de Brecht en 1990 :

«(...) il y a notre façon de travailler. Il est très important pour nous que la création se fasse collectivement, dans un certain climat d'égalité et de liberté. Un spectacle fait par des acteurs qui ne changent pas, ne changera rien non plus dans l'esprit du spectateur. Mais il ne faut pas se représenter ce changement comme une évolution harmonieuse, continue. Nous sommes sur des montagnes russes. Le travail collectif comporte de graves moments de confusion politique, des crises, des problèmes de personnes dont on s'aperçoit finalement que ce sont des problèmes politiques. Résultat : il nous faut six mois pour bâtir un spectacle, là où une institution en mettrait deux. Mais ce spectacle sera l'œuvre de tous. L'œuvre de tous, ça ne veut pas dire l'œuvre de personne, comme le croient les adeptes de la mythologie des groupes. Bien au contraire, c'est l'œuvre de chacun, pris dans toute son individualité ; c'est l'aboutissement d'une multitude d'initiatives particulières et originales. L'idée de l'un se heurte à l'idée de l'autre avant qu'une troisième idée – ou parfois la première – finisse, mais seulement alors, par devenir celle de tout le monde. Il y a des meneurs parmi les comédiens et les techniciens, et nous ne cherchons pas à les supprimer. Le problème, pour nous, c'est que tout le monde puisse mener. La création collective est un moyen de rendre chacun responsable de tout ce qu'il a à faire. Peut-être n'est-ce qu'une méthode provisoire ; peut-être, un jour, aurons-nous besoin d'un auteur, je n'en sais rien. Ce dont je suis certaine, c'est que deux comédiens mis face à face, très bien informés l'un et l'autre sur le processus à décrire, et placés dans une situation juste, peuvent former un auteur génial. » (1990 : 42-44).

Les mots d'A. Mnouchkine résonne des valeurs au cœur du travail de la Cimade aux côtés des demandeurs d'asile :

- chaque personne acceptée dans son individualité,
 - une démarche de création collective faite de la diversité des idées, des envies, des paroles personnelles, impliquant l'écoute, la compréhension de l'autre, même si c'est difficile et complexe, voire conflictuel,
 - la responsabilité de chacun dans et pour le travail commun.
- Accepter l'autre dans son individualité, c'est le reconnaître d'abord comme une personne unique, et non pas comme un ressortissant de tel pays, originaire de telle ethnie ou de telle communauté. Il s'agit là de ne pas plaquer a priori sur quiconque une appartenance à telle ou telle culture et de ne voir du coup cette personne qu'à travers le prisme déformant des stéréotypes plus ou moins conscientisés que projette tout un chacun sur ce qui lui est étranger. Poser l'autre comme mon alter ego, mon égal, c'est s'efforcer d'inscrire notre travail avec les demandeurs d'asile dans une démarche inter-culturelle où l'individu prime l'origine car l'identité se définit dans la relation à autrui et non dans l'appartenance.
- Proposer à des apprenants demandeurs d'asile de s'impliquer dans une création collective pour y raconter et y jouer leurs histoires de vies ou mettre en scène ce

qu'ils veulent donner à voir, c'est à la fois leur poser un défi énorme et leur dire qu'ils en sont capables, dans une langue qui leur est, aux premiers abords, étrangère, parce le travail se fera à partir de leurs paroles, de ce qui a du sens pour eux et qu'ils veulent exprimer individuellement et collectivement.

• Demander à des demandeurs d'asile de prendre leur part de travail dans une création théâtrale collective, c'est leur (re-)donner la possibilité d'être responsable de quelque chose à faire, à mener à bien, dans leur nouveau pays de résidence, alors qu'ils sont dans une situation, pendant le temps de la demande d'asile, où ils ne contrôlent rien, où ils sont ballottés d'un service social, administratif ou juridique à un autre, sans avoir de prise sur le sens que peut prendre leur vie. Cette exigence de responsabilité peut être dure à vivre pour certains, voire violente. Elle aide la plupart à relever la tête, à ne plus subir, à agir.

2.3.3 L'atelier théâtre : évolution de 2003 à 2005

2.3.3.1 Mise en place

L'atelier théâtre a été mis en place pour la première fois au courant du dernier trimestre de l'année 2003, du 20 octobre au 10 décembre.

C'est le Théâtre du Soleil qui a eu l'initiative de la création de cet atelier et qui a souhaité le faire avec la Cimade. Pourquoi ? Cela faisait déjà plusieurs années que le Théâtre du Soleil confiait régulièrement à la Cimade des personnes accueillies et travaillant pour la troupe mais ayant des difficultés à s'exprimer en français. Quand le Théâtre du Soleil a reçu une subvention du Ministère de la Culture (DGLFLF) pour animer des ateliers avec des adultes non francophones primo-arrivants, il a été décidé de profiter de cette occasion pour proposer à la Cimade de construire un travail en commun, ce qui fut fait en juillet 2003. Hélène Cinque, comédienne du *Théâtre du Soleil* et directrice de la compagnie *L'instant d'une résonance*, a été chargée de l'animation de cet atelier.

L'invitation du Théâtre du Soleil a été une surprise heureuse pour la Cimade. La Cimade ayant déjà l'habitude de travailler avec des intervenants comédiens, comme nous l'avons vu précédemment, dans les actions de formation des dispositifs publics, il a été décidé que l'atelier animé par le Théâtre du Soleil serait proposé aux demandeurs d'asile du projet Euraccueil. L'idée était de donner un temps formatif autre et de qualité à ces stagiaires exclus de tout, n'ayant accès à rien habituellement.

Pour rappel, les objectifs de la Cimade dans la mise en place de cet atelier étaient de :

- permettre une autre entrée dans la langue / culture,
- prendre plaisir à manier la langue et susciter du désir de s'exprimer et de communiquer en français,

- développer la compétence de communication, notamment à l'oral, en travaillant la langue dans sa globalité verbale et non verbale,
- développer une prise de parole individuelle, collective et publique.

2.3.3.2 L'atelier en 2003

Organisation

Il a été organisé sous la forme d'une séance hebdomadaire de 3 heures dans chacun des deux groupes de stagiaires travaillant soit le matin soit l'après-midi, dans la salle de classe du centre de formation de la Cimade affectée au projet Euraccueil (Paris 9^{ème}), là où avaient lieu habituellement les cours de français.

Activités

Hélène Cinque avait proposé d'utiliser les activités suivantes au cours des séances de travail. C'était la première fois qu'elle travaillait avec des personnes non francophones, parlant peu ou pas le français. Elle a basé son travail au départ sur des types d'activités théâtrales classiques.

La diction

- Travail sur la respiration, l'articulation, l'assouplissement des lèvres, de la langue et de la mâchoire
- Travail sur la voix chuchotée, la voix libérée, l'amplitude et les déplacements de timbre
- Travail sur les phonèmes (les voyelles orales et les voyelles nasales)
- Travail sur certains accents (l'accent d'insistance ou expressif, l'accent d'intensité ou tonique)
- Travail sur l'intonation
- Travail sur l'attaque ferme
- Travail sur la finale soutenue

Exercice de concentration, d'observation et de sensations

- Jeux de balles et jeux de mots
- Circulation dans un espace de jeu défini à des rythmes différents sur des sols différents
- Travail par deux : aveugle/guide ; miroir/double ; aveugle/obstacle et chaise silencieuse

Improvisations : oser, prendre des risques et imaginer

Exemples d'exercices individuels

- Enfiler un vêtement dans différentes humeurs soutenues par différentes histoires
- Jeu avec un objet qui change d'utilité et de fonction
- Mimer un métier, un objet, un animal, le titre d'un roman ou d'un film...

Exemple d'exercices de groupes

Toute situation d'improvisation obligeant les participants à parler et à jouer avec l'autre : une visite médicale, un rendez-vous administratif, un réveil difficile, une situation dans un aéroport...

Les souvenirs : travail sur la précision du langage, travail du langage dans un contexte émotionnel

- Faire raconter un souvenir d'enfance, une de leurs plus grandes peurs et de leurs plus grandes joies
- Mise en scène des autres stagiaires par l'un d'eux à partir d'une histoire vécue par lui
- Raconter une recette de cuisine traditionnelle

La langue : assimilation, compréhension et lecture au-delà du déchiffrage

- Travail sur les contes : lire et raconter
- Travail sur la dictée linguistique : l'intervenante lit une histoire et le stagiaire doit jouer la situation

Scènes, jeux, théâtre : aboutissement et concrétisation d'un apprentissage

- Travail sur le choix de scènes dans diverses œuvres proposées
- Lecture individuelle, compréhension du sens, du vocabulaire et faire un relevé des circonstances d'une scène : le lieu, le moment, les objets, les personnages, les motifs, les buts
- Lecture de la scène à voix haute avec le ou les partenaires
- Mise en jeu dans l'espace
- Apprendre le texte, répéter et jouer la scène

Cette première expérience de quelques semaines a été marquée par certaines difficultés qu'il convient ici de tenter d'explicitier :

- la nouveauté de ce temps de travail pour les stagiaires
- L'atelier théâtre a été mis en place à l'automne 2003, c'est-à-dire dans la dernière partie de la première année opérationnelle du projet. Cette activité n'avait pas été prévue au départ et donc pas présentée aux stagiaires comme faisant partie du programme de formation. Les activités proposées étant différentes de celles pratiquées en cours, elles ont pu dérouter certains, les surprendre, voire même les rebuter.
- la nouveauté du public pour l'intervenante
- La maîtrise élémentaire du français pour la majorité des participants et leur assiduité moyenne⁴ aux séances de travail ont surpris l'intervenante. Il lui a

⁴ La question de l'assiduité des demandeurs d'asile revient souvent et a même été invoquée à maintes reprises pour justifier de ne pas les accepter en formation. C'est une composante du travail d'accompagnement avec ce public. Il arrive souvent que ces personnes aient une certaine difficulté à s'ancrer dans une activité régulière, du fait de leur situation de vie précaire. A tout moment, il peut leur être demandé de déménager de lieu d'habitation, de se rendre à tel ou tel guichet pour obtenir tel ou tel document ou des vêtements ou à manger ou pour se faire soigner. Un des enjeux formatifs majeurs d'un projet comme

fallu repenser sa manière de travailler et la progression qu'elle avait prévue afin d'amener les stagiaires à s'impliquer de plus en plus.

2.3.3.3 L'atelier en 2004

Organisation

L'atelier théâtre a repris en janvier 2004 dans le même lieu et sur le même rythme qu'en 2003, pour rappel une séance hebdomadaire dans chaque groupe de stagiaires (il y avait toujours deux groupes de bénéficiaires). Les difficultés éprouvées en 2003 ont perduré dans la première partie de l'année 2004 : manque d'engagement de la part des stagiaires, problème d'assiduité, décalage entre leurs attentes et celles de l'intervenante...

Au mois de mai, l'atelier s'est déplacé dans la salle de répétition du Théâtre du Soleil, à la Cartoucherie de Vincennes. Les stagiaires ont travaillé pendant 11 jours entiers à la création du spectacle « *Voyages de l'Espoir* » qui a été joué une fois le 2 juin.

Le spectacle a ensuite été rejoué trois fois en septembre et octobre, lors du festival ***Enfants de troupes – Premiers pas***, organisé à la Cartoucherie. Ces trois représentations ont donné lieu à de nouveaux temps de répétitions dans les locaux du Théâtre du Soleil au début du mois de septembre. Le défi de ce mois de septembre a été de reconstruire le spectacle joué en juin avec une équipe de stagiaires en partie renouvelée, certains ayant quitté le projet, d'autres l'ayant intégré durant l'été.

Activités

La base des activités d'échauffement et d'entraînement pour le corps et la voix était la même qu'en 2003. La nouveauté est venue, de la part de l'intervenante de fédérer les énergies autour d'une production commune.

Dans le courant du premier trimestre de l'année 2004, Hélène Cinque a décidé de proposer aux stagiaires de travailler à la création d'un spectacle afin de trouver une dynamique collective au travail de chacun lors de l'atelier théâtre. Cette proposition a débouché sur un travail d'improvisation de scènes puis d'écriture en langue maternelle ou en français, d'un travail de traduction en français quand cela était nécessaire, d'un travail de lecture individuelle, collective, à voix haute, de mise en scène :

« On va travailler sur un projet de spectacle, un travail de vous, par vous et sur vous, qu'il faut qu'on arrive à faire, que vous écriviez dans votre langue, pour raconter, pour vous lâcher, avec toutes les émotions les plus vraies, les plus ressenties. Après vous essayez de traduire, on va lire ensemble, on va essayer de

Euraccueil est d'aboutir à ce que les personnes se sentent suffisamment impliquées dans une activité pour organiser leur vie autour de cette activité qu'ils fixent pour eux-mêmes comme une priorité, plutôt que de se laisser « balloter » au gré des rendez-vous administratifs et autres. L'atelier théâtre est, à cet égard, particulièrement utile.

comprendre le sens pour le rendre en français le plus proche de ce que vous voulez faire passer ». (H. Cinque, extrait du film *VOYAGES DE L'ESPOIR*).

La proposition d'Hélène Cinque lui est apparue comme la condition sine qua non afin de susciter l'envie de dire, de créer et de nourrir une dynamique de travail individuelle et collective :

« La seule façon par laquelle j'ai pu arriver à obtenir un déclic concret chez eux, c'était par la création d'un travail, d'un spectacle. Mais quand je leur en parlais, c'était non, à part peut-être Malika qui disait 'J'oserais pas parler, j'ai très peur mais j'aimerais beaucoup !' ». (H. Cinque, extrait du film VOYAGES DE L'ESPOIR).

« (...) [E]n février-mars, il y a eu un barrage. Je me suis rendue compte que le langage ne venait pas, que les mots en français ne s'articulaient pas pour former des phrases, puis des histoires. Ils restaient muets. Le cours de théâtre traditionnel, mêlant la diction à l'improvisation autour de contes ou de chansons était ressenti comme infantilisant. Je ne savais plus trop comment sortir de ce qui devenait une impasse. Je leur ai proposé ' c'est vous les acteurs, c'est vous les auteurs', chacun écrivait sa situation, dans sa langue maternelle ; le groupe traduisait. Le texte corrigé était lu en chœur et individuellement. Ainsi, les souvenirs, cauchemars, angoisse et aussi rêves et espoirs de chacun devenaient le bien commun de tous. L'impérieux besoin qu'ils avaient de faire partager un peu de leur vie et de leur voyage trouvait sa place... » (Entretien avec H. Cinque par L. Gabarnati, revue *Coulisses*, 2005 : 108).

Le changement de lieu de travail a été décisif dans l'évolution de l'atelier. Tant que les séances avaient lieu dans le lieu habituel de la salle de classe, le travail était perçu comme essentiellement tourné vers l'apprentissage de la langue. Dès que les participants ont travaillé dans les locaux du Théâtre du Soleil, l'objectif du travail est devenu essentiellement théâtral et a pris la dimension d'une expérience de vie grandeur nature: « En mai, j'ai demandé à Ariane si on pouvait monter un spectacle avec le soutien du Théâtre du Soleil. Nous avons répété et construit le décor, un bus rouge de taille normale en carton, pendant dix jours de 10h à 20h avec les repas sur place. On a du mal à imaginer ce que représente un repas chaud par jour pour ces personnes qui souvent n'ont même pas de lieu pour dormir. Certains ont couché pendant trois mois Gare de l'Est. L'angoisse montante est d'être contrôlé dans le métro. Les textes d'ailleurs portent témoignage de cette existence marquée par une peur permanente, mais aussi par la volonté de s'en sortir. La scène finale du restaurant est révélatrice » (Revue *Coulisses*, 2005 : 108).

2.3.3.4 L'atelier en 2005

Organisation

Suite à l'expérience de 2004, il a été décidé que des modifications concernant le lieu et l'organisation temporelle seraient apportées à la mise en œuvre de l'atelier théâtre en 2005 :

- le travail aurait lieu dès le départ sur le site de la Cartoucherie dans les locaux du Théâtre du Soleil, ceci afin de mettre les stagiaires d'emblée dans un lieu

de théâtre et non pas d'essayer de faire du théâtre dans un lieu dédié ordinairement aux cours de français ;

- on proposerait, dès le début de l'atelier, des temps de travail intensifs mensuels de trois ou quatre jours d'affilée, de 10h à 17h (avec un repas pris à l'heure du déjeuner, préparé sur place).

L'atelier a démarré au mois de mai, s'est poursuivi en juin et juillet, avec une interruption en août et une reprise en septembre et finalement en octobre, juste avant les deux représentations des 15 et 16 octobre. Au total, le module a compris 17 jours de travail, soit près de 120 heures.

De 18 à 10 participants

Afin de présenter l'atelier à tous les stagiaires, Hélène Cinque est venue les rencontrer avant le premier temps de travail, là où avaient lieu les cours de français. Les stagiaires étaient répartis en deux groupes de niveaux différents, l'un débutant, l'autre élémentaire.

La prise ou reprise de contact avec les stagiaires du groupe de niveau élémentaire a été facilitée par le fait que plusieurs stagiaires de ce groupe avait participé à la fin de l'atelier théâtre en 2004 et étaient d'ailleurs impatients de recommencer cette activité. Une bonne dynamique de travail s'est tout de suite mise en place.

La rencontre avec les stagiaires du groupe de niveau débutant a été moins aisée car les stagiaires, entrés en formation depuis la mi-avril, étaient encore d'un petit niveau de compétence en français. Intrigués mais curieux de ce que pouvait leur proposer Hélène Cinque, ils se sont retrouvés avec les autres stagiaires au Théâtre du Soleil le 16 mai pour la première journée de travail.

Ensuite, plusieurs stagiaires du groupe débutant et deux stagiaires du groupe élémentaire ont préféré ne pas poursuivre l'activité pour différentes raisons :

- problèmes de santé,
- problèmes pour se déplacer > c'est une aventure de se rendre au cœur du bois de Vincennes !
- pas d'envie de s'impliquer dans des activités de type théâtral,
- peur de s'exprimer en français devant d'autres.

Ces personnes ont eu, à partir du mois de juillet, des cours de révisions organisés à la place de l'atelier théâtre. Il a été envisagé, un temps, de proposer à ces personnes de prendre en charge l'organisation des repas et donc d'animer un atelier cuisine parallèlement à l'atelier théâtre mais les problèmes de déplacement restaient les mêmes. L'une de ces personnes a proposé ses services pour travailler à la fabrication des décors en octobre⁵.

⁵ A la suite de ces défections, l'organisation du module pour l'année 2006 (dans le cadre d'un nouveau projet pour demandeurs d'asile intitulé Faar) a été revu et s'oriente vers une version mixte côté organisation, à savoir, un démarrage en douceur avec des séances en salles de classe pendant 4 à 6 semaines puis des séances intensives de travail de trois ou quatre jours dans un lieu de théâtre.

Au mois de juillet, 13 stagiaires restaient engagés dans l'atelier. En août, 1 personne a déménagé en Cada, loin de Paris, 1 autre personne a abandonné le projet parce qu'elle habitait trop loin. En septembre, 1 autre personne a quitté le projet parce qu'elle avait trouvé un emploi.

Le 11 octobre, il y avait 10 stagiaires dans l'atelier théâtre. 3 de ces stagiaires étaient entrés dans d'autres formations depuis août ou septembre mais leur implication dans l'atelier théâtre et leur détermination à vivre l'aventure jusqu'au bout étaient telles qu'il a été possible de coordonner leur participation à l'atelier avec leur nouvelle formation.

Le spectacle

Le fruit du travail de cet atelier a été présenté publiquement sous forme d'un spectacle de 50mn, intitulé « *errances... d'un hôtel l'autre* », les samedi 15 et dimanche 16 octobre à 20h sur le plateau du Théâtre du Soleil, qui nous a été amicalement prêté par Ariane Mnouchkine pour l'occasion.

L'espace de travail⁶

Nous avons travaillé dans la salle de répétition du Théâtre du Soleil. Sa scène, placée au même niveau que le reste de la salle, était délimitée par un tapis de coco qui faisaient tout le tour. D'après les explications d'Hélène Cinque, ce tapis était plus qu'un simple marqueur de terrain, il était également exploité comme un espace de travail à distinguer de celui de la scène. Hélène proposait, par exemple, d'exprimer des sentiments positifs sur la scène et des sentiments négatifs sur le tapis. Ce genre d'exercices a été souvent pratiqué pendant la phase d'échauffement. Les acteurs jouaient beaucoup sur la différence de la matière pour s'exprimer (ici : la scène dure et le tapis mou).

Avant de se mettre en scène, les apprenants avaient pris l'habitude de se mettre en condition de travail derrière une sorte de petite coulisse. En fait, ils se mettaient derrière un rideau qui se trouvait au fond de la salle et se servaient de cet espace comme coulisses. Les spectateurs, assis sur les bancs, étaient priés de faire un silence complet lors de chaque entrée sur scène.

L'autre élément important de cette salle étaient les projecteurs. C'était la petite touche finale qui donnait à cette scène une allure totalement professionnelle.

De part et d'autre de la salle se trouvaient les costumes. Il y en avait pour tous les goûts et pour tous les thèmes. Tout le monde en profitait : pour chaque sketch, tous se changeaient de la tête aux pieds (chapeau, veste, pantalon, robe, chaussures...), sans oublier les accessoires que chacun prenait la peine de fabriquer (cane à pêche, télévision, valise...).

⁶ Nous reprenons ici les notes d'observation de Sara Ricco, stagiaire de maîtrise FLE (INALCO).

Activités⁷

Les exercices d'échauffement

Tous les cours commençaient par une série d'exercices d'échauffement. Ces premières activités qui regroupaient tous les participants en un très grand cercle, permettaient de mettre tout le monde en confiance et donnaient à chacun la force de laisser de côté toute marque de timidité. Voici quelques exemples d'exercices types :

- Dire chacun à son tour « Bonjour » avec les yeux
- Presser l'un après l'autre la main de son voisin
- Taper des pieds avec le même rythme
- Presser la main de son voisin et taper des pieds en même temps
- Chacun rajoute un rythme différent
- Chacun doit suivre quelqu'un en douce (il ne faut pas que la personne suivie s'en rende compte)
- Prendre un objet, venir au centre du cercle et dire ce que c'est (il faut imaginer quelque chose qui a la même forme)
- Le miroir : deux personnes avancent ensemble ; l'une doit faire exactement ce que fait l'autre

L'improvisation

Selon les séances, les exercices d'échauffement pouvaient durer plus ou moins longtemps. Lorsque le groupe était en forme, Hélène proposait rapidement des exercices d'improvisation. Au début, elle prenait le soin de détailler chaque étape de l'histoire pour que les apprenants aient bien en tête un scénario complet (Début/ Changement de situation/ Fin). C'est le cas du voisin parasite :

Début : Deux voisins (chacun chez lui) doivent mimer la situation.

Où habitent-ils ?

Qu'est-ce qu'ils font ?

Changement de situation : L'un d'entre eux est un voisin parasite ; il doit trouver des raisons pour s'introduire chez l'autre.

Fin : Est-ce que l'autre le jette dehors ? Est-ce qu'il l'accepte ?

Puis, petit à petit, elle ne donnait plus que la situation et quelques instructions.

Exemples :

- **La famille** (la mère, le père et les trois fils):

Situation : Un des fils arrive à la maison alors que les autres regardent la télévision. Il annonce une nouvelle et s'en va.

Instructions : Trouver la nouvelle, imaginer la réaction de chaque membre de la famille.

⁷ Idem.

- ***Un étranger dans mon lit :***

Situation : Tu te réveilles un matin et quelqu'un est dans ton lit.

Instructions : Bien définir l'humeur dans laquelle tu es.

L'autre doit trouver une raison pour laquelle il est là : amant de sa femme, SDF, cambrioleur etc...

Et enfin, lors des derniers cours auxquels j'ai assisté, les consignes de ce type d'exercices étaient de plus en plus brèves :

Exemples :

- ***Le téléphone :***

Exercice 1 : Il faut appeler un ami et trouver une raison valable pour qu'il te laisse aller chez lui.

Exercice 2 : Appeler quelqu'un et ne dire que « OUI ». La personne qui répond ne devra utiliser que « NON ».

Exercice 3 : Celui qui appelle doit dire : « Je suis Tarzan » et celui qui répond : « Je suis Jane »

- ***Au supermarché :***

Un voleur se fait attraper par un vigile. La directrice s'en mêle... Heureusement, un ami de longue date lui vient en aide.

Lors de ce dernier exercice, le scénario évoluait au fur et à mesure que la scène se jouait. Hélène suivait attentivement l'histoire, collait les morceaux et les aidait à trouver une fin.

En fait, les improvisations avaient essentiellement pour but de laisser à chacun des apprenants la possibilité de s'exprimer librement. Puis, à partir de chaque interprétation, Hélène cherchait des idées de scènes pour le spectacle. C'était également un bon moyen de trouver le personnage adéquat pour chacun des apprenants.

Exprimer ses émotions

Hélène avait également l'habitude de ponctuer ses séances avec des exercices qui avaient pour but d'exprimer des émotions : joie, inquiétude, tristesse, colère...

Pour cela, elle proposait des situations comme les suivantes :

- **Mettre une veste en exprimant une émotion :**

Il y a une chaise avec une veste au milieu de la scène. Une personne doit rentrer d'un côté de la scène en exprimant une émotion de son choix. Puis au moment où elle enfle la veste, elle doit exprimer une autre émotion. Et enfin, elle doit regarder sa montre de manière à ce que le public comprenne qu'elle a un rendez-vous important.

- Chez le dentiste :

Tout le monde est dans la salle d'attente. Certains ont mal, d'autres moins. Le dentiste arrive et tout le monde prétend avoir rendez-vous en même temps. Panique !

Si ces exercices avaient pour but de permettre aux apprenants de se sentir plus à l'aise, ils donnaient également à Hélène la possibilité de progresser dans la préparation d'un spectacle qu'elle avait prévu pour le 15 octobre 2005. En fait, elle espérait que, par le biais du théâtre, chacun trouverait la force de dévoiler une ou plusieurs expériences personnelles. Et c'était précisément autour de ces expériences qu'elle projetait de monter son spectacle.

L'écriture

Le temps passé à rechercher des exemples de situations vécues était assez long. A chaque séance, Hélène demandait aux apprenants de prendre du temps pour rédiger comme un petit journal intime avec les directives suivantes :

1° jour : Parler d'une expérience difficile

2° jour : Raconter leur première impression lorsqu'ils ont mis pieds sur le sol français.

3° jour : Imaginer leur futur en France

Pour donner à chacun la possibilité de s'exprimer pleinement, ces journaux étaient tenus dans les langues respectives des apprenants. Puis, pour comprendre le contenu de ces travaux, Hélène demandait à ceux qui se débrouillaient le mieux de traduire les passages importants. Parfois, certains ne souhaitaient pas que leur histoire fût dévoilée à la classe. Si c'était le cas, Hélène ne cherchait pas à en obtenir une traduction mais elle encourageait tout de même tous les participants à écrire.

L'écriture stimulait quelque chose de profond pour chacun d'entre eux ; tout le monde s'y prêtait avec passion. Très souvent, certains disaient : « Un jour, j'écrirai un livre sur ma vie » ou « Je tournerai un film sur ma vie »...

La diction

Lorsque tous furent partants pour exprimer leurs expériences sur scène, il a fallu travailler la diction. Cette partie de la préparation a été très longue car en plus de débiter au théâtre, ces personnes débutaient en français !

Pour commencer, Hélène proposait l'exercice suivant :

Un groupe d'apprenants venait sur scène et s'asseyait en ligne face aux spectateurs. La personne assise tout au bout à droite devait commencer par poser une question à son voisin de gauche. Lorsqu'elle posait cette question, elle devait articuler le plus possible et parler fort pour que tout le public puisse l'entendre. Lorsqu'Hélène jugeait que la question fût assez claire, le voisin pouvait répondre et poser à son tour une question à son voisin de gauche.

Cet exercice qui, à la base, semble très simple, prenait beaucoup de temps car Hélène reprenait chaque intervention et montrait comment la même question ou la même réponse pouvait être beaucoup plus claire quand elle était bien articulée.

Lors des exercices d'échauffement, Hélène prenait le temps de faire répéter des phrases très simples du genre :

- « Qu'est-ce que tu dis ? »
- « Mais pourquoi ça ? »
- « Je ne comprends pas ! »
- « Ça va bien ? »
- « Je n'en veux pas »
- « Je ne le crois pas »

Et petit à petit, en plus de l'articulation, elle travaillait sur l'intonation.

L'évolution de l'atelier de 2004 à 2005 se trouve dans le renforcement du travail sur la portée de la voix et la diction (articulation, prononciation, intonation, nuances), deux éléments importants du savoir faire théâtral, pour être entendu et compris sur une scène, des autres acteurs et du public. Le spectacle de fin d'atelier 2004, fort apprécié pour l'émotion qu'il dégageait, avait aussi essuyé quelques critiques car il était parfois difficile d'entendre ce que disaient les personnes sur scène. C'est pourquoi il avait été décidé de mettre l'accent sur le travail de la voix en 2005, ce travail étant par ailleurs bénéfique à la progression de la capacité à s'exprimer clairement en toute circonstance (et pas seulement sur une scène). Le travail sur la voix lors des séances de l'atelier théâtre a été doublé par un entraînement quotidien pendant les cours de septembre et octobre, à partir de la lecture des différentes scènes du spectacle. Ceci a permis de ne pas perdre le bénéfice des séances de l'atelier et de préparer au mieux les représentations publiques d'octobre. Ces temps de travail en cours ont concouru à la mémorisation des textes de chacun-e. Au début du dernier module d'octobre, tous les participants connaissaient leur texte, pouvaient le prononcer clairement et le projeter vers un public. Il restait encore à travailler sur l'émotion et l'expressivité.

2.3.3.5 Un travail en deux temps : de l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'oral théâtralisé

L'atelier mené par Hélène Cinque se construit en fait en deux temps, à parts égales en terme d'heures.

La première partie de l'atelier se concentre sur un travail d'échauffements, d'improvisations à l'oral de scènes qui appartiennent au vécu individuel ou au vécu collectif des participants, à l'écriture de moments ou de récits de vie, en français ou en langue maternelle, des histoires qu'ils veulent raconter. Chaque journée de travail est rythmée de manière similaire : échauffements, improvisations, écritures.

Peu à peu, au fil des séances, se dégage un fil conducteur, un lien cohérent entre les différentes scènes improvisées, qui construisent une histoire. Au mitan de l'atelier, les scènes improvisées et rejouées par les participants sont fixées à l'écrit.

La deuxième partie de l'atelier se fait essentiellement à partir des scènes désormais écrites. En ce sens, ce travail est proprement théâtral. Cela donne lieu à un entraînement à partir de l'écrit : lecture des scènes pour travailler la diction, la prononciation, l'intonation ; mémorisation des textes par chacun des participants (travail à la fois personnel et collectif ou en duo) ; répétitions des scènes où il s'agit de jouer tout le texte écrit et rien que le texte écrit (l'exigence ici est de respecter le texte, au mot près, à la respiration prête). Il s'agit véritablement d'un travail sur un oral théâtralisé, à travers la fixation écrite des improvisations de départ.

L'ensemble est jugé présentable en tant que spectacle quand les scènes s'enchaînent de manière fluide et sont jouées avec attention, engagement et intention.

On passe ici du recours aux techniques dramatiques au travail de création théâtrale ou encore, d'un atelier type école de langue ou centre de formation à un atelier animé par un comédien professionnel. On peut supposer aussi que cet aspect est encore plus fort quand l'intervenant-comédien appartient à une troupe avec une tradition de création collective. Nous reprenons ici la comparaison effectuée par S.Ricco entre l'atelier animé par Hélène Cinque au Théâtre du Soleil et des séances « théâtre » d'une école de langue parisienne :

« Dans l'école de langues, le but premier était clairement d'apprendre le français. Le théâtre était un outil pour amener les apprenants à s'exprimer oralement. Il n'était pas question de spectacle ou de théâtralisation. Chaque exercice était pensé pédagogiquement et avait un lien avec les points linguistiques traités en cours.

Si l'on compare la démarche du Théâtre du Soleil avec celle de l'école de langues, on peut dire que les objectifs sont complètement contraires. En effet, dans le cas du Théâtre du Soleil, le but premier est de rendre les apprenants plus à l'aise en expression théâtrale, l'apprentissage du français n'est que secondaire. Tandis que l'école de langues privilégie l'apprentissage du français et utilise le théâtre comme un outil pour arriver à ses fins.

Le Théâtre du Soleil exploitait donc beaucoup plus toutes les activités liées au théâtre : les exercices d'échauffement étaient plus développés, les textes des scénarios plus réfléchis et la diction plus travaillée. Les apprenants se rendaient au Théâtre du Soleil pour « **faire du théâtre** » ; ils savaient qu'on allait leur demander de faire preuve de dynamisme et d'originalité. C'est donc dans cet esprit qu'ils venaient assister à ces cours. D'ailleurs, la barrière de la langue était secondaire : ceux qui ne se sentaient pas assez à l'aise pour s'exprimer en français, pouvaient sans problème parler en anglais ou dans leur langue maternelle. Il y avait toujours quelqu'un qui se portait volontaire pour traduire.

D'autre part, les scénarios joués par les migrants étaient spécifiques à ce public. Hélène voulait qu'ils parlent de leurs difficultés d'intégration sur le territoire français. Les scènes qu'ils jouaient étaient donc intimement liées avec ce qu'ils vivaient au quotidien. Et pour garder l'authenticité de ces scènes, les apprenants pouvaient même jouer dans leur langue

maternelle. La traduction ne se faisait qu'après avoir sélectionné les passages intéressants pour le spectacle ».

2.3.4 Les contours d'une aventure unique

L'atelier théâtre a pris sa dimension unique lors des temps de travail dans l'espace de la Cartoucherie. Les stagiaires du projet Euraccueil ont été accueillis au Théâtre du Soleil comme des alter ego. Ils y ont été reconnus, en tant que personnes à part entière, dans un autre lieu que celui de la salle de classe, qui plus est, est le lieu de vie de la troupe du Théâtre du Soleil et un lieu de vie culturelle important pour le grand public.

Le regard porté sur eux dans ce lieu-là a été à l'opposé de la condescendance. Cela a été un regard exigeant, qui les a invités à prendre part à une création/à un projet commun, à y prendre leur part, à retrouver une place de responsabilité, à dire et à se dire en public. Comme le précise Hélène Cinque: « tout à coup, ils ne subissent plus l'attente, ils l'oublient presque, parce qu'ils sont attendus ».

Cette aventure se définit le mieux d'abord sous le signe de la rencontre, et cette rencontre est forte de trois traits marquants : la rencontre avec un lieu, avec un mode de travail tendu vers la création théâtrale, avec une manière de vivre ensemble.

2.3.4.1 De la salle de classe à la Cartoucherie

Nous avons évoqué plus haut les difficultés liées au déplacement du centre de Paris jusqu'au cœur du Bois de Vincennes. C'est effectivement quelque peu une gageure de demander à une vingtaine de demandeurs d'asile de changer de lieu de formation, de quitter la salle de classe qu'ils connaissent bien, dans lesquelles ils ont pris leurs marques, pour s'aventurer dans un bois près de Paris. En fait, il s'agit ici de repousser encore un peu plus la frontière du territoire qu'on s'autorise à parcourir dans une ville nouvelle, une cité qui fait peur, un pays mal accueillant. Les stagiaires éprouvent parfois la même difficulté pour se rendre à la Cimade la première fois : c'est où ? qui sont ces gens ? est-ce que je vais être capable de me faire comprendre ? Une fois cette première frontière franchie et le lieu de vie sociale et de formation appréhendé/apprivoisé, on leur propose à nouveau de partir, d'aller un peu plus loin, de s'aventurer à l'orée de la ville pour aller travailler dans un théâtre... Quelle drôle d'idée que cette expédition... Comme nous l'avons dit, certains stagiaires ont franchi le pas, d'autres non. On peut supposer que pour les stagiaires qui n'ont pas voulu ce déplacement ou qui ont essayé une fois seulement, la lassitude de l'errance a pu être un frein important.

Que s'est-il passé alors pour ceux qui ont réussi à repousser les limites de leur territoire de vie parisien ?

Il s'est passé d'abord la découverte d'un lieu, d'un grand espace, qui leur était proposé comme un autre lieu de travail et de vie pendant un temps. Mais c'est un

lieu où il fallait oser se rendre. L'écho de ce chemin est retracé par L. Labrousche dans son livre consacré au parcours théâtral d'Ariane Mnouchkine (1997), où elle parle là du chemin parcouru par le spectateur :

« Entre la Cité et le théâtre, s'établit alors un jeu de sas : la Cité, le Bois de Vincennes, la Cartoucherie, l'accueil du Soleil, le déambulatoire, la salle proprement dite. Le spectateur accomplit un parcours assez long de l'une à l'autre. Il traverse une série de cercles, à tous les sens du terme, 'concentriques'. Le théâtre ne se donne pas, il faut aller le chercher et il faut le choisir, accepter de prendre le temps qui est nécessaire au développement du phénomène. Celui-ci demande un minimum d'efforts et semble, symboliquement nécessiter une certaine prise de distance, un certain éloignement vis-à-vis de la réalité de la vie contemporaine. Le théâtre se donne comme un lieu préservé, et qu'il est nécessaire de préserver, de certaines atteintes du temps. » (1999 :253).

Sans le savoir, les stagiaires découvraient aussi un lieu où d'autres, avant eux, venus d'ailleurs, vivant dans une précarité similaire ou même encore plus grande que la leur, avaient été accueillis. C'est un lieu qui devenait pour un temps un abri :

« [La Cartoucherie] tient (...) à la fois de la forteresse et du jardin, lieu de résistance et lieu de repos, lieu d'observation, à la lisière, à l'endroit d'où l'on peut considérer les choses avec un certain recul, proche de la Cité mais en dehors d'elle, 'contre' elle. (...) c'est dans les locaux du Théâtre du Soleil que furent hébergés quelques semaines les sans-papiers qui avaient été évacués d'abord de Saint-Ambroise puis de Saint-Bernard. '*Ce n'est pas une forteresse*, avait déclaré Mnouchkine à l'époque, *c'est un abri*' » Labrousche (1999 : 253).

La Cartoucherie leur est apparu aussi comme un endroit où l'on côtoie naturellement l'autre et le monde entier. Ils ont eu leur place dans ce kaléidoscope :

« [Les locaux du Soleil] sont aussi un lieu où l'on croise, tant en période de représentation que de répétition, la présence de 'l'étranger', qui vient à nous, portée tout aussi bien par des êtres, des accents, des objets, des odeurs, des saveurs, des couleurs, des matériaux, comme autant de 'bouts' – de confins et de morceaux – du monde » (Labrousche 1999 : 251).

Enfin, c'est un bout de Paris, un coin de bois, où ils sont passés un temps, où ils ont laissé leur marque et qui les a transformés, un carrefour qui leur reste en mémoire : « Les locaux du Soleil (...) ne sont pas un lieu de travail comme les autres. [Ils] font voisiner le privé et le public, la mémoire et la création, l'activité et la retraite. Ils sont aussi un lieu cosmopolite, qui parle à la fois du nomadisme et de l'enracinement. (...) un lieu du faire et du défaire, de l'inachèvement, du passage, de la circulation et de la transformation permanentes des hommes et des matériaux. » (Labrousche 1999 : 251).

2.3.4.2 Des techniques dramatiques au travail de création théâtrale

Il est bien évident que le propos de l'atelier théâtre n'a jamais été de fabriquer des acteurs. Cependant, ils sont entrés de plein fouet dans les méthodes de travail propres au Théâtre du Soleil, dont est nourrie la pratique d'Hélène Cinque.

■ *Une pratique exigeante*

L. Labrousche décrit cette pratique sur un mode binaire, à la fois paradoxal et complémentaire :

« Liberté et entraînement, imagination et savoir faire, invention et discipline, la pratique théâtrale au Soleil se développe autour d'une bipolarité dont chacun des deux termes est essentiel. (...) [O]n ne peut atteindre l'un sans passer par l'autre » (1999 : 272).

Hélène Cinque a joué sur les six termes employés ici pour développer le travail de l'atelier théâtre. Ce qu'elle a d'emblée instauré dans son animation, c'est la discipline, l'entraînement et la construction par bribes d'un savoir faire sur scène. Hélène Cinque a porté haut cette exigence, ce qui peut paraître difficile, voire même exagéré, par rapport à l'objet de l'atelier et à ce qu'on peut présupposer de la capacité des stagiaires. Et pourtant, ils ont peu à peu grandi avec ces trois paramètres et dans le même temps, cela leur a permis de nourrir leur liberté, leur imagination, leur envie d'inventer. On peut même supposer que c'est cette exigence qui les a fait se dépasser, explorer des terres inconnues, en eux-mêmes et dans leur rapport à l'autre et au monde.

En écho à la discipline et à l'exigence, voici la description du déroulement d'un stage public animé par Ariane Mnouchkine, qui ressemble aussi à la manière dont se sont déroulées les journées de travail au Théâtre du Soleil :

« Les séances se déroulent de neuf heures à dix-sept heures, comprenant une heure de pause pour le déjeuner, et deux pauses-café brèves, l'une dans la matinée, l'autre dans l'après-midi. Les stagiaires doivent être absolument ponctuels. On ne fume pas, on ne mange pas, on n'entre pas et on ne sort pas à tout bout de champ de la salle, pendant le travail. On se doit de respecter le travail des autres. Le port d'une tenue de travail suffisamment neutre pour permettre de se costumer est imposé : on n'entre pas sur la scène, par exemple, avec sa montre, à moins que le personnage que l'on joue en ait une. A la fin de la journée, on balaie la salle, on range les costumes et les accessoires. Mnouchkine met à disposition des stagiaires les costumes et les masques dont se servent les comédiens de la troupe au cours des répétitions, c'est-à-dire également ceux des précédents spectacles. Elle entend qu'on les respecte. (...) Les stages du Soleil ont la réputation d'être difficiles et éprouvants. De fait, tout montre que Mnouchkine y maintient peu ou prou les mêmes exigences de travail et de recherche que celles qu'elle impose pendant les répétitions. L'échelle de valeurs reste identique et les stagiaires sont rigoureusement confrontés à ce qui est, pour elle, la réalité du travail théâtral. Que ce soit pour un débutant ou pour un acteur plus avancé, le théâtre reste le théâtre » (Labrousse 1999 : 273-274).

■ *La création de personnages, de scènes, d'un spectacle*

Le travail de création théâtral tel que le conçoit Hélène Cinque part des histoires de vie que les participants ont envie de dire, de montrer, peut-être même de revivre en les réinventant sur scène pour mieux les comprendre, ou les comprendre de nouveau, et les dépasser.

Très vite dans l'atelier, Hélène Cinque propose aux stagiaires de réfléchir à ce qu'ils aimeraient raconter. S'ils le souhaitent, ils peuvent écrire leurs idées ou un texte, même dans leur langue maternelle. Ensuite, seul-e ou en petits groupes, ils tentent de jouer, de trouver les gestes, les mouvements, les mots en français, qui vont le mieux dire et montrer. Chacun à leur tour, ils peuvent jouer eux-mêmes leur histoire,

seul ou avec d'autres, ou « diriger » d'autres participants qui la jouent. Cette première phase d'improvisations marque le commencement de création de personnages, de scènes, qui pourront devenir ensuite un spectacle avec un fil conducteur. Ainsi, le travail de création théâtrale se nourrit des souvenirs personnels, des morceaux de vie qui ont jeté les stagiaires dans l'exil, sur les routes du monde, dans les rues de Paris. En ce sens, ils ne jouent pas au sens où c'est entendu dans la citation suivante :

« Le rapport au personnage, la préimage, est quelque chose de très intime, qui porte trace de l'individualité de l'acteur. Le personnage est pourvu d'une autonomie, mais il n'est pas indépendant de la vision du comédien. (...) Le personnage incarné est le fruit d'une rencontre véritable et à chaque fois unique entre cet 'être en attente d'être' et un imaginaire précis. Ce qu'apporte l'acteur est, en ce sens, irremplaçable. (...) Jouer, c'est être dans cette ambivalence du personnel et de l'impersonnel. Jouer, c'est travailler avec soi mais pas à partir du souvenir de vécus personnels passés, c'est laisser faire un 'moi anonyme', un 'moi ignoré', c'est travailler à partir de (...) '*la mémoire du non vécu*'. (...) Jouer, c'est travailler aussi à partir d'une mémoire du monde, du souvenir de toutes les images du monde des hommes que l'on a recueillies. C'est peut-être bien plus sur le monde extérieur que sur son monde intérieur que l'acteur doit être ouvert. » (Labrousse 1997 : 286).

Cependant, on retrouve, dans l'atelier tel qu'il est développé par Hélène Cinque, l'ambivalence entre le personnel et l'impersonnel. A partir des histoires individuelles, il s'agit d'utiliser la scène pour en tirer des personnages, nourris des vécus des participants et de leurs représentations du vécu des autres et du monde. Un personnage dans le spectacle final peut être interprété par la personne qui a vécu elle-même l'histoire qui se dit, mais il peut tout autant être interprété par un autre participant ou encore, tel ou tel participant peut jouer le rôle du personnage dont il a pu (ou d'autres) être victime dans son pays d'origine ou à Paris (exemples : le bourreau taliban à Kaboul ou la réceptionniste d'hôtel parisien).

■ *Un engagement personnel indispensable pour toucher à l'universel*

Ces histoires de vie mises bout à bout, réinventées sur la scène, jouées par les participants ayant eux-mêmes vécu ces situations ou par d'autres, veulent montrer, dire, émouvoir et transmettre un message qui touche à l'universel. Cela n'est possible que si les participants s'impliquent dans ce qui se vit sur scène, s'engagent dans le jeu, dans la relation de jeu qui se développe avec l'autre participant-acteur, relèvent le défi de dire pour et face à d'autres.

On rejoint là ce qui fait l'essentiel du théâtre pour A. Mnouchkine : « (...) [L]a théorie essentielle [du théâtre], c'est qu'il faut y croire, disait Mnouchkine en 1988, croire à ce qu'on joue, à ce qu'on est, à ce qu'on incarne, et croire à ce que l'autre incarne, croire à son trouble, à sa force, à sa colère, à sa joie, à sa sensualité, à son amour, à sa haine, à ce que vous voulez... mais il faut y croire » (Labrousse 1997 : 287).

Le fait d'y croire ne se décrète pas. C'est un travail de maturation, de décision personnelle pour les participants : jusqu'où j'accepte de donner ? de montrer ? de me dévoiler ? de dire par le jeu ce qui fait ma vie, celle des autres qui m'accompagnent ? Cette demande d'engagement travaille les participants jusqu'au

bout de l'atelier, jusqu'aux représentations finales. Et c'est aussi et surtout cela qui peut émouvoir et faire passer un message ou non.

■ *Jouer devant d'autres*

L'autre exigence venait de l'extérieur : il fallait construire un spectacle que l'on puisse présenter à d'autres, à un public, à des spectateurs, venus spécialement voir ce travail. Encore une fois là, l'atelier s'inscrivait dans la lignée du Théâtre du Soleil :

« Un des principes régulateurs de la création collective, au Soleil, c'est la prise en compte et la conscience d'une urgence particulière : celle d'effectuer un récit devant, et pour, un public. » (Labrousse 1999 : 276).

2.3.4.3 Un exemple de 'vivre ensemble', une certaine expérience de la citoyenneté des pairs?

La vie développée au sein du groupe de participants du projet Euraccueil impliqués dans l'atelier théâtre s'est imprégnée de la vie telle qu'elle se décline pour la troupe du Théâtre du Soleil, à savoir le souci quotidien d'un équilibre entre le groupe et l'individu : la place donnée à chacun, la reconnaissance de l'autre, la construction d'une vie commune où chacun est co-responsable de l'ensemble : « Le fonctionnement de la troupe au Soleil est modélisé sur celui du chœur. Chacun doit idéalement travailler en sachant qu'il n'est pas seul en scène mais qu'il est, en même temps, unique et essentiel. (...) La pratique du collectif consiste à s'établir et à se maintenir sur une ligne de crête fragile qui garde à la fois de l'anonymat, de la délégation permanente de sa responsabilité personnelle sur le groupe, du renoncement à soi-même et de toute forme d'individualisme. Le principe de bipartition entre la responsabilité individuelle et la responsabilité collégiale, le respect de soi et celui des autres, est évidemment très délicat à gérer. Mais, le gardien du collectif, et c'est en cela qu'un fonctionnement collectif se différencie radicalement d'un fonctionnement de masse, ce n'est pas le groupe, il n'en est que l'expression, c'est la conscience individuelle, le sujet. Le collectif n'est pas sans l'apport ni la libre adhésion, donc la responsabilisation, de chacun de ceux qui le composent. En cela, il révèle totalement l'individu, il ne le gomme pas. En revanche, il ne peut l'ériger en valeur absolue » (Labrousse 1999 : 261).

Un exemple particulièrement parlant de l'équilibre entre groupe et individu et construction d'une œuvre commune a été vécu par les participants à travers la responsabilité de la régie plateau. La régie plateau consiste en l'organisation des costumes et des décors en coulisses, derrière le rideau du fond de scène, et en la maîtrise des changements de costumes et de décors. Chaque 'acteur' était responsable de ses costumes, comme de l'apprentissage de son texte, de son jeu avec les autres, de ses déplacements sur scène, etc... Il était également demandé aux 'acteurs' d'être responsables des changements de décors d'une scène à l'autre. Cela n'a pas été sans difficulté car il s'agit en fait d'apprendre un autre texte, d'autres déplacements, un autre jeu 'hors scène'. Il s'agit de maîtriser ce qui se fait dans l'ombre pour servir ce qui se passe sur scène. Si cette responsabilité n'est portée que par une ou deux personnes, rien ne fonctionne. Il faut que tous les 'acteurs' prennent leur part de la régie plateau. En 2004 comme en 2005, les 'acteurs', dans les derniers jours de travail, ont pris cette responsabilité à bras le corps et ont mémorisé en un temps record les différents changements de décors

qu'ils ont répartis entre eux, chacun prenant sa part de travail, aidant les autres à se rappeler de ce qu'ils avaient à faire afin que tout fonctionne. Ainsi, lors des représentations, ils étaient seuls en scène et derrière la scène du début à la fin, totalement responsables de l'ensemble du travail.

Autre apprentissage d'un vivre ensemble différent dans les locaux du Théâtre du Soleil : les participants se sont rendu compte que les tâches matérielles étaient portées par les comédiens autant que par le personnel technique ou administratif. Il n'y a pas de tâches réservées à certaines personnes, notamment en ce qui concerne la cuisine et le nettoyage des locaux. Par exemple, les repas organisés pendant les journées d'atelier théâtre ont été préparés et servis par les jeunes comédiens travaillant avec Hélène Cinque, qui ont également assuré le nettoyage d'après-repas. Ces temps de repas partagés par toutes les personnes présentes dans les locaux aux moments des pauses déjeuners ont été des temps importants de rencontres et d'échanges entre les demandeurs d'asile du projet Euraccueil et les personnes, quel que soit leur statut, qui étaient là à ces moments-là. Toujours en écho, voilà ce que l'on peut lire du partage des tâches au Théâtre du Soleil : « Le partage des tâches ne s'effectue que dans la mesure des possibilités réelles de chacun. Cependant, chacun est tenu d'assumer pleinement sa responsabilité individuelle en ce qui concerne l'entretien quotidien et le bon fonctionnement du lieu proprement dit. Le respect des costumes, des accessoires, du matériel, la propreté des locaux, le signalement du dysfonctionnement de telle ou telle installation, lorsqu'on le remarque, voire sa remise en état, dès lors qu'on en est capable, sont l'affaire de tous ceux qui travaillent au Soleil. En principe, nul n'est exempté de participer aux besognes de rangement, de nettoyage, qui sont d'habitude dévolues à quelques grouillots, cinquième roue du majestueux carrosse de la 'création'. Cette égalité n'exclut cependant pas l'existence de fonctions déterminées, et de responsabilités clairement définies et très désignées dans chaque service (...). (...) [U]ne autonomie de décision de chacun, concernant des choix qui relèvent de son domaine de compétence [est] non seulement compatible avec une gestion collective, mais fondamentale. Cette autonomie n'est pas indépendance : chacun demeure comptable de ses décisions devant le groupe » (Labrousse 1999 : 256). Ce vécu du partage des tâches s'est traduit en 2005 par le fait que plusieurs stagiaires du projet Euraccueil ont, à leur tour, aidé bénévolement à la cuisine et à la logistique du festival des Premiers Pas, organisé à la Cartoucherie, à la suite des représentations de l'atelier théâtre. C'était une manière pour eux de rendre un peu de ce qu'ils avaient reçu et de continuer à vivre et travailler dans un lieu de vie riche de leurs expériences passées et à venir. Comme si, finalement, ils devenaient à leur tour membres d'une troupe dans ce lieu de vie-là par le travail et le vivre ensemble, ce qui contribue également à la progression de leur sentiment d'appartenance à la société française, sentiment d'appartenance qui se construit d'abord dans la relation à l'autre :

« A l'égard des catégories actuelles, le Soleil s'apparente par certains aspects à une structure émanant d'une 'gauche humaniste', mais il ne peut pas se laisser entièrement appréhendé par là. Il est aussi, peut-être avant tout, une structure de type traditionnel, de là vient qu'il nous renvoie l'image d'une société un peu 'tribale', en ce sens qu'elle repose sur des valeurs comme la longue durée, le courage, l'ardeur à la tâche, la patience, l'expérience, la qualité d'un savoir faire, l'amour du travail bien fait, la constance, le sens de la solidarité, celui de la parole donnée, l'apprentissage, la maîtrise, l'exigence et une certaine dimension rituelle. Et cette société repose aussi sur la recherche et la culture du bonheur, du plaisir, de la joie de vivre » (Labrousse 1999 : 267).

PARTIE III

**LE THEATRE EN FORMATION:
UNE VALEUR AJOUTEE?**

Cette troisième partie est basée sur l'expérience de l'atelier théâtre animé par H. Cinque avec le Théâtre du Soleil de 2003 à 2005. Afin de réfléchir à l'impact de cet atelier pour les participants, nous avons recueilli leurs paroles et celles de spectateurs et de personnes qui ont accompagné l'atelier. Ces paroles croisées ont permis de dégager les intérêts de cet atelier autant que les difficultés rencontrées. Ceci a permis de répondre à deux des objectifs du projet Euraccueil dans le cadre du programme Equal : mesurer en quoi cette activité théâtre a contribué au développement personnel des participants et cerner l'évolution des représentations du grand public sur les demandeurs d'asile et les réfugiés. Finalement, nous avons modestement tenté de synthétiser ce qu'il faut prendre en compte dans l'organisation d'un tel atelier et de proposer des trames d'activités transposables.

3.1 Les apports attendus

3.1.1 Les acquisitions langagières

Au-delà du nombre d'heures de français suivies, ce qui semble jouer un rôle capital dans la progression des gens en français et dans leur intégration en France, c'est la place qui leur est proposée à travers ce type de projet. Les activités proposées, l'attitude des personnes qui travaillent avec eux (formateurs, comédiens, chargés de projet), les amènent peu à peu à s'épanouir, à s'ouvrir, à être curieux, à avoir envie de faire des choses, à avoir confiance, à créer du lien. L'activité des cours de français, c'est d'abord un espace physique, un temps de vie sociale, la possibilité de rencontrer d'autres personnes, la mise entre parenthèses temporaire des soucis quotidiens, ce sont des activités qui font sens. Les personnes se sentent reconnues et la reconnaissance mutuelle suscite le désir de parler dans la langue de l'autre, en l'occurrence le français (Klein 1989).

Il est impossible de mesurer à quel point l'atelier théâtre a contribué de manière spécifique à l'apprentissage du français pour ceux et celles qui y ont participé. Quand bien même nous aurions décidé d'étudier de manière comparative les progressions des stagiaires qui ont participé à l'atelier et celles de ceux qui n'y ont pas participé, nous nous serions heurté à la question des variables multiples qui peuvent expliquer les différences de progression dans l'apprentissage du français des personnes. A ce propos, V. Bigot rappelle justement « le caractère illusoire de la 'neutralisation des variables' ou de formules comme 'toutes choses égales par ailleurs' quand on travaille avec des groupes humains » (2005 : 44). Cependant, ce qui est constatable de manière empirique, c'est une aisance à l'oral et une confiance nettement renforcées des personnes ayant pris part à l'atelier théâtre pour s'exprimer dans des situations interactives. Nous posons alors comme « conviction pratique première » (Bigot 2005 : 44) que l'atelier théâtre a contribué à l'apprentissage du français pour les participants.

Voici quelques paroles de participants quant à leurs impressions de l'apport de l'atelier théâtre par rapport à l'apprentissage du français. Elles disent d'elles-mêmes la peur initiale dépassée, l'assurance trouvée, la plus grande capacité à se faire comprendre et à s'exprimer :

- Malika : « *Quand je suis arrivée, j'étais comme une sourde muette. Je ne pouvais pas parler, à personne. C'était dur, très dur, parce que j'avais peur que quelqu'un dans la rue me demande quelque chose* » ;
- Afsaneh : « *Au début, je parlais un peu mais maintenant, je peux parler, je peux aller aux Assedic moi-même, je peux aller à la Sécurité sociale. J'ai pas besoin que quelqu'un vienne avec moi mais je pense qu'il faut que je travaille encore beaucoup* » ;
- Natalia : « *C'est difficile de comprendre la grammaire. C'est pour ça que j'ai décidé de chercher des cours. J'avais comme un blocage. Je ne sais pas comment dire. Je comprenais tout ce qu'on me disait mais je ne pouvais pas répondre. J'avais peur parce qu'il y a des choses que je ne pouvais pas exprimer et les gens ne me comprenaient pas. Pour ça, je ne pouvais pas parler (...)* » ;
- Natalia : « *Par exemple, avant, quand je voulais téléphoner à quelqu'un et demander quelque chose, j'avais toujours peur de ne pas pouvoir me débrouiller, de ne pas pouvoir dire ce que je voulais. Je demandais toujours à ma fille de téléphoner pour moi, mais maintenant, je me débrouille seule et ça va* » ;
- Natalia : « *Je pense que le théâtre m'a beaucoup aidée, parce que je pense que le théâtre m'a débloquée, pour parler plus (...)* » ;
- Viegas : « *Le théâtre, ça fait travailler l'articulation. Hélène dit toujours : « il faut ar-ti-cu-ler ! »* » ;
- Ali : « *J'aime bien jouer. Il y a beaucoup de choses qu'on apprend ici, pour le français et pour soi-même. Quand on parle avec quelqu'un en France, on est timide. Mais au théâtre, ça nous aide beaucoup pour mieux parler, parler sans complexe (...)* » ;
- Dina : « *Au mois de janvier, j'ai passé un examen à la Cimade. Puis j'ai été accepté en cours. Toute ma vie, je penserai à mon professeur dans mon souvenir d'apprendre la langue française. Je parle pas encore très bien le français mais je parle assez. Les cours de français à la Cimade, c'est autre chose aussi, on a des amis et on peut être aidé avec nos problèmes* ».

3.1.2 L'autonomie par le groupe

En anglais, le mot *'empowerment'* exprime tout à la fois le développement de la confiance en soi et l'acquisition progressive d'autonomie pour une personne. Ce

phénomène d'*empowerment* a été vécu de manière forte pour les participants de l'atelier théâtre. Cette évolution personnelle a été possible par le travail collectif, le projet commun à mener à bien. Ainsi, c'est par la rencontre et le travail avec l'autre que les individus ont pu s'épanouir, trouver leur place, trouver les mots pour s'exprimer et finalement construire ensemble pour le mieux être de chacun. C'est la dimension collective du projet qui a fait grandir chaque personne.

Ce phénomène, les stagiaires l'expriment en terme de force et d'espoir:

- Galina : « *C'est bon que pendant ce temps, nous pouvions avoir la force pour venir au théâtre*»;
- Khava : « *La première fois ici tout était compliqué. Maintenant il y a beaucoup de force, on vit ensemble, on n'a plus peur* »;
- Dina : « *On avait beaucoup de problème. Quand on est au cours de français ou au théâtre, on peut avoir une autre vie ici, oublier un peu nos problèmes. Quand on part à la fin de la journée, on est ressource pour repartir, affronter la réalité de la vie en France. Ce que j'ai appris, c'est qu'il faut toujours garder l'espoir. En France, rien n'est impossible*».

Cette progression individuelle par la participation à une réalisation commune est aussi à mettre en parallèle avec ce qui est dit du sens du travail au sein d'une troupe de théâtre pour un comédien dans le dossier de presse du festival *Enfants de Troupes-Premiers pas* en septembre 2004:

« Dans une troupe, l'intérêt collectif passe avant l'intérêt personnel ; en cela, elle est école de la vie en société, école citoyenne. Elle repositionne l'individu dans son rapport à l'autre et restaure l'impératif du devoir citoyen. Au service du théâtre et non d'intérêts personnels, les membres d'une troupe défendent un projet commun qui donne sens à l'engagement de chacun. Elle conditionne des choix éthiques et esthétiques. Ainsi, l'engagement d'un comédien dans une troupe suppose qu'il a longuement mûri son choix.

Fondée sur une relation forte entre les individus, la troupe permet d'apprendre à gérer les conflits, par le dialogue et la concorde. Elle génère une source de connaissances à laquelle chacun peut puiser ; elle est école permanente au contact des autres, lieu de formation continue, espace de transmission de savoir-faire et de savoir-être. Par son fonctionnement, elle est aussi valorisation et reconnaissance du travail de chacun : technicien et comédien confondus. Elle est un soutien rare dans une société aux liens sociaux distendus.

La troupe définit une relation forte et privilégiée avec le public, du fait de la pérennité dans laquelle elle s'inscrit... Elle est sûrement une bonne école de la citoyenneté, tant pour ses membres que pour les spectateurs... »

3.1.3 L'évolution des regards

3.1.3.1 Des stagiaires

■ sur eux-mêmes

Les stagiaires parlent de leur regard sur leur propre évolution en mettant en avant le dépassement personnel, la capacité insoupçonnée d'aboutir à un résultat en français, le fait de sortir d'une situation difficile à vivre :

- Tamim : *« Moi, je voulais pas jouer au début. C'était franchement très difficile sur scène, devant le public, il y avait tant de monde. C'est dur mais c'est bien, en même temps, c'est bien (...) » ;*
- Natalia : *« Pour moi, ça a été très bien. Quand on a commencé, je ne comprenais pas ce qu'elle [Hélène] voulait, ce qu'on pouvait faire. Mais après, quand on a travaillé, j'ai compris que c'était pour nous, pour avancer... » ;*
- Malika : *« J'ai perdu mes complexes ! Peu à peu... » ;*
- Nelli : *« Je suis très contente qu'on travaille ensemble, qu'on crée quelque chose ensemble. Après, ma vie est meilleure » ;*
- Zina : *« Une chance de regarder notre situation à un autre niveau. On peut prendre de la distance. Ca fait du bien » ;*
- Shamsiddin : *« Quand j'ai commencé l'année dernière, le deuxième jour, je me suis énervé car je ne comprenais pas ce qu'on faisait et après Tamim m'a expliqué que ça pouvait aider les réfugiés et les demandeurs d'asile. A la fin, j'étais très content car on a montré ce que j'avais vécu : dormir dans le parc... Le théâtre, pour moi, c'est comme un travail. Je pense pas à mon histoire. Je travaille avec mes amis » ;*
- Nader : *« Quand j'ai connu la Cimade, ça faisait trois mois que je dormais dans la rue. Je connaissais personne. La Cimade m'a envoyé à l'association « Aux captifs la libération » et ça a été. Le théâtre, c'est très agréable. Le travail, ça me fait plaisir de jouer, que les gens viennent me voir ».*

■ sur le monde autour d'eux

Les stagiaires ont d'abord saisi l'opportunité de l'atelier théâtre pour dire au monde ce qu'ils voulaient exprimer de leur vie, de leurs souffrances et de leurs espoirs :

- Galina : *« Je veux que les gens comprennent que c'est pas ma faute si je suis née et j'ai habité dans une société où j'ai des problèmes. C'est pas ma faute. C'est heureux pour eux qu'ils habitent dans un pays où ils sont libres (...). Je peux pas quitter mon pays... C'est difficile. C'est ma ville natale. Même si tu as*

des problèmes, tout me manque, tout le temps, même les arbres, même la nature, tout ça... » ;

- Tamim : *« Franchement, ça aide beaucoup le spectacle, pour parler des choses qu'on ne peut pas parler dans la vie normale, on peut le dire au théâtre, on peut jouer les choses de la vie. Ce que vous avez vu, c'était des tranches de vies quotidiennes des exilés et des demandeurs d'asile, surtout en France, surtout à Paris » ;*
- Natalia : *« Je pense que les gens ne connaissent pas notre vie et quand ils voient ce spectacle, ils peuvent comprendre comment on vit ici, quels sont nos problèmes » ;*
- Ali : *« (...) quelque chose qu'on a dans notre cerveau, on le montre au public. Le public, il comprend dans quelles situations nous sommes et comment on doit faire pour mieux vivre en France » ;*
- Viegas : *« Quand nous avons commencé le projet, vous nous avez parlé du théâtre. Je me suis dit : « ce sera quoi le théâtre ? ». Je croyais que c'était seulement pour les grands acteurs professionnels. Le premier jour ici, Hélène nous a donné une scène à improviser : ça m'a ouvert la porte. J'ai compris que le théâtre, c'était pas ce que j'avais pensé avant. Le théâtre, c'est comme donner à un enfant la possibilité de s'exprimer quand il a peur, quand il n'a pas la possibilité de parler. Le théâtre me donne la chance de dire. Je suis seul en France mais ici on est en famille, on se sent en sécurité. Ça fait du bien quand on rentre chez soi dans le monde de la réalité. Le spectacle : exprimer, montrer nos problèmes à des gens qui peuvent peut-être changer. Important de faire comprendre nos problèmes aux spectateurs. Le théâtre pour dire, le théâtre pour montrer. Maintenant, j'ai un grand intérêt pour le théâtre ».*

La vision du monde qui les entoure a aussi changé car le théâtre a provoqué de multiples rencontres, avec le public, avec les personnes qui ont accompagné cet atelier et entre eux :

- Malika : *« Le spectacle, il faut dire surtout qu'au début, je n'étais pas sûre que ça marcherait. J'avais toujours dans le cœur que le spectacle ne plaise pas. A la fin des répétitions, j'ai senti et je pense que tout le monde a senti la même chose : que tout irait bien » ;*
- Dina : *« L'activité avec Hélène m'a donné la possibilité de rencontrer de nouvelles personnes. Maintenant, je connais beaucoup de gens, des cultures différentes. Chaque pays est différent. Le Théâtre du Soleil, c'est la possibilité d'être ensemble, de vivre ensemble. C'est la première fois que je fais ce genre d'activités sur trois / quatre mois. C'est une expérience très intéressante. La rencontre est plus profonde car on vit ensemble, on travaille, on mange. C'est plus intensif. Je connais les gens de l'autre groupe ».*

3.2.3.2 Du public sur les demandeurs d'asile et les réfugiés

Nous avons choisi de ne pas couper les paroles recueillies afin de ne pas trahir les propos des personnes. Et nous avons indiqué l'occupation professionnelle des personnes qui ont contribué à cette résonance afin de situer un peu de quel angle parlent les gens.

Tour à tour, quelquefois dans un même texte, quelquefois de témoignage en témoignage, les impressions qui sont livrées renvoient à l'effort perçu dans l'apprentissage de la langue, l'émotion forte ressentie à l'écoute des récits de vies, le courage reconnu des 'acteurs' sur scène et dans leur quotidien, la mise à distance que permet le théâtre et donc sa valeur transcendante, une conscience renouvelée des situations de vie dans lesquelles se trouvent les demandeurs d'asile en France... Tous ces mots disent aussi et surtout la rencontre entre des personnes dans un public et des personnes sur scène, demandeurs d'asile, 'acteurs' d'un jour.

■ Hélène Cinque, metteur en scène

- Entretien avec L. Garbagnati, revue *Coulisses*, n°31 – janvier 2005

« - **Que pensez-vous du spectacle ?**

Ce n'est pas un spectacle, c'est un travail. Il était évident et impératif de donner forme et de faire entendre ce témoignage d'un moment d'arrêt dans l'errance, dans l'angoisse, de donner la parole : pourquoi nous ? Pourquoi moi ? Pourquoi êtes-vous là, Hélène ? 'Vous méritez que le temps s'arrête sur vous, que vous puissiez faire entendre votre, vos histoires'.

- **Certains souhaitent-ils devenir comédiens ?**

Non. Tout ce qu'ils souhaitent, c'est retrouver leur ancien métier, reprendre leur vie habituelle... En dépit des difficultés qu'ils connaissent, il n'y a pas de rejet de la France, ils veulent s'intégrer à une nouvelle culture, retrouver une vie normale.

- **Avez-vous une idée de l'impact des représentations sur le public ?**

C'est très difficile à évaluer. En juin, nous avons été étonnés du nombre de spectateurs, indépendamment des officiels et des amis.

- **Quel bilan tirez-vous de l'expérience ?**

Du point de vue linguistique, les débutants de janvier comprennent tout, parlent couramment dans les situations quotidiennes, mais certains gardent un fort accent. Du point de vue humain, ils ont eu une activité de groupe suivie, avec un objectif commun : « comment on va construire le bus ? ». Cela leur a fait du bien d'être ensemble, ils sont sortis de leur isolement, de leur solitude. L'attente désoeuvrée est mortifère. Là, il n'y avait plus d'attente, il y avait de l'acte. Surtout, ils ont parlé d'eux, se sont parlés, nous ont parlé. Du coup, ils existent.

- **A titre personnel ?**

L'expérience me confirme la validité de la démarche de l'art-thérapie pour apaiser les souffrances et la nécessité pour moi de continuer dans cette voie ».

- Interview dans le film *VOYAGES DE L'ESPOIR*, 2004

« Ca a été beaucoup d'émotion de les avoir vus se démener, s'autoriser, se pousser, avec ce courage... Ca a été dur, vraiment très dur pour certains... ».

■ Les personnes qui ont accompagné l'atelier

- Dossier de presse du festival *Enfants de Troupes – Premiers pas*, septembre-octobre 2004 :

« Accueillir *VOYAGES DE L'ESPOIR*, c'est partager la terre d'asile qu'est le théâtre - En accueillant ce projet pour trois représentations en entrée libre, le festival *Enfants de Troupes – Premiers pas* souhaite partager l'accueil qui lui est offert au Théâtre du Soleil. Etre une troupe permanente et avoir son propre lieu de création donne cette possibilité, cette chance de pouvoir inviter, héberger et rencontrer l'autre. Il nous est donc apparu naturel de partager cette terre d'asile qu'est le théâtre et de soutenir ce groupe dans ses premiers pas en France ».

- Danièle Heusslein-Gire, peintre et décoratrice :

« En tant qu'accompagnatrice des actions menées cette année [2005] auprès des adultes migrants, j'ai pu observer que parler en français, à partir d'improvisations permettant de théâtraliser des événements personnels, de les partager, d'en devenir acteurs sur une vraie scène (et pas n'importe laquelle, celle du Théâtre du Soleil), de donner des représentations devant un vrai public avait des effets très positifs, et s'avérait cette année encore une expérience réussie pour les intéressés. Les timidités, les peurs de se montrer aux autres, les blocages, la maladresse, les paroles inaudibles, grâce à l'énergie, la volonté d'Hélène, son professionnalisme soutenue par la connaissance des situations de chacun qu'avait Véronique, la collecte des improvisations et leur transcription tapée ont permis aux participants d'entrer dans cette aventure. J'ai été frappée par l'application, la concentration dont ils ont fait preuve pour écrire les moments de leur histoire. La barre des exigences était haute et chacun s'est donné les moyens de remplir le contrat. Je les ai trouvés courageux, ouverts, disponibles, malgré ce qu'ils avaient vécu et vivaient encore. Ce temps consacré au théâtre les aide à sortir de leur quotidien pendant quelques heures, les recherches qu'ils doivent effectuer dans leur tête et leur mémoire créent un centre d'intérêt qui va au-delà du temps réel passé avec Hélène. Le résultat comme j'ai pu le ressentir, l'année dernière et cette année a un véritable impact sur les spectateurs et nous ressentons une vraie émotion.

C	confiance,	curiosité,	capacités,	coeur,	courage
I	improvisations,	images,	imagination,		identité
M	mémoire,	musique,	motivation,	moteur,	mise en scène, mise à distance
A	amitié,	attention,	apprentissage,	aide,	affirmation
D	disponibilité,	dépassement,	différences,	discussions,	défis
E	écrits,	espace,	être,	expériences,	engagement

Je pense également que l'expérience a été d'autant plus forte qu'elle s'est accompagnée de bons repas chauds concoctés par des "cimadiens", préparés et servis par de très gentils comédiens de la troupe d'Hélène et que cela faisait aussi partie du plaisir d'être ensemble et de discuter ».

■ Les spectateurs

➤ Lucile Garbagnati, responsable de la revue *Coulisses* :

« *VOYAGES DE L'ESPOIR* : ce spectacle dépasse les clivages théâtre amateur / théâtre professionnel, puisqu'il se trouve au cœur de la problématique du théâtre et de l'art : donner du sens. Sa production résulte (...) du désir d'intégrer les demandeurs d'asile et de ces derniers de s'intégrer dans un pays étranger en en apprenant la langue ».

➤ Sylvie Rouxel, rédactrice pour la revue *Coulisses* (2005 : 111-113):

« J'ai découvert un formidable travail dans lequel les mots tels que 'respect de l'autre', 'écoute', 'rencontre' et 'émotions' trouvent tous leurs sens. Certes le lieu, toujours accueillant et chaleureux, a mis en condition la spectatrice que j'étais... Et, il s'est passé quelque chose... Sur scène, vingt-cinq comédiens qui n'ont pas pour vocation de l'être. Tous demandeurs d'asile, récemment arrivés en France, ne parlant pas ou très peu le français, se sont retrouvés sur le plateau et ont partagé entre eux et avec la salle leurs blessures et leurs espoirs. Pouvoir lier, relier, se reconstruire à travers l'apprentissage d'une langue étrangère, communiquer grâce au théâtre relève d'une réelle performance de la part de tous ces acteurs, qu'ils soient demandeurs d'asile, metteur en scène ou organisateurs de la formation.

Le spectacle présente une succession de scènes, écrites et jouées, dans lesquelles la palette d'émotions s'étend du rire aux larmes, de la comédie à la tragédie. Quoi de plus poignant que de recevoir les paroles d'une femme ou d'un homme ayant vécu des atrocités dans son pays d'origine ? Quoi de plus touchant de constater à les écouter que la violence est aussi également présente dans le pays où ils sont arrivés, la France ? On prend conscience que sans la maîtrise de la langue, il n'y a pas d'autonomie et d'émancipation possible, pas de liberté tant convoitée...

La finalité spectaculaire de cet atelier prend un double intérêt, pouvoir à travers le jeu et le théâtre s'exposer, et donc se mettre en danger, symboliquement certes, mais quand même ! Ce danger sublime celui réellement vécu peu auparavant, les demandeurs d'asile devenus comédiens racontent, témoignent et n'oublient pas. Cela devient une force qui nous touche, nous, le public. Créer, dans une langue qui est celle de tous les dangers et de tous les espoirs, pouvoir exprimer et dire avec autant d'émotion et de rigueur dans la prononciation et la mise en scène, on ne peut qu'être convaincu des vertus du théâtre comme outil socialisant. Se mettre sur scène et pouvoir prendre de la distance avec son histoire tragique, c'est jouer, c'est se détacher. La langue dans cette expérience réunit, rassemble et crée visiblement la relation à l'autre, l'amitié. L'effort pour maîtriser cette langue étrangère, à la fois hostile et salvatrice, renforce avec la conscience de son identité l'estime de soi.

La scène du pique-nique du début, où tous les protagonistes partagent le repas mais aussi les déchirures, les humiliations, les prises de conscience des difficultés à venir dans le pays potentiellement d'accueil est infiniment riche symboliquement. La ronde de nuit des contrôleurs, le vendeur de poulet, les contrôleurs du métro sont les moments vécus auxquels ils nous font participer. Quoi de plus banal que de vouloir dormir, se nourrir, se déplacer en France ? Pourtant, ces instantanés de vie quotidienne révèlent les difficultés récurrentes des demandeurs d'asile pour survivre tout simplement.

On se surprend à rire, ou à sourire face à deux univers qui se rencontrent et tentent d'entrer en communication. Lors de la scène A l'Ofpra, on mesure le poids de l'administration à travers les incompréhensions linguistiques et le manège des interprètes. L'épuisement et l'agacement de répéter les faits, dans leurs détails d'une part et le besoin de remplir un formulaire administratif qui puisse entrer dans le cadre d'autre part.

On mesure alors véritablement dans ces témoignages devenus spectacle le poids de la maîtrise d'une langue, à quel point elle peut être un réel obstacle à l'insertion mais synonyme de liberté et d'épanouissement une fois acquise. Et c'est sur scène chargée de joie et d'espoir que le spectacle se termine, sur une fête où tous se réunissent pour féliciter Malika pour l'ouverture de son restaurant.

Mais ce qui est à féliciter également, c'est ce travail collectif d'écriture et de théâtre construit, visiblement en commun. On pense même à une communion. Le public était plus que présent, la salle était comble, véritablement suspendue. C'était une écoute attentive et réceptive. Les rires et les silences tendus exprimaient le respect pour ce travail.

J'ai du reste été surprise de voir que le public est resté massivement lors du débat avec les comédiens après le spectacle. La rencontre entre les protagonistes et le public s'est confirmée lors du débat. Quelque chose s'est passé.

Il y a dans Voyages de l'Espoir une véritable démarche d'ouverture à l'autre, sur ce qu'il est et a été, un profond respect et désir de se rencontrer pour continuer à vivre et espérer.

C'est en tout cas, ce que la spectatrice que j'étais a perçu... une forte émotion dans la salle et sur scène, une joie et de l'espoir pour ces demandeurs d'asile, une démarche formidablement chargée de sens ».

➤ Geneviève Baraona, maître de conférences, INALCO :

« Je suis venue bien sûr parce que je m'intéresse à l'apprentissage des langues, au théâtre et quand il y a les deux conjugués c'est merveilleux. De plus je connais la CIMADE et j'apprécie particulièrement ses objectifs et ses compétences. Enfin j'avais "financé" quand j'étais à la DGLFLF un projet avec le Théâtre du Soleil et la CIMADE et je suis toujours très intéressée par cette alliance et aimerais continuer à en suivre les développements. Avant le spectacle bien sûr je pensais à celui de l'an dernier où les "acteurs" avaient beaucoup travaillé mais avaient eu parfois du mal (avec la langue, la représentation...). Ce spectacle a été très émouvant: les "apprenants" jouaient particulièrement bien et ils avaient un très bon niveau de langue, quand on pense au peu de temps qu'ils ont eu pour apprendre. Les situations étaient bien choisies, bien scénarisées. Les stagiaires avaient l'air bien dans leur peau : ils étaient à l'aise pour se déplacer, parler, articuler, envoyer au loin leur voix. On a envie de continuer, de travailler avec eux et avec des troupes pour faire apprendre le français à la fois en situation d'interaction constante (comprendre les consignes, la vie quotidienne, les autres etc...), travailler sur la langue, la voix, la proxémique et sur le texte (composition, écriture etc...). Ce dispositif fait appel à la créativité et est valorisant pour les apprenants, surtout ceux-là. Je pense que ce travail pourrait/devrait être modélisé. Le contact établi au cours du spectacle, permet d'aborder ces "exilés" sous un angle qui ne sera pas celui du regard apitoyé ou de la méfiance. La relation instaurée par le théâtre, met à distance tout en relativisant et en rapprochant "l'étranger" de nous-mêmes. Il s'agit d'une véritable expérience "interculturelle" ».

➤ Virginia Mamede, secrétaire du service de Défense des Etrangers Reconduits, Cimade

« J'avais vu les deux parties du Dernier Caravansérail de Mnouchkine, avec des acteurs non professionnels, des personnes qui représentaient leur propre vie, et j'ai trouvé que l'idée avait bien marché. Du coup, que la Cimade soutienne ce genre

d'entreprise, qui plus est avec des personnes non francophones, alors là il n'y avait pas à hésiter, il fallait y aller. Et j'ai été encore une fois agréablement surprise par ce type d'expérience. Tous les acteurs ont été bien ! Et pourtant ce n'est pas leur vrai métier! Comme quoi tout individu réserve bien des surprises et un potentiel énorme pour peu qu'il y ait des gens qui croient en lui et qui lui donnent l'opportunité de s'exprimer. J'ai envie de dire encore une fois bravo! ».

➤ Philibert Nkanira, formateur FLE, centre de formation de la Cimade

« Le théâtre est un art.

Un art des mots et du corps.

Un art de jongler avec la langue et ses subtilités.

Un art d'interpréter un texte; une oeuvre avec ce qu'il peut impliquer au niveau du lyrisme, de l'intonation, du rythme,....

Un art de se mettre dans la peau d'un personnage et de transmettre des émotions aux spectateurs.

La personne qui fait du théâtre est un artiste.

Les bénéficiaires d'Euraccueil, aussi bien dans "Voyages de l'espoir" que dans "Errances....d'un hôtel l'autre" n'avaient rien de tout cela: ni l'art; ni l'expérience; et encore moins- et c'est là que nous devons leur dire bravo- l'outil essentiel: la langue.

On le savait, le théâtre est un outil formidable dans l'apprentissage d'une langue.

Il a un effet désinhibant et contribue à mettre l'apprenant en confiance. Il encourage la prise de parole.

Mais cela, dans un espace-classe où, avec le temps, on apprend à connaître ses camarades et ne plus avoir peur de s'exprimer devant eux ou avec eux.

Mais ce que les bénéficiaires d'Euraccueil ont réussi à faire ces deux dernières années va bien au-delà.

Ils ont eux-mêmes écrit leurs textes, les ont joués devant un public qui ne leur était pas familier et ont réussi, avec un talent digne d'un "artiste", à nous transmettre, nous les spectateurs, les mêmes émotions - sinon plus- que celles que nous avons quand nous allons voir sur scène de vrais artistes.

Des émotions allant même jusqu'aux larmes en ce qui me concerne.

Et ce qu'ils racontaient, ce n'était pas du "théâtre", c'était leurs vies, leurs souffrances,....

En fait ils se sont eux-mêmes mis en scène.

Et ça, même pour un vrai artiste, ce n'est pas banal.

C'est un peu comme s'ils se mettaient "à poil".

Comme chez un psy.

Sauf que là, c'était devant des centaines de spectateurs.

D'un seul coup, la langue n'a plus d'importance: les silences; la présence sur scène; les trous de mémoire; les erreurs de prononciation; les maladresses;... Tout cela était chargé de sens et me transmettait une tonne d'émotions.

Mais la raison de cette tonne d'émotions était due aussi au fait que je savais que quelques mois auparavant, nos "artistes" n'étaient que des "sans voix".

Merci à eux! ».

- Michèle Pierron, professeur d'allemand en collègue

« J'ai été très étonnée par la prestation des acteurs amateurs : investissement et naturel dans le jeu, bonne maîtrise de la langue française. Les situations présentées sous forme de tableaux étaient bien choisies. On sentait que le fait de revivre leur expérience sous forme théâtrale était très positive. Leur dignité retrouvée de se retrouver au centre de l'attention des spectateurs. Ils n'étaient plus dans la situation de demandeurs mais ils produisaient quelque chose. Un certain étonnement de leur part d'être à la fin sous les applaudissements ».

- Delphine Keruzec, secrétaire de l'organisme de formation Ecrimed et Arnaud Fromentin, aide médico-psychologique

« Nos impressions sont assez peu tournées vers le linguistique finalement...La maîtrise de la langue et des techniques théâtrales font oublier que c'est un projet linguistique qui a sous-tendu la mise en place de cette pièce. Ca nous paraît être un vrai bon point pour les acteurs et toute l'équipe pédagogique ! Nous avons vu une pièce avec des acteurs et pas des apprenants de français ou des demandeurs d'asile. Quoi que cette deuxième identité ait été plus "visible" à travers les émotions transmises... ».

« Invitée par la Cimade, moi-même ancienne formatrice de FLE, ayant fait usage en classe de techniques de théâtre sans avoir pour objectif de monter une pièce, curieuse de découvrir l'aboutissement de ce projet. Arnaud : curieux de tout ce qui se fait en théâtre amateur et particulièrement sensibilisé aux problématiques minoritaires en France... ».

« Nous pensions que ce serait plus long. Arnaud s'attendait à quelque chose de plus approfondi, de plus travaillé...Il s'est vite rendu compte du travail immense fourni pour donner lieu à une production de cette qualité (aussi courte soit elle) ».

« Charge émotionnelle très forte du côté du spectateur comme du côté de la troupe. Emotion ressentie de jouer devant des gens d'être écoutés, applaudis. Nous avons été touchés par le côté "vrai", "témoignage" de leur situation transposée sur scène (scènes que nous avons pu voir dans la rue de nombreuses fois non loin de la gare de Lyon par exemple). Plaisir senti de faire partie d'une troupe, d'un groupe (sans considération ethnique, religieux ou de nationalité) ».

« Travail d'oralisation et d'élocution "visible" sur scène. Très positif de sentir que les textes ont été compris, sont maîtrisés et réellement vécus ».

« Les acteurs font vraiment passer leur volonté réelle de vivre en France, d'en comprendre les rouages, de se faire accepter, entre autre en maîtrisant les subtilités de la langue. Les textes dénoncent les conditions dans lesquelles ils sont accueillis sans pour autant porter de jugement excessif sur ce pays dans lequel ils souhaitent vivement se reconstruire et vivre une vie meilleure loin des souffrances qu'ils ont vécu dans leur pays. J'ai beaucoup aimé le moment où une femme assise devant la scène a lu une lettre

qu'elle envoyait à sa famille pour expliquer ce qu'elle vivait ici. C'était très intéressant qu'elle puisse transmettre un texte écrit, la force des mots ne serait pas si bien passée si elle avait eu à apprendre ce texte par cœur ».

- Jean-Yves Sauze, ingénieur et Françoise Schlotterer, responsable administrative

« Le spectacle "errances ... d'un hôtel l'autre" a été, pour nous, l'occasion de retrouver l'ambiance de "Voyages de l'espoir". C'est tout d'abord un spectacle de qualité dans lequel on rit, on s'évade. Mais c'est également une rencontre, des rencontres. Cette pièce se déroulait à la Cartoucherie qui possède un charme unique à la fois campagne et ville.

L'année précédente nous étions ressortit sous le choc des mots prononcés et sous le charme de l'engagement et du professionnalisme des personnes impliquées dans ce projet.

Cette année nous revenions en sachant que nous allions retrouver tout cela.

Chaque spectacle était différent. Le choc d'une réalité également. Histoires vécues pour arriver en France opposées cette année aux histoires des galères pour tenter de vivre-survivre en France.

Ces paroles, que la scène libèrent, sont chaque fois émouvantes. Notre position de spectateur nous permet de les entendre et c'est certainement ce qui nous a le plus envoûté. La scène, le théâtre, est un formidable moyen d'entendre leurs vécus et, pour nous, pouvoir ensuite témoigner, porter des voix et un message tristement à contre courant dans le contexte politique actuel.

Le résultat obtenu par la troupe cette année était plus riche et mature que l'année précédente. La troupe plus petite et plus stable en était certainement l'origine. Mais dans chacun des spectacles, les personnalités des acteurs étaient très variées mêlant inquiétude, timidité, humour, témoignage, et surtout espoir.

L'après scène, autour d'un verre, nous a permis de rencontrer quelques-uns de ces acteurs, échanger des compliments et compléments de leurs histoires. Une façon pour chacun de raccorder les planches à la vie réelle. »

- Marie Hénocq, responsable du service de Défense des Etrangers Reconduits, Cimade

« Je travaille à la Cimade, dans un service tout autre que celui de la formation linguistique pour les étrangers. Lorsque, l'an dernier, les stagiaires des cours de français de la Cimade ont monté une pièce de théâtre, je n'avais pas pris le temps de l'inscrire dans mon agenda. Je connaissais plusieurs personnes qui avaient assisté à une représentation, et les échos que j'avais pu en avoir étaient très mitigés : "c'est une bonne idée, mais on sent que ce ne sont vraiment pas des acteurs (!) ", " c'est dommage, ils n'avaient pas assez d'assurance, on ne les entendait presque pas ".

Ma curiosité avivée, cette année, je n'ai pas voulu manquer le 2^{ème} spectacle : je trouvais à la fois le projet audacieux et l'opportunité unique pour des personnes qui n'auraient pas eu d'autre moyen de monter sur les planches.

Le spectacle m'a énormément plu. Les stagiaires des cours de français de la Cimade l'ont conçu d'un bout à l'autre : ils ont écrit le texte dans lequel chacun a mis une

part de son parcours personnel de demandeur d'asile, rarement léger... Malgré tout, il y avait des scènes franchement hilarantes. Les stagiaires étaient à la fois émus et fiers. J'en retire une expérience unique, non pas sur le plan théâtral, mais sur le plan humain. Il paraît que cette pièce était plus aboutie que la précédente : vivement la 3^{ème} ! ».

- Hélène Perrin, maître de conférence en informatique, Paris VI

« Ce qui m'a le plus frappée, c'est le grand sérieux de tous ces "acteurs". En général quand une troupe amateur joue, on sent une complicité, une certaine légèreté. Là, au contraire, la plupart des personnes étaient très graves et semblaient plus être les participants d'une cérémonie que d'un spectacle. Sans doute les situations étaient-elles très proches de leur quotidien. Ce n'est qu'à la fin que les visages se sont détendus avec un certain étonnement l'air de ne pas croire que tout un tas de gens les applaudissaient ».

- Robert Schoen, chercheur...

« "Errances... d'un hôtel l'autre", un petit voyage très opportun dans un monde oublié par les media et donc aussi par la plupart des gens, qui ne connaissent pas la vie quotidienne des sans-papiers. Une parenthèse pour mettre un peu de côté nos petits soucis d'"avec-papiers" et subitement se laisser surprendre par un sentiment de parenté avec ces femmes et ces hommes déracinés ».

3.2 Les difficultés rencontrées

3.2.1 La reconnaissance de fait et la reconnaissance de droit

Qu'entendre par ces termes 'reconnaissance de fait' et 'reconnaissance de droit' ? Cela renvoie, d'une part, à la situation administrative des participants et, d'autre part, à la place qui leur est faite et/ou qu'ils prennent dans l'atelier théâtre.

La reconnaissance de droit est obtenue de manière administrative. En ce qui concerne les demandeurs d'asile, il s'agit de l'obtention du statut de réfugié. Quand un demandeur d'asile est reconnu réfugié par l'OFPRA ou la Commission des Recours des Réfugiés, il sait qu'on lui accorde le droit de résider sur le sol français. C'est officiellement la République Française qui lui reconnaît le droit de vivre sur son sol et le prend sous sa protection. Les dispositifs du droit commun en termes d'accès à l'emploi, au logement, aux allocations, lui sont alors ouverts. Pour les demandeurs d'asile, cette reconnaissance de droit est souvent vécue comme le sésame d'une nouvelle vie possible. Il est envisageable alors de poser ses valises, de se construire une vie durablement. Même si l'insertion et le chemin de l'intégration demandent encore beaucoup d'efforts et de temps...

Ce que l'atelier théâtre avec le Théâtre du Soleil a apporté de manière magistrale aux demandeurs d'asile du projet Euraccueil, c'est la reconnaissance de fait, la reconnaissance de l'autre, le Français, la Française, ou tout autre qui a déjà le droit de vivre en France. S'exprimer sur une scène, devant d'autres, être applaudi, être invité à répondre à des questions sur sa vie, son expérience, sentir que l'on a là une place, c'est être reconnu de fait par d'autres, ceux qui nous entourent à tel ou tel moment, par exemple, au moment d'une représentation. De plus, faire partie d'un spectacle invité dans un festival, comme ce fut le cas en 2004 avec la participation au festival « Enfants de troupe-Premiers pas », c'est démultiplier la possibilité d'être vu, entendu, applaudi et côtoyer beaucoup d'autres personnes impliquées dans le festival.

La reconnaissance de fait donne un sens à la reconnaissance de droit car il s'agit de la vie que l'on se construit à travers la rencontre. La reconnaissance de droit est indispensable à la reconnaissance de fait : comment vivre de manière stable dans un pays si on n'a pas le droit d'y résider ?

Là où il y a eu une grande difficulté, une colère insupportable même, pour deux stagiaires de l'atelier 2004, ça a été quand la reconnaissance de fait vécue à travers l'atelier et les représentations publiques n'a pas été suivie par la reconnaissance de droit, ces stagiaires ayant été déboutés du droit d'asile. Ils ont alors exprimé un fort ressentiment à l'égard de la Cimade, accusant l'association d'organiser un atelier théâtre aux stagiaires uniquement pour se faire de la publicité. Même quand il leur a été dit qu'ils n'avaient pas à jouer s'ils ne le souhaitent pas pour eux-mêmes ou pour le travail fait avec les autres stagiaires, il leur a été difficile de ne pas croire que la Cimade les utilisait. Cruel retour pour les organisateurs de l'atelier, colère très compréhensible de la part des stagiaires. Un débouté du droit d'asile éprouve la plupart du temps une colère sourde à l'égard du pays où il a tenté d'être accueilli et reconnu, en l'occurrence ici la France. Le refus du statut de réfugié, c'est la certitude d'une vie extrêmement précaire, toujours brinquebalante, soit dans le pays où on est devenu sans papier, soit sur un autre chemin d'exil vers un autre pays refuge ou de retour vers son pays d'origine. On ne peut exprimer sa colère à la France, on peut peut-être le faire en s'adressant à des personnes ou une association qui représentent malgré tout ce pays qui refuse la reconnaissance de droit.

Cette réaction a été celle de deux stagiaires. Elle a mis à jour cette difficulté de l'écart entre la reconnaissance de fait et la reconnaissance de droit. Il est important de le dire ici. Ceci dit, d'autres stagiaires déboutés du droit d'asile, ont réagi à l'opposé, et se sont investis de plus belle dans l'activité théâtre après avoir appris la décision de rejet du statut de réfugié à leur encontre car cette activité et la place qu'ils y avaient trouvé de fait les ont aidés à surmonter le désarroi de cette fermeture d'une possibilité de vivre normalement en France. N'ayant pas cette reconnaissance de droit, la reconnaissance de fait devenait encore plus importante pour eux.

3.2.2 S'autoriser à dire, s'autoriser à jouer

Toute personne n'ayant pas l'habitude de parler devant un public ou de se produire sur scène peut imaginer les réticences que l'on peut éprouver quand on est invité, dans le cadre d'une formation, à s'exprimer devant ses pairs, qui plus est dans un lieu de théâtre. Ceci est d'autant plus vrai pour des personnes fragilisées, comme les demandeurs d'asile, dans leur quotidien et par rapport à leur avenir dans un pays où ils souhaitent s'établir mais où ils ne savent pas encore s'ils seront autorisés à le faire.

On l'a vu, plusieurs personnes ne se sont pas impliquées dans l'atelier théâtre. Certaines ont tenté de participer à une ou deux séances mais ont pu avoir des réactions très vives de refus de jouer, refus de parler, surtout dans la langue étrangère. Certaines ont alors proposé de s'investir dans l'activité mais d'une autre manière, par exemple en participant à la fabrication des décors. D'autres ont tout simplement choisi de continuer à suivre les cours de français 'classiques'.

Pour ceux et celles qui ont tenu à participer coûte que coûte, l'aventure n'a pas été facile. Ils se sont heurtés à leurs propres réticences ou à celles des autres pour se lancer dans l'expression et dans le jeu. Ceci malgré des exercices d'échauffement physiques et vocaux. Le blocage ressenti par Hélène Cinque, vécu par tous à un moment ou à un autre du travail (plutôt dans les premiers jours d'atelier toutefois) a été dépassé par le recours à l'écriture en langue maternelle. Voilà qui peut paraître curieux pour un atelier théâtre dont l'objectif est, entre autres, de concourir à l'apprentissage de la langue étrangère à l'oral. Cependant, force a été de constater que le détour par l'écrit et la langue maternelle a souvent servi « d'abri » ou de « cocon », ce qui a permis en retour de libérer la parole, de faire remonter les souvenirs et les émotions.

3.2.3 Maintenir l'envie, la motivation, l'énergie, la dynamique

Le rythme de travail adopté pour l'atelier à la moitié de l'année 2004 et en 2005 a permis une activité intensive une semaine par mois dans les locaux du Théâtre du Soleil. Chaque semaine de travail provoquait une accroche de plus en plus grande des personnes dans l'activité, parce que les improvisations étaient de plus en plus approfondies et que, par conséquent, les participants trouvaient de plus en plus de sens pour eux-mêmes et pour le groupe dans ces séances d'atelier théâtre. Cependant, entre chaque module d'atelier théâtre, s'est posée la question du maintien de la motivation et de l'envie des participants d'une session à l'autre.

Pourquoi, si la motivation allait grandissant, a-t-on constaté le désistement de certains de l'activité ou l'impression d'avoir tout à recommencer au début de chaque semaine? C'est essentiellement la précarité de la vie quotidienne des stagiaires qui a rendu l'importance de l'atelier théâtre toute relative d'un mois à l'autre. A quoi bon s'investir dans la création d'un spectacle qui veut montrer la vie d'avant ou la vie d'aujourd'hui, dans toutes ses difficultés, ses possibilités, ses joies et ses peines, alors qu'il faut faire face réellement à tant de soucis tous les jours ?

D'autre part, l'atelier théâtre, parce que cette activité a besoin de temps et de durée pour se développer et aboutir pleinement, a été organisé sur six mois. Ce temps peut paraître normal pour une telle activité. Pour des demandeurs d'asile, c'est une éternité qui s'égraine au fil des heures et des jours passés à attendre une réponse. Pratiquement aucune des personnes impliquées ne sait où elle sera ni ce qu'elle fera sur une période de six mois. L'atelier théâtre leur propose, au contraire, de s'engager sur un projet, d'en être co-responsable pendant une durée assez longue à l'échelle du temps de leur vie d'entre-deux.

3.3 Tentative de modélisation

3.3.1 Paramètres à prendre en compte avec des publics primo-arrivants

Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'atelier théâtre avec les demandeurs d'asile ne doivent pas être occultées. Pour autant, elles ne doivent pas masquer tous les avantages tirés de ces expériences pour les stagiaires tant sur le plan individuel que collectif. Il s'agit ici d'encourager les organismes, les formateurs, les comédiens, les troupes de théâtre qui auraient envie de se lancer dans une aventure similaire, avec ce même type de public ou avec d'autres publics fragilisés.

Ce dont il faut tenir compte dans la mise en œuvre d'un atelier théâtre, avec des personnes non francophones primo-arrivantes en France, ce sont :

- la fragilité du cadre de vie de ces personnes
- leur propre fragilité psychologique
- la précarité de leur situation administrative en France

Ce qu'il faut penser à faire ou à mettre en place afin que les personnes se sentent soutenues, encouragées et reconnues dans cette activité, comme dans d'autres, ce sont :

- sur le plan logistique
 - organiser au mieux les transports, le cas échéant, soutenir financièrement les participants pour qu'ils puissent se déplacer ;
 - organiser les pauses café et la restauration des personnes là où a lieu l'atelier théâtre ;
 - rendre chacun co-responsable de l'aspect logistique (rangement, nettoyage, attention au lieu et aux affaires de chacun).
- sur le plan psychologique
 - mettre en place une atmosphère de respect et d'écoute pour mieux accompagner les stagiaires et les mettre en confiance ;

- s'appuyer sur les points forts des personnes – elles vivent des situations difficiles, pour autant elles sont riches de compétences multiples qui doivent être mises à profit ;
- avoir une exigence et une rigueur dans le travail demandé ;
- seconder/compléter le comédien intervenant afin qu'il puisse au mieux mener à bien l'atelier – ce travail en binôme s'est révélé indispensable lors de l'expérience entre la Cimade et le Théâtre du Soleil.

En fait, il s'agit ici de penser, in situ, à tout ce qui est nécessaire à l'organisation d'un temps et d'un lieu propices à l'envie de faire quelque chose avec d'autres, pour sortir d'une situation quotidienne subie (voir en annexe la faisabilité financière).

3.3.2 Trame d'activités transférable

Plusieurs activités potentiellement exploitables en classe de langue ou sur une scène de théâtre ont été présentées dans ce document. La didactique du FLE est riche de différentes adaptations, ainsi que les pratiques des comédiens-intervenants travaillant avec des publics d'adultes primo-arrivants en France.

Pour mémoire, nous prenons ici, comme base de trame d'activités transférable, le travail d'animation d'Hélène Cinque et nous en proposons la synthèse suivante :

Etapas de travail	Types d'activités
Echauffement	<ul style="list-style-type: none"> ■ Corps ■ Voix ■ Mouvement
Improvisations	<u>Du plus au moins guidée</u> <ul style="list-style-type: none"> ■ A partir d'un objet ■ A partir d'une situation insolite ■ A partir d'un souvenir
Création d'un spectacle	<u>Le passage par l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> ■ A partir d'improvisations travaillées à l'oral, transcrites / mises en textes ET/OU <ul style="list-style-type: none"> ■ A partir d'écritures de textes / récits de vies, en français ou en langue maternelle > textes traduits / réécrits en français <u>Appropriation des textes</u> <ul style="list-style-type: none"> ■ Lecture individuelle et lecture collective <ul style="list-style-type: none"> ➢ articulation, prononciation, intonation, projection ■ Apprentissage des textes, mémorisation <ul style="list-style-type: none"> ➢ seul, en groupe, en binômes <u>Assemblage du spectacle</u> <ul style="list-style-type: none"> ■ Répétitions ■ Improvisations complémentaires si nécessaires ■ Essais de déplacements, calages par rapport au temps ■ Mise en place de la régie plateau ■ Filage

Synthèse et perspectives

Rendre compte d'une pratique telle que l'atelier théâtre dans le cadre d'un projet expérimental comme le projet Euraccueil a permis, au-delà de la description d'une expérience intéressante avec des demandeurs d'asile, d'inscrire cette activité dans une histoire, un héritage : celle du théâtre et de la didactique du Français Langue Etrangère, celle du théâtre et de la formation à visée d'insertion. Cette histoire se lit sous le signe de la continuité d'un champ d'action à un autre, avec de multiples ponts à construire, à faire vivre de l'un à l'autre de ces champs.

La capitalisation de ce type d'atelier, pour ne pas se borner à un simple ajout dans un catalogue d'expériences (si innovantes et louables soient-elles), est sans doute peu aisée aux premiers abords parce qu'elle revêt un caractère unique et qu'elle est fonction de contraintes et d'envies en contexte. Cependant, l'esquisse des paramètres à prendre en compte peut servir de base à une réflexion de mise en œuvre d'activités similaires dans d'autres contextes¹. Ce qui semble essentiel à ce type de projet et transférable à d'autres, c'est la volonté de participer au décloisonnement des regards sur les étrangers en général et sur les demandeurs d'asile en particulier.

Ce type d'atelier permet aux demandeurs d'asile de (re)trouver une place de personne adulte responsable acteur de sa parole au sein d'un projet collectif. Les personnes gagnent de l'autonomie en s'exprimant et s'expriment parce qu'elles deviennent de plus en plus autonomes. Il ne s'agit plus ici de « parler pour » mais de « faire/vivre avec ». La dimension collective, notamment parce qu'elle englobe les spectateurs des spectacles de théâtre créés, est symbole ici de la société d'accueil dans son ensemble. C'est le genre d'expérience qui montre comment il est possible de faire place à l'autre dans notre société, d'instaurer des liens sur le mode de l'échange et de la re-con-naissance de tout un chacun, en un mot, c'est oser les prémisses des bases d'un vivre ensemble, qui tout à coup, n'est plus seulement de l'ordre de l'utopie ou du souhaitable.

*« [Les réfugiés], c'est un des graves symptômes de la maladie de notre siècle.
Et la façon dont notre société (européenne) en répondra déterminera notre Histoire.
Cette société aura-t-elle été ignominieuse ou humaine ? »*

Ariane Mnouchkine

¹ Pour l'heure, le projet de la Cimade est de poursuivre cet atelier théâtre dans le cadre du projet FAAR (Formation et Accompagnement des demandeurs d'Asile et des Réfugiés) qui prendra le relais du projet Euraccueil grâce au deuxième appel à projets du programme Equal (FSE), de 2005 à 2007.

BIBLIOGRAPHIE DES ARTICLES ET OUVRAGES CONSULTÉS

Didactique du français langue étrangère

- Bigot V. (2005), « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue », in FDM *Recherches et applications* « Les interactions en classe de langue », Paris, Clé International, pp. 42-53.
- Calbris G., Porcher L. (1989), *Geste et communication*, Paris, Crédif-Hatier, collection « LAL ».
- Caré J.-M. (1983a), « Jeux de rôles ou drôles de jeux », FDM 176, Paris, pp. 38-42.
- Caré J.-M. (1983b), « Des matrices pour des jeux de rôles », FDM 176, Paris, pp. 75-78.
- Cormanski A. (1999), « Action / langue », FDM *Recherches et applications* « Apprendre les langues étrangères autrement », Paris, Hachette, pp. 167-171.
- Cormanski A. (2001), « Espace, corps, parole : techniques dramatiques pour l'apprentissage de l'oral », FDM *Recherches et applications* « Oral : variabilité et apprentissages », Paris, Hachette, pp. 165-174.
- Cormanski A. (2005), *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, Paris, Hachette.
- Debysier F. (1996), *L'immeuble*, Paris, collection « Simulations globales », Hachette.
- Dufeu B. (1983a), « La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage de la langue par le vécu », FDM 175, Paris, pp. 36-45.
- Dufeu B. (1983b), « Jeu de rôle : repères pour une pratique », FDM 176, Paris, pp.
- Dufeu B. (1992), *Sur les chemins d'une pédagogie de l'être, Une approche psychodramaturgique de l'apprentissage des langues*, Mainz, Editions « Psychodramaturgie ».
- Dufeu B. (1999), « Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique », FDM *Recherches et applications* « Apprendre les langues étrangères autrement », Paris, Hachette, pp. 112-124.
- Feldhendler D. (1983), « Expression dramaturgique », FDM 176, Paris, pp. 45-51.
- Feldhendler D. (1988), « Le théâtre, journal vivant », FDM 220, Paris, pp. 56-61.
- Feldhendler D. (1990), « Dramaturgie et interculturel », FDM 234, Paris, pp. 50-60.
- Feldhendler D. (1995), « Développer la compétence relationnelle dans la situation d'apprentissage d'une langue », FDM *Recherches et applications* « La didactique au quotidien », Paris, Hachette, pp. 208-215.
- Feldhendler D. (1997), « Mise en scène d'histoires de vie », FDM 290, Paris, pp. 39-51.
- Feldhendler D. (1999), « La dramaturgie relationnelle », FDM *Recherches et applications* « Apprendre les langues étrangères autrement », Paris, Hachette, pp. 125-133.
- Klein W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- Porcher L. (2004), « L'interculturel, quoi qu'on en dise », in *Les cahiers de l'Asdifle* n°15 « Français et insertion », actes des 31^{ème} et 32^{ème} rencontres, Paris, Asdifle.
- Puren C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- Ryngaert J.-P. (1977), *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Paris, TNT Cedic.

- Tabensky A. (1997), *Spontanéité et interaction, Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, collection « sémantiques », Paris, L'Harmattan.
- Yaiche F. (1996), *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette.

Formation d'adultes

- Héril A., Mégrier D. (1999), *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes*, Paris, collection « Outils pour la formation », Retz.
- Hinglais S., Liberman M. (1999), *Pièces et dialogues pour jouer la langue française, adolescents et adultes*, collection Expression théâtrale, Paris, Retz.
- Leplâtre F. (éd°) (1996), *La formation se met en scène ou les mille et une vertus du théâtre*, Paris, La Défense : Centre Inffo.
- Leplâtre F. et al. (1996), « Théâtre, formation, insertion », in *Actualité de la Formation Permanente* n° 142, Centre Inffo, pp. 113-118.

Le monde du théâtre

- Garbagnati L. (2005), « Voyages de l'Espoir. Au cœur de l'essence du théâtre et de l'art : donner du sens », in *Revue de théâtre Coulisses*, n° 31, Besançon, Théâtre universitaire, Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 101-105.
- Garbagnati L. (2005), « Voyages de l'Espoir. Ce n'est pas un spectacle, c'est un travail », interview avec Hélène Cinque, in *Revue de théâtre Coulisses*, n° 31, Besançon, Théâtre universitaire, Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 107-109.
- Labrousche L. (1997), *Ariane Mnouchkine, un parcours théâtral*, Paris, L'Harmattan.
- Mnouchkine A. (1990), « L'œuvre de tous », in *L'Arc* « Brecht », Paris, Librairie Duponchelle, pp. 41-44.
- Mnouchkine A. (2005), *Entretiens avec Fabienne Pascaud, L'art du présent*, Paris, Plon.
- Rouxel S. (2005), « Voyages de l'Espoir. Créer dans une langue étrangère hostile et salvatrice pour continuer à vivre et espérer », in *Revue de théâtre Coulisses*, n° 31, Besançon, Théâtre universitaire, Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 111-113.
- Ubersfeld A. (1982), *Lire le théâtre*, Paris, Editions Sociales/Messidor, collection « essentiel ».

BIBLIOGRAPHIE Le Français dans le Monde

Les références sont présentées chronologiquement et par numéro de la revue pour un meilleur repérage bibliographique.

FDM 155 (août-septembre 1980)

- Ferrarri J., « Les enfants et le théâtre », pp. 40-
- Maldaner A., « Théâtre et enseignement du FLE », pp. 35-39
- Richard C., « Activités d'expression dramatique et enseignement des langues », pp. 19-

FDM 175 (février 1983) – N° spécial « La classe de français autrement »

Dufeu B., « La psychodramaturgie linguistique », pp. 36-

FDM 176 (avril 1983)

- Agular C., « Le français par le théâtre », pp.
- Bellot J.-J., « L'étrange intermède, théâtre et formation », pp.
- Dufeu B., « Jeu de rôle : repères pour une pratique », pp.
- Feldhendler D., « Expression dramatique », pp.

FDM 199 (mars 1986)

Garcia Moreno R., Liniers M. D., « Les amants du métro – Du travail en classe à la mise en scène », pp. 70-72

FDM 204 (décembre 1986)

Caré J.-M., Richard C., « Jouer, improviser », pp. 52-57

FDM 211 (août-septembre 1987)

Renaud M.-P., « Expression dramatique : former autrement », pp. 51-55

FDM 220 (octobre 1988)

Feldhendler D., « Le théâtre, journal vivant », pp. 56-61

FDM 228 (octobre 1989)

Dumaz M., « Tous en scène », pp. 66-70

FDM 234 (juillet 1990)

Feldhendler D., « Dramaturgie et interculturel », pp. 50-60

FDM 237 (novembre-décembre 1990)

Losseroy G., « Un été à Nancy : la didactique sur les planches », pp. 70-73

FDM 240 (avril 1991)

Picalause I., « Spectacle et aventure pédagogique en Hongrie : *Annie* », pp. 58-63

FDM 256 (avril 1993)

Busson V., « Espèce d'impro, utiliser l'improvisation contextualisée », pp. 55-59

FDM 258 (juillet 1993)

Augot M. et al., « Molière à l'université », pp. 53-57

FDM 267 (août-septembre 1994)

Pierra G., « Langue, culture et pratique théâtrale », pp. 69-73

FDM 273 (mai-juin 1995)

Losseroy G., « Lafontaine sur scène », pp. 38-39

FDM 274 (juillet 1995)

Noel-Gaudreault M. et al., « Jeu et production de textes de fiction », pp. 54-57

FDM 290 (juillet 1997)

Feldhendler D., « Mise en scène d'histoires de vie », pp. 39-51

FDM 295 (février-mars 1998)

Crimi A.-M., « Théâtre à l'école, Banlieue des Courtilières », pp. 40-42

FDM 299 (août-septembre 1998)

Pierra G., « Pratique théâtrale : le goût de la parole retrouvée », pp. 36-57

Shirai H., « *Le Bourgeois Gentilhomme* sur la scène japonaise », idem...

FDM 305 (juillet-août 1999) : dossier ***A l'école du théâtre***

- Entretien avec A. Mnouchkine, propos recueillis par D. Malbert, « C'est toujours le voyage qui polit un art », pp.6-7
- « A l'école du théâtre », p. 55
- Ploquin F., « Sur la scène, dans la classe », pp.56-57
- Ploquin F., « Que choisir dans le répertoire », p. 58
- Entretien avec J. Lataillade, « Le théâtre pour tout dire », p. 59
- Entretien avec S. Nordey et V. Lang, « Pour un théâtre citoyen : mobiliser l'école », p. 63
- Rolland D., « Théâtre en francophonie : une expérience interculturelle », p. 64

FDM 311 (juillet-août 2000)

Halle C., « Apprendre le français par la pratique théâtrale », pp. 35-36

FDM 329 (sept.-oct. 2003) : dossier ***Le français par le théâtre***

- Le point didactique : le français par le théâtre, p. 23.
- Hinglais S., « Jouer, c'est apprendre », pp. 23-27.
- Hermeline L., « Le théâtre au secours de la langue », pp. 27-28.
- Bruez V. et al., « Viens voir les comédiens », pp. 29-31.
- Demari J.-C., « Le courrier des internautes : quand les élèves jouent le français », p. 32.

Numéros spéciaux *Le Français dans le Monde* **Recherches et applications**

Février-mars 1994 : *Pour une pédagogie des échanges*

Vernet S., « Rencontre sur les planches : le théâtre dans un projet d'échanges France-Grèce-Italie », pp. 71-76

Juillet 1995 : *La didactique au quotidien*

- Llorca R., « Théâtre rythmique », pp. 231-237
- Feldhendler D., « Développer la compétence relationnelle dans la situation d'apprentissage d'une langue », pp. 208-215.

Janvier 1999 : *Apprendre les langues étrangères autrement*

Une pédagogie de la relation

- Dufeu B., « Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique », pp. 112-124
- Feldhendler D., « La dramaturgie relationnelle », pp. 125-133

Les outils de l'imaginaire

- Caré J.-M., « Simulations globales et productions romanesques », pp. 154-161

L'espace, le corps et le mouvement

- Arnold J., « Le mouvement et le corps dans l'apprentissage des langues », pp. 162-166
- Cormanski A., « Action / langue », pp. 167-171

Janvier 2001 : *Oral : variabilité et apprentissages*

Entretien avec Alex Cormanski, « Espace, corps, parole : techniques dramatiques pour l'apprentissage de l'oral », pp. 165-174.

TABLE DES MATIERES

Avant-propos		p. 6
Première partie : techniques dramatiques et didactique du FLE		p. 11
1.1	La pertinence du jeu dramatique pour l'apprentissage d'une langue étrangère	p. 12
1.1.1	<u>Le jeu dramatique en tant qu'outil d'analyse du monde</u>	p. 13
1.1.1.1	<i>La nature du jeu</i>	p. 13
1.1.1.2	<i>Le non-verbal : le corps et la gestuelle</i>	p. 14
1.1.2	<u>Le jeu dramatique, garant d'une authenticité dans l'artifice</u>	p. 16
1.1.3	<u>Le jeu dramatique : un moyen de mise en communication</u>	p. 17
1.2	L'utilisation de techniques dramatiques en FLE : Dufeu, Feldhendler et Cormanski	p. 18
1.2.1	<u>La psychodramaturgie linguistique de B. Dufeu</u>	p. 18
1.2.2	<u>La dramaturgie relationnelle de D. Feldhendler</u>	p. 22
1.2.3	<u>Les techniques dramatiques d'A. Corsmanski</u>	p. 25
1.3	Deux activités connexes développées pour la classe de langue étrangère	
1.3.1	<u>Le jeu de rôle</u>	p. 27
1.3.2	<u>La simulation globale</u>	p. 32
Deuxième partie : théâtre et formation pour adultes primo-arrivants		p. 34
2.1	Le théâtre en formation d'adultes	p. 35
2.1.1	<u>Des pratiques variées, une approche globale de la personne</u>	p. 35
2.1.2	<u>Les pratiques dans des centres de formation parisiens</u>	p. 37
2.2	Les pratiques du centre de formation de la Cimade	p. 39
2.2.1	<u>Mise en place d'un module théâtre dans différents dispositifs de formation</u>	p. 39
2.2.2	<u>Un axe commun, des pratiques multiples</u>	p. 41
2.2.3	<u>Un atelier théâtre, pour quoi faire ? Le mot des intervenantes comédiennes</u>	p. 48
2.3	L'expérience du projet Euraccueil avec le Théâtre du Soleil	p. 52
2.3.1	<u>Le projet Euraccueil : objectifs, activités, stagiaires et résultats</u>	p. 52
2.3.1.1	<i>La portée du projet</i>	p. 53
2.3.1.2	<i>Les activités</i>	p. 54
2.3.1.3	<i>Caractéristiques des stagiaires</i>	p. 55
2.3.2	<u>La Cimade et le Théâtre du Soleil : une rencontre dynamique et militante autour de la conception de l'individu et de l'étranger</u>	p. 57
2.3.3	<u>L'atelier théâtre : évolution de 2003 à 2005</u>	p. 59
2.3.3.1	<i>Mise en place</i>	p. 59
2.3.3.2	<i>L'atelier en 2003</i>	p. 60
2.3.3.3	<i>L'atelier en 2004</i>	p. 62
2.3.3.4	<i>L'atelier en 2005</i>	p. 63
2.3.3.5	<i>Un travail en deux temps : de l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'oral théâtralisé</i>	p. 69
2.3.4	<u>Les contours d'une aventure unique</u>	p. 71
2.3.4.1	<i>De la salle de classe à la Cartoucherie</i>	p. 71
2.3.4.2	<i>Des techniques dramatiques au travail de création théâtrale</i>	p. 72
2.3.4.3	<i>Un exemple de 'vivre ensemble'</i>	p. 75

Troisième partie : le théâtre en formation, une valeur ajoutée? p. 77

3.1 Les apports attendus p. 78

3.1.1 Les acquisitions langagières p. 78

3.1.2 L'autonomie par le groupe p. 79

3.1.3 L'évolution des regards p. 81

3.2 Les difficultés rencontrées p. 90

3.2.1 La reconnaissance de fait et la reconnaissance de droit p. 90

3.2.2 S'autoriser à dire, s'autoriser à jouer p. 92

3.2.3 Maintenir l'envie, la motivation, l'énergie, la dynamique p. 92

3.3 Tentative de modélisation p. 93

3.3.1 Paramètres à prendre en compte avec des publics primo-arrivants p. 93

3.3.2 Trame d'activités transférable p. 94

Synthèse et perspectives p. 95

Bibliographie générale p. 96

Bibliographie *Le Français dans le Monde* p. 98

Table des matières p. 100

Documents annexes

- Programmes de formation de la Cimade
- Exemples de textes écrits et joués au centre de formation de la Cimade
 - o « Chienne de vie », Cimade, 1997 (action DPM/DDASS)
 - o « L'exil », Cimade, 2000 (action DPM/DDASS)
 - o « La semaine d'un Parisien », Cimade, 2005 (action Conseil Général)
- Les résultats chiffrés du projet Euraccueil, 2003-2005
- Echelles de niveaux français oral et français écrit
Référentiel *Démarche pour l'évaluation*, Cimade, 2003
- Faisabilité financière d'un atelier théâtre
- Spectacles écrits et joués dans le cadre du projet Euraccueil :
 - o Affiche, texte et DVD « *VOYAGES DE L'ESPOIR* », Théâtre du Soleil/Cimade, 2004
 - o Affiche, texte et photos « *errances... d'un hôtel l'autre* », Théâtre du Soleil/Cimade, 2005

DOCUMENTS ANNEXES

- Programmes de formation de la Cimade
- Exemples de textes écrits et joués au centre de formation de la Cimade
 - o « Chienne de vie », Cimade, 1997 (action DPM/DDASS)
 - o « L'exil », Cimade, 2000 (action DPM/DDASS)
 - o « La semaine d'un Parisien », Cimade, 2005 (action Conseil Général)
- Résultats chiffrés du projet Euraccueil, 2003-2005
- Echelles de niveaux français oral et français écrit
Référentiel *Démarche pour l'évaluation*, Cimade, juin 2003 (4^{ème} édition)
- Faisabilité financière d'un atelier théâtre
- Spectacles écrits et joués dans le cadre du projet Euraccueil
 - o Affiche, texte et DVD « *Voyages de l'Espoir* », Théâtre du Soleil / Cimade, 2004
 - o Affiche, texte et photos « *errances... d'un hôtel l'autre* », Théâtre du Soleil / Cimade, 2005

Programmes de formation mis en œuvre au Centre de formation de la Cimade et dans lesquels a été inclus un module théâtre

- Le dispositif de formation spécifique aux réfugiés statutaires (DPM / DASS de Paris)

Objectifs des formations	Contenus	Niveaux couverts	Publics visés	Volume et rythme horaire
Apprentissage du français Insertion socio-professionnelle	- Cours de français - Module théâtre - Découverte de la société d'accueil - Elaboration de projet professionnel - Stages en entreprise	<i>De débutant complet à indépendant B1¹</i>	Réfugiés statutaires Adultes 18-55ans	- 500 à 700h - 30h / semaine <i>NB : formation ouvrant droit à rémunération</i>

Ce dispositif a existé de 1995 à 2004.

- Le dispositif de formation pour les demandeurs d'emploi de longue durée (DDTEFP-SIFE)

Objectifs des formations	Contenus	Niveaux couverts	Publics visés	Volume et rythme horaire
Apprentissage du français Insertion socio-professionnelle	- Cours de français - Module théâtre - Aide à l'élaboration de projet professionnel - Préparation au CFG (<i>Certificat de Formation Général</i>)	<i>Elémentaire A1/A2</i>	Demandeurs d'emploi de longue durée, bénéficiaires du RMI, parents isolés, travailleurs handicapés. Adultes âgés de plus de 26 ans.	- 250h - 30h / semaine <i>NB : formation ouvrant droit à rémunération</i>

Ce dispositif a existé jusqu'en 2003.

¹ Les niveaux auxquels il est fait référence dans ce document sont ceux du référentiel de formation et d'évaluation publié par la Cimade : *Démarche pour l'évaluation des niveaux débutants et intermédiaires en FLE* (édition juin 2003). Ce référentiel suit l'échelle du *Cadre Européen Commun de Référence* (Travaux du Conseil de l'Europe - Didier 2001). Voir échelles de niveaux en annexe.

■ L'action de formation PIL Jeunes (Mission Générale d'Insertion, rectorat de Paris / Conseil Régional Ile-de-France)

Cette action a eu lieu une année, en 2001-2002, à titre expérimental, sur initiative de la MGI.

Objectifs des formations	Contenus	Niveaux couverts	Publics visés	Volume et rythme horaire
Apprentissage du français Insertion scolaire	- Cours de français - Module théâtre - Mise à niveau en mathématiques - Connaissance de l'environnement - Informatique	<i>Débutant complet Elémentaire A1</i>	Jeunes 16-18 ans, non scolarisés dans établissements scolaires parisiens*	- rythme scolaire de septembre 2001 à juin 2002 - 25h / semaine (dont 15h consacrées au français)

* Par manque de place et à cause du dépassement de l'âge de la scolarité obligatoire à leur arrivée en France.

■ Le dispositif de formation pour les jeunes de 18 à 25 ans (Conseil Régional Ile-de-France)

Objectifs des formations	Contenus	Niveaux couverts	Publics visés	Volume et rythme horaire
Apprentissage du français Insertion socio-professionnelle	- Cours de français - Module théâtre - Découverte de la société d'accueil - Elaboration de projet professionnel - Stages en entreprise	<i>Elémentaire A1.1 Elémentaire A2</i>	Jeunes 18-25 ans	<i>En alternance sur une année</i> - 600h de français - 2, 3 ou 4 jours / semaine, 7h / jour <i>NB : formation ouvrant droit à rémunération</i>

Le centre de formation de la Cimade participe à ce dispositif depuis l'année 2003.

■ Le dispositif de formation pour les résidents parisiens demandeurs d'emploi (Conseil Général de Paris)

Objectifs des formations	Contenus	Niveaux couverts	Publics visés	Volume et rythme horaire
Apprentissage du français Insertion socio-professionnelle	- Cours de français - Module théâtre - Découverte de la société d'accueil - Elaboration de projet professionnel	<i>Elémentaire A2</i>	Adultes 18-50 ans Demandeurs d'emploi, résidant à Paris	- 450h - 30h / semaine <i>NB : formation ouvrant droit à rémunération</i>

Le centre de formation de la Cimade participe à ce dispositif depuis l'année 2003.

CHIENNE DE VIE

Groupe DPM/DDASS, Centre de Formation de la Cimade, Paris 9^{ème} – 1997

A l'aéroport Roissy Charles de Gaulle, une allée de cabines téléphoniques, où des étrangers, tout juste débarqués de l'avion, appellent leur famille restée au pays ou leurs amis français.

THEVAHI : Allô Mano, c'est moi Thévi, ça y est mon amour, je suis à Paris à l'aéroport de Roissy... Oui, oui, j'ai fait un bon voyage... Pas de problème, mais il fait froid...A quelle heures tu arrives ?...Tout de suite ? Super !...Parce que moi je suis toute seule, je ne connais personne et tu sais, j'ai peur maintenant... A tout a l'heure.

ELIF : Allô grand-mère ! Ca va ? Tu vas bien ? C'est ta petite fille...Non, ça va, je ne suis pas trop fatiguée...Quand je suis descendue de l'avion, j'avais un peu peur, et puis après j'ai vu mon oncle et j'ai tout oublié...Grand-mère, j'ai envie de te voir, et mes amis aussi...Grand-mère, dis bonjour à tous mes amis de ma part...Je t'embrasse...je te rappellerai... à Bientôt.

MARTA : Allô père, c'est moi...Ca y est, je suis déjà à Paris !...Ca vas bien...Oui, je suis à l'aéroport...Dans l'avion j'ai eu l'impression que les gens étaient sympas...Mais ils ont mauvaise mine, le ciel est gris, et il fait froid...Je te rappellerai...Beijo.

DAWILSON : Allô Ali ?... Bonjour, c'est moi, Dawilson...Je suis arrivé, tu peux venir me chercher ?...Parce que moi je ne sais pas comment payer le taxi, je comprends rien à l'argent français...C'est très difficile de rentrer en France...Alors, tu viens me chercher ?... En plus j'ai un sac très lourd...S'il-te plaît, Ali...

FARIDA : Allô papa ? Bonjour !... Je suis arrivée en France... Ca va bien, et vous, ça va ?...Je pense tout le temps à vous... et je suis un peu triste parce que c'est la première fois que je suis sans ma famille...Heureusement que mon mari vient me chercher...Je vous rappellerai...A bientôt.

CHRISTOPHE : Allô Jean ?...C'est Christophe...Je suis arrivé à Paris, à l'aéroport... Oh lala, quand on a passé la frontière, il y avait beaucoup de nuages et du brouillard...par moment, on était en vol libre, le moteur était coupé ...Figure-toi que même les stewards étaient morts de peur !...Oh si, l'atterrissage a été très difficile, il y avait toujours du brouillard, mais bon, finalement, on s'en est sorti...Dis-moi, comment je fais pour récupérer mes valises dans cet aéroport ?...Tu peux venir ?...Tant mieux, je t'attends...Dépêche-toi.

VIJI : Allô ?...Bonjour Madame Kala, c'est moi Viji...je suis arrivée à Paris...oh non, je ne connais rien, je suis perdue...Est-ce que tu peux venir me chercher ?...Je suis dans une cabine téléphonique, il fait froid, et peut-être que la police va arriver...Mais non, je n'ai pas de papiers...

SEYHO : Allô ?...allô Amed?...Bonjour, je suis Seyho Pekoz...Ahmed, je suis à Paris, tu peux venir me chercher ?... je suis avec ma femme et mes enfants, on a tous un peu peur... pour ne pas avoir l'air d'un étranger, je fume beaucoup de cigarettes et je lis le journal...

PREM : Allô ?... J'appelle de Paris, est-ce que je peux parler à Monsieur Saai ?...Passez-le moi s'il-vous plaît... Bonjour Sassi, c'est Prem... Je vais bien, et toi ?...Oui, maintenant je suis en France... Oh oui, ça a été très long, dix jours en tout ! Et en Espagne, je suis resté à la douane pendant trois heures... Mais maintenant ça va, je suis avec un copain...A bientôt.

HANIM : Allô ?... Bonjour mon cher frère, je suis ta sœur Hanim... Comment vas-tu ?...Merci, moi aussi je vais bien, mon voyage s'est passé sans problèmes...Mais je m'inquiète pour vous, et pour mes amis...Et puis je pense que je ne vous vois plus...C'est pour ça que je me sens un peu triste...Qu'est-ce qu'on dit de la Turquie dans les journaux ?...Mon Dieu c'est terrible il faut absolument trouver une solution... Oui... au revoir...Je t'embrasse, mon cher frère...

MALABAR : Allô Bonjour Monsieur, ici Malar... j'ai été l'élève de madame Matus...Est-ce que je peux lui parler, s'il-vous plaît ?...
Bonjour Matus, c'est moi Malar...Tu te rappelles ?...Ecoute Matus, j'ai besoin de toi, très vite... Je suis à l'aéroport de Roissy, et la police vient de m'arrêter...oui, s'il-te plaît...Merci...Vite, n'est-ce pas ?...

MUSLIM : Allô, bonjour Moin, c'est toi ?...Ici c'est Muslim...Oui, ça va, et toi ?...Je suis arrivé en France...Si, je t'attends, à l'aéroport...Charles de Gaulle, c'est ça...Tu peux venir me chercher ?... Moin, j'ai peur ici...Pourquoi ? Parce que c'est la première fois que je viens en France...j'ai froid, Moin...

JEYA : Bonjour mon copain, c'est moi, Jeya...Je suis arrivé en France ce matin...Tu peux venir me chercher ?...Tu sais, maintenant, il y a la police de tous les côtés...Allô ? Tu viens me chercher ?... D'accord, je

t'attends... où ça ? Près de la sortie ?...Je ne sais même pas où est la sortie, mais je pense que c'est par là où vont tous les gens...

Les étrangers sortent tous ensemble de leur cabine téléphonique et cherchent la sortie, qu'ils finissent pas trouver...Puis on entend la voix de l'hôtesse.

HÔTESSE

Mesdames, mesdemoiselles, messieurs, votre attention s'il-vous plaît...Nous informons les passagers qui viennent d'atterrir à l'aéroport Roissy Charles de Gaulle qu'ils auront quelques difficultés à rejoindre la capitale en raison des grèves de transports, grève des chauffeurs de taxis, grève de la RATP, grève de la SNCF, grève des navettes AIR FRANCE, grève des routiers sur l'autoroute A1...

Nous vous souhaitons un agréable séjour à Paris. Merci de votre attention.

Dans un bureau de la préfecture, deux employées bavardent.

Monique Troué : Ca y est, je suis fatiguée, et je dois encore supporter tous ces étrangers qui ne parlent même pas.

Hélène Dubois: Moi aussi, je suis fatiguée...mais c'est notre boulot, il faut avoir de la patience.

MT : De la patience, je n'en ai plus. Ils arrivent, et ils ne font pas d'efforts !

HD : Oui, tu as raison. Mais ça ne fait pas longtemps qu'ils sont arrivés en France.

MT : Ce n'est pas une excuse. Du moment qu'ils sont là, ils doivent parler. Au suivant !

Une personne entre > Leyla Gezer : Bonjour !

MT : Bonjour. Vous désirez ?

LG : Tu donnes papier moi ?

MT : Dites donc ! On n'a pas gardé les moutons ensemble !

HD : Un peu de calme ...

MT : Vous voulez prendre ma place ?

HD : Je t'en prie, je travaille moi aussi. Pourquoi tu exagères toujours ?

LG : Je veux récépissé trois mois.

MT : Je veux bien vous écouter, mais vous ne parlez pas correctement... Il faut vraiment avoir de la patience.

LG : Je veux récépissé trois mois.

MT : Toi et moi ? Ca ne va pas ? Pas question !... Allez, maintenant montrez moi tout ce que vous avez comme papiers !

LG : Madame, y en a le papier.

MT : Et l'autre qui me donne sa carte orange ! Je n'en crois pas mes yeux !

HD : C'est vrai que c'est incroyable. On voit de tout ici.

MT : Donnez-moi une ordonnance, les clefs de votre maison... votre mari, pendant que vous y êtes !

LG : Comprends rien. Mon papier ! Mon papier ! Mon Papier !

MT : Pour aujourd'hui, ça suffit. Vous reviendrez la semaine prochaine avec un interprète et tout ce qu'on demande sur ce formulaire. C'est fermé !

Dans les bureaux de l'OFPPA, une jeune et jolie employée reçoit un étranger de nationalité turque.

Elsa : Bonjour monsieur.

Seyho : Bonjour mademoiselle

E : Qu'est-ce que vous désirez, monsieur ?

S : Je viens demander l'asile politique.

E : Comment vous appelez-vous ?

S : Je m'appelle Seyho Peköz. Et vous, comment vous appelez-vous ?

E : Moi, je m'appelle Elsa.

S : Oh, Elsa, c'est très très joli comme prénom...

E : Vous trouvez ?...Merci...Vous avez quel âge ?

S : J'ai 25 ans

E : Oh, vous êtes très jeune !

S : Et vous, vous avez quel âge ?

E : J'ai eu 24 ans hier.

S : Vraiment ? Bon anniversaire mademoiselle ! Mais au fait, vous êtes mademoiselle ou madame ?

E : Moi, mademoiselle, bien sûr !...Bon, vous êtes de quel pays ?

S : Je suis turc, regardez mes papiers.

E : Vous êtes bien sur cette photo !

S : Merci, vous me flattez

E : Mais non, c'est vrai.

S : Est-ce que vous travaillez le samedi ?
E : Non, pourquoi vous me demandez ça ?
S : Ce serait bien qu'on se voit samedi soir. Vous aimez les restaurants turcs ?
E : Je ne connais pas, mais je suis d'accord.
S : Super ! Je vous attends, samedi à 20 heures, 8 rue Léon dans le 18^{ème}. On mangera aux chandelles... Vous avez compris ?
E : Oui, bien sûr. Je serai Là.
S : (*Exclamation de joie, en turc*)... Et au fait, pour mes papiers ?
E : Pas de problème ! A Samedi !

Une femme arrive en pleurs au bureau des objets trouvés. Elle s'adresse à l'employé.

La dame (entre deux hoquets) : Monsieur... monsieur... vite...j'ai perdu...
L'employé : Du calme, du calme, qu'est-ce qu'il se passe ? Pourquoi vous pleurez ? Qu'est-ce qu'il vous arrive ?
D : J'ai perdu...
E : Quoi donc ?
D : Il m'arrive que j'ai perdu...
E : Oui, j'ai compris... qu'est-ce que vous avez perdu ?
D : J'ai perdu un truc...
E : Mais quel truc ?
D : Un truc qui est toute ma vie...
E : Un truc qui est toute ma vie ? Qu'est-ce que c'est que cette histoire ?
D (en pleurant de plus belle) : Non...
E : Vous avez perdu votre chien
D : Mais non... c'est un truc...un truc rouge...
E : Un truc rouge ? Vous n'auriez pas perdu votre mouchoir, par hasard, j'ai un mouchoir rouge ici, vous pourriez en avoir besoin...
D : Mais non, c'est un truc rouge en plastique avec des élastiques...
E : Un parapluie ? Tout le monde perd son parapluie en ce moment !
D : Vous ne comprenez rien, vous...
E : Merci !
D : C'est un truc important, je vous dis, un truc rouge, en plastique, avec des élastiques, et dedans il y a...oh mon Dieu !
E : Mais quoi ?! Vous allez finir par me le dire, C'est un trésor ? La septième merveille du monde ?
D : Tous mes papiers, Monsieur, tous mes papiers : ma carte de résident, ça faisait des mois que je l'attendais, mais aussi ma carte de sécurité sociale, mes papiers des Assedic, mes quittances de loyer, mes quittances d'électricité...
E : Ah, mais il fallait le dire plus tôt une chemise rouge en plastique avec des élastiques et dedans une carte de résident, une carte de sécurité sociale, des papiers des Assedics, des quittances de loyer, des quittances d'électricité, c'est très simple : elle est ici !
D : Ce n'est pas vrai ? Non ? Elle est là ? Non ? Si ! Oh merci, Monsieur, merci, merci beaucoup, vous êtes vraiment...merci !
(*Toute émue, elle embrasse la fameuse chemise rouge, la main, puis les deux joues de l'employé... et s'en va.*)

Texte du spectacle « L'exil »
joué au Théâtre de Trévise, centre de formation de la Cimade,
avril 2000 (action de formation DPM/DDASS)

Premières impressions

Tous arrivent sur scène, mettent un objet de leur pays dans la valise ouverte et disent une phrase sur cet objet dans leur langue. Puis Zamir et Andrew chantent une chanson pakistanaise. Tous vont en coulisse. Musique, tous vont sur la scène et marchent comme une foule. On marche normalement, Loubov s'arrête et tous s'arrêtent.

Loubov

Je suis arrivée ici avec mon mari et ma fille. Dans l'avion, nous avons commencé à avoir peur, mon mari et moi : « mais qu'est-ce qu'on va faire, on ne parle pas la langue, on ne connaît personne ? ». En découvrant Paris, ma fille a dit : « c'est ça la France ! ». Elle croyait que tout était beau, que tout était tout brillant, et là, on a commencé à rire !

On marche en riant, Ismaël demande son chemin aux autres en anglais puis s'arrête, les autres aussi.

Ismaël

Je pensais que tout le monde parlait anglais. J'ai demandé à beaucoup de gens mon chemin en anglais, ils ne comprenaient rien, ils parlaient en Français. Je me suis dit : « mais pourquoi ne parlent-ils pas anglais ?? C'est pas possible ! Ils devraient tous savoir parler anglais, au Bangladesh tout le monde parle anglais ! ».

On marche en parlant en anglais, Garan a froid puis s'arrête, les autres aussi.

Garan

J'ai vu Paris pour la première fois en hiver. J'ai été très surpris par la neige, par le froid ! Tout était glacé, blanc, les arbres recouverts de neige, les rues complètement blanches, des lumières partout ! J'ai trouvé tout ça beau, comme un paradis, un paradis blanc !

On marche en glottant, Surech est triste, s'arrête, les autres aussi.

Surech

Mon cousin est venu me chercher à l'aéroport. J'ai ressenti une grande tristesse. On est monté dans la voiture, on a traversé plein de quartiers, mais je ne voyais pas grand-chose, je pensais surtout à mon pays. J'étais très triste et mon cousin m'a dit que de toute façon, je n'avais pas le choix.

On marche très tristement. Kim essaye de parler, personne ne lui répond, elle s'arrête, les autres aussi.

Kim

On est arrivé à cinq, on a attendu nos valises. On ne savait pas où elles étaient, on posait des questions aux employés de l'aéroport qui ne comprenaient rien à ce que l'on disait, ils essayaient de nous parler, on ne comprenait rien non plus . Au bout d'une heure, on a enfin récupéré nos valise et on a réussi à communiquer, par geste !

On marche en parlant par geste, Sivagénie marche perdue, s'arrête, les autres aussi.

Sivagénie

Je rêvais beaucoup sur la France. J'avais une image d'un grand pays où tout était propre, harmonieux, où tout était ordonné, clair, où les gens étaient aimables et polis, où l'on prenait le temps de vivre ! Eh bien, j'ai été choquée, très choquée !

On marche en se fâchant, Viji est très heureuse, s'arrête, les autres aussi.

Viji

Je suis arrivée à Paris, tout a été agréable ! J'ai revu de la famille installée à Paris depuis longtemps, mon frère surtout que ne n'avais pas vu depuis près de dix ans, j'étais heureuse, très heureuse ! Tout a coulé très facilement, dans la joie, dans le plaisir !

On fait un demi-cercle, chacun vient à tout de rôle danser une danse de son pays sur ma musique qui va avec.

Kim Tha

Je suis arrivée ici toute seule au mois de novembre. Il faisait froid, il pleuvait. Je me suis dit : « Ce n'est pas possible ! Tout est gris ici, tout est triste » ! Et surtout tout était trop grand pour moi, les rues, les maisons ! Tout ! Mon pays est très petit ! Heureusement j'ai rapidement rencontré des amis asiatiques !

On marche en se disant bonjour, Zugir regarde les fille, très étonné, s'arrête, les autres aussi.

Zugir

Ma première impression de la France, c'est les filles ! Dans mon pays, elles sont très habillées. Je suis venu au mois de juillet, je les ai trouvé très dénudées ! J'ai été aussi étonné de voir tant de noirs, je croyais que tous les français avaient les cheveux blonds et la peau blanche.

On marche, les hommes font des avances aux femmes, STOP.

Zamir

Ma première impression de la France, c'est plutôt l'Italie : je suis d'abord arrivé à Rome. J'ai demandé des renseignements en anglais, personne ne voulait me répondre, j'ai trouvé un hôtel très cher, puis je suis arrivé à Paris. Tout a été facile. Une surprise : le métro, je n'avais jamais vu de métro ni de RER.

On marche dans un couloir de métro, Imad devant et les autres l'imitent. Imade s'arrête, les autres aussi.

Imad

Je suis arrivé à Paris, j'ai téléphoné à mon frère. J'ai trouvé qu'il faisait très froid ici, et pourtant je suis arrivé au mois d'août, j'étais gelé. Mon frère m'a dit : « tu as vu comment tu es habillé ? ». Au Soudan, il fait toujours très chaud.

On marche en ayant très chaud, sauf Imad qui est gelé. Bekira s'arrête, les autres aussi.

Bekira

Quel sentiment désagréable quand j'ai vu la France pour la première fois. J'avais un rêve sur la France, j'imaginai qu'à Paris tout était beau, facile, gai que tout le monde était très sympathique, qu'on riait tout le temps. Quand j'ai découvert la réalité, c'était tout le contraire !

On marche très stressé, on regarde sa montre, Rosie-Anne s'arrête, les autres aussi.

Rosie Anne

Je suis arrivée à Paris. Mon mari est venu me chercher à l'aéroport. J'ai trouvé que Paris était une ville magnifique. La maison de mon mari était au 6^{ème} étage et pour la première fois, je suis montée par les escaliers jusqu'au 6^{ème}.

Tous marchent en montant un escalier, Andrew s'arrête, et les autres aussi.

Prakah

Le Sri Lanka est un beau pays mais peu développé. La France est un pays riche, social et j'ai été très étonné de voir tant de gens dehors, pauvres, sans logement.

On marche en imaginant que l'on est très riche.

Andrew

La Tour Eiffel, dès que suis arrivé à Paris, j'ai été la voir avec mon ami. La Tour Eiffel, c'était magnifique !

Tous se rapprochent de la Tour Eiffel et imitent Surech.

Surech

Oh c'est beau ! Ca brille ! Ca Clignote !

Tous sortent.

Le train pour Lyon

Une femme arrive dans le compartiment, s'assoit. Puis un homme arrive et s'assoit à côté d'elle.

Andrew : Bonjour !

Sivaginie : Bonjour !

Le téléphone d'Andrew sonne.

Andrew : Allo - *Il parle for, mélange anglais et français, puis raccroche.*

Andrew : Vous allez à Lyon ?

Sivaginie : Oui, je vais à Lyon.

Andrew : Moi aussi, vous vous appelez comment ?

Sivaginie : Sivaginie !

Andrew : Moi c'est Andrew !

Son téléphone sonne : Allo, allo, allo, allo ! Il se met à parler en anglais.

Sivaginie : Vous pouvez parler moins fort s'il vous plaît ?!

Andrew continue à parler très fort au téléphone.

Sivaginie : Vous pouvez parler moins fort s'il vous plaît ?!

Andrew continue à parler puis raccroche.

Andrew : Qu'est-ce que vous lisez ?

Sivaginie : Un livre de grammaire en français.

Andrew : C'est bien. Moi aussi j'apprends le français, mais je préfère l'anglais. Do you speak english ?

Son téléphone sonne, il se fâche en français et en anglais avec quelqu'un.

Sivaginie : C'est pas possible vous pouvez baisser le ton s'il vous plaît ?!!

Andrew continue à hurler au téléphone.

Sivaginie : Moins fort s'il vous plaît, moins fort ! Quel goujat !

Sivaginie sort du wagon.

Andrew : Oh, elle est partie ! Elle est malade.

Les touristes

Deux jeunes gens se promènent dans Paris, il fait très beau, ils chantent.

Surech : Regarde comme Paris est beau, comme les rues sont grandes !

Imad : Ah, oui, les rues sont grandes, c'est beau, c'est beau ! Regarde la Tour Montparnasse!

Surech : Oh, c'est beau, regarde l'église Notre Dame !

Imad : Oh, c'est beau, regarde ! Mais regarde la Tour Eiffel !

Surech : Oh la Tour Eiffel, c'est magnifique ! Si on prenait des photos devant la Tour Eiffel ?

Ils se prennent mutuellement en photo devant la Tour Eiffel.

Surech : Allez, souris, plus petit sourire, à ton tout !

Imad : Sois moins crispé, un grand sourire, plus que ça, allez, super !

Une jeune femme passe.

Surech : Oh regarde la fille !

Imad : Oh la fille, elle est belle, elle est superbe !

Surech : Bonjour mademoiselle, je m'appelle Surech !

Imad : Bonjour mademoiselle, moi c'est Imad, comment vous appelez-vous ?

La jeune femme passe sans se retourner.

Surech : Mademoiselle, on vous invite à boire un café !

Imad : Mademoiselle, mademoiselle, mademoiselle ! Ah, c'est pas drôle, elle sont bêcheuses, ces françaises !

Surech : Tu viens, on rentre à l'hôtel.

Ils partent en chantant, chacun d'un côté, puis s'arrêtent brusquement.

Imad : C'est par là !

Surech : Non c'est par là !

Imad : Je te dis que c'est par là.

Surech : Et moi je te dis que c'est par là !

Imad : C'est par là !

Surech : Non, c'est par là ! Attends, voilà quelqu'un !

Une femme passe.

Imad : Bonjour madame, pourriez-vous nous dire s'il vous plaît où se trouve l'hôtel « Le Parisien », rue des Martyrs !

La femme répond très rapidement.

Surech : Mais qu'est ce qu'elle dit ? L'hôtel « Parisien », rue des Martyrs ???

La femme répond toujours très rapidement et fait maintenant de grands gestes.

Imad : Merci, merci.

La femme disparaît.

Surech : Je n'ai rien compris !

Imad : Moi non plus, mais qu'est ce qu'il parlent vite, ces Français !

Ils partent en s'engueulant.

L'appartement

Garan : Bonjour monsieur ! Je suis Monsieur GARAN. Je viens pour visiter l'appartement !

Zamir : Parfait ! Bonjour Monsieur, entrez, le voici, c'est un très grand studio 50M2, très clair et entièrement refait à neuf !

Garan : Très bien !

Zamir : Et voici la salle de bain avec baignoire et voici les toilettes.

Garan : Très bien, très bien ! Pourrais-je voir la cuisine, s'il vous plaît !

Zamir : La piscine ? Ah, il n'y a pas de piscine, Monsieur, dans cet appartement !

Garan : Non, la cuisine !

Zamir : La cuisine, qu'est-ce que c'est la cuisine ?

Garan : La CU-I-SINE !

Zamir : Ah ! La cuisine, vous n'êtes pas français, vous ?

Garan : Non, je ne suis pas français, je suis originaire du Sri Lanka.

Zamir : Ah, parfait, voici la CU-I-SINE.

Garan : Elle est belle notre CU-I-SINE. L'appartement est-il calme ?

Zamir : très calme, Monsieur, du double vitrage partout Monsieur et regardez la vue Monsieur !

Garan : Oh la Tour Eiffel, on voit la Tour Eiffel, je le prends tout de suite Monsieur !

Zamir : Très bien Monsieur, mais avez-vous les papiers dont je vous ai parlé au téléphone Monsieur ?

Garan : Mais tout à fait Monsieur, voici le chèque de caution, trois mois de salaire, et ma feuille de paie.

Zamir : Monsieur, vous plaisantez, vous ne gagnez que dix mille francs, ce n'est pas assez pour un appartement de standing à 4000 francs par mois, Monsieur.

Garan : Je gagne 10 000 francs au mois Monsieur, et je suis fonctionnaire, Monsieur.

Zamir : On ne dit pas au mois, on dit par mois Monsieur !

Garan : Je gagne 10 000 par mois Monsieur !

Zamir : Ce n'est pas assez Monsieur !

Garan : Si Monsieur !

Ils se mettent des baffes.

Le stage C.N.A.S.E.A

Kim Tha : Bonjour Madame, pourrais-je parler au responsable du personnel, s'il vous plaît ?

Kim : C'est moi Madame, que désirez-vous ?

Kim Tha : Je suis Madame AM, je me permet de venir vous trouver car je suis une formation à la Cimade à but de réinsertion professionnelle. Je dois trouver un stage pratique en entreprise.

Kim : Un sta?

Kim Tha : Un stage !

Kim : Un sta...

Kim Tha : UN STAGE !

Kim : Ah ! Un stage ! Parlez plus fort bon sang !

Kim Tha : Je voudrai faire un stage pratique, je suis élève à la Cimade en formation ...

Kim : A quoi ?

Kim Tha : A la Cimade !

Kim : Connais pas ! Tout est complet, Madame, on n'embauche personne Madame !

Kim Tha : Mais.....

Kim : On n'embauche personne Madame !

Kim : Mais je ne veux pas être embauchée, c'est pour un STAGE pratique organisé par le CNASEA.

Kim : Le quoi ? Le CASEA ?

Kim Tha : LE CNASEA !!!

Kim : Non Madame, tout est complet, tout est complet, au revoir Madame, on n'a plus d'argent !

Kim Tha : Mais vous ne paierez rien du tout !

Kim : Je ne paierai rien ? Ah mais ça change tout, asseyez-vous Madame, Madame comment déjà ?

Kim Tha : Madame AM !

Kim : Chère Madame AM, nous vous prenons tout de suite, Que voulez-vous faire, chère Madame AM ?

Kim Tha : Je voudrais être caissière.

Kim : Mais c'est parfait chère Madame AM, parfait, Madame AM. Combien de temps dure ce stage, chère Madame AM ?

Kim Tha : Trois semaines !

Kim : C'est tout ?!

Les deux amies

Zugir : Oh je n'en peux plus ! J'ai vu cent bonnes femme en trois jours, et il n'y en a pas une seule que j'ai envie de prendre ! Enfin, encore plus que deux, j'espère quelles seront jolies au moins, mais ça sonne ! *Il se lève et va ouvrir.*

Békira : Bonjour Monsieur, je viens pour l'entretien d'embauche.

Zugir : Bonjour Madame, c'est ici, asseyez-vous, je vais vous recevoir.

Viji frappe.

Bonjour Monsieur, je viens pour l'entretien d'embauche.

Zugir : Bonjour Madame, c'est ici, asseyez-vous, je vais vous recevoir.

Les deux femmes se maquillent, se mettent du rouge, puis font des exercices de respiration en même temps. Elles se voient.

Békira : Oh bonjour Viji !

Viji : Oh bonjour Bekira !

Elle se lèvent, se font la bise sur de la musique.

Békira : Tu viens pour l'annonce, tu es candidate pour le poste de secrétaire ?

Viji : Oui Bekira.

Békira : Moi aussi.

Zugir entre, elles se lèvent très brusquement.

Zugir : Non, encore un petit instant.

Un temps, elles se regardent discrètement.

Békira : Je te trouve très en forme ma chérie, il me semble que tu a minci Viji.

Viji : Merci, toi aussi tu es très belle Békira.

Békira : Tu veux du zan ma chérie !

Viji : Oh Merci !

Zugir entre, elles se lèvent brusquement.

Zugir : Non encore un petit instant. *Il prend un document et repart.*

Békira : Mais dis-moi, Viji, je croyais que tu avais raté ton diplôme de secrétariat ?

Viji : Non Bekira, je l'ai réussi !

Békira : Bravo Viji. Moi aussi je l'ai réussi, tu parles plusieurs langues ?

Viji : Deux Békira !

Békira : Ah, moi j'en parle trois, désolée !

Zugir entre, les deux se précipitent dessus.

Zugir : C'est à vous Madame (*en regardant Bekira*).

Békira : A tout à l'heure Viji !

Viji : Oui Békira.

Békira et Zugir sortent, Viji attend seule, elle fait les cent pas.

Viji : Pourvu qu'elle rate, pourvu qu'elle rate, pourvu qu'elle rate.

Zugir entre avec Békira.

Zugir : Au revoir Madame, à vous Madame.

Békira : Oh j'ai très bien réussi, bonne chance, je t'attends Viji.

Viji et Zugir sortent. Békira attend seule, Elle fait les cent pas, regarde par le trou de la serrure.

Békira : J'ai l'impression que cela ne se passe pas bien du tout, elle ne parle que deux langues, elle n'a aucune chance.

Zugir entre avec Viji.

Zugir : Au revoir Mesdames.

Békira : Tu as réussi Viji ?

Viji : Oh très bien Békira !

Békira : Je suis ravie pour toi, au revoir et bonne chance !

Viji : Bonne chance.

Une semaine plus tard.

Zugir : Oh, je n'en peux plus j'ai dit non à cent 99 bonnes femme en trois jours. Ah mais cela sonne !

Békira : Bonjour Monsieur, je viens pour les résultats.

Cela sonne une deuxième fois.

Viji : Bonjour Monsieur, je viens pour les résultats.

Zugir : Asseyez-vous !

Il sort. Elles s'assoient et font des exercices de respiration. Zugir revient !

Zugir : Aucune de vous n'est prise !

Békira : Oh mince !

Viji : Oh mince !

Békira : Oh c'est pas dramatique !

Viji : C'est vrai !

Békira : Tu veux venir à la maison prendre un thé !

Viji : Avec plaisir !

Békira et viji : Au revoir Monsieur !

Zugir : Au revoir Mesdames.

Elle étaient jolies mais elles ne font pas l'affaire, quel sale boulot d'être patron, dire non à de si jolies femmes, Ah mais cela sonne, voilà celle que j'engage, elle est ravissante !

L'entretien d'embauche

Une directrice dans son bureau se maquille en chantant, une personne frappe.

Lioubov : Entrez !

Prakash : Bonjour Madame !

Lioubov : Bonjour Monsieur, Asseyez-vous !

Le téléphone sonne elle parle abondamment à son amoureux et raccroche. Vous êtes Monsieur....., réparateur en informatique, vous avez un B.T.S, vous êtes célibataire, vous avez le permis de conduire, vous avez travaillé trois ans à la FNAC. Quel poste occupiez vous exactement ?

Prakash : J'étais dans le service après vente, je réparais des ordinateurs.

Lioubov : Très bien, très bien. *Le téléphone sonne, elle parle abondamment à son amoureux et raccroche. Vous n'êtes pas français, vous ?*

Prakash : Non, je suis originaire de Sri Lanka.

Lioubov : Très bien, très bien, Pourquoi avez-vous quitté votre dernier emploi ?

Prakash : Je ne m'entendais pas avec mes collègues.

Lioubov : *Elle téléphone et engueule un de ses employés puis raccroche. Très bien très bien. Où en étions-nous ? Ah, oui alors comme ça, vous ne vous entendiez pas avec vos collègues ?*

Prakash : C'est-à-dire que tous les jours, ils venaient me déranger dans mon travail pour parler avec moi et cela me gênait énormément.

Lioubov : Très bien très bien . Quelle est votre qualité principale pour exercer un travail ?

Prakash : Je suis travailleur, et j'ai un esprit créatif !

Loubov : Quel est votre défaut principal ?

Prakash : Je connais votre entreprise depuis longtemps, je la trouve très dynamique !

Lioubov : Si je vous prends, qu'est-ce que vous pourrez amener à notre entreprise ?

Prakash : Ma compétence, et toute ma créativité, j'ai créé moi-même plusieurs logiciels !

Lioubov : Quelles sont vos disponibilités ?

Prakash : tous les jours de la semaine !

Lioubov ; Avez-vous des exigences financières particulières ?

Prakash : Aucune.

Lioubov : *Le téléphone sonne, elle hurle, elle vire un de ses employés, raccroche.*

C'est parfait Monsieur, on vous rappellera Monsieur. Elle répond au téléphone puis raccroche. Au revoir Monsieur !

Prakash : Au revoir Madame !

Lioubov reste seule elle téléphone.

Lioubov : Oui c'est moi, pourrais-je parler au patron ? Allo patron, oui c'est moi. Ecoutez, je viens d'avoir un jeune qui me paraît bien. Il est célibataire, il a un BTS en informatique, il a résisté à tout, au téléphone, à l'agression, au croissant, à tout oui, on le prend, très bien au revoir patron.

Le costume

Ismaël : Bonjour Monsieur, je voudrais un costume, s'il vous plaît.

Garan : Mais bien sûr, Monsieur. Venez, voici un très beau modèle, très bien coupé.

Ismaël l'essaye.

Garan : Il vous va parfaitement, regardez-vous devant la glace, vraiment vous êtes superbe.

Ismaël : Pourrais-je en essayer un autre ?

Garan : Oh, magnifique, il vous va comme un gant !

Ismaël : Il est trop grand !

Garan : Mais pas du tout, il vous rajeuni, vous faites dix ans de moins ! *Il lui tape sur l'épaule.*

Ismaël : Il est trop grand !

Garan : Mais pas du tout, vous êtes superbe. *Il continue à lui taper sur l'épaule.*

Ismaël : Vous êtes sûr ???

Garan : Il vous va comme un gant.

Ismaël : Bon, je le prends, il coûte combien ?

Garan : 1500 francs monsieur, c'est un modèle américain, à bientôt et merci Monsieur.

Ismaël : Au revoir Monsieur.

Il rentre chez lui.

Rosie-Anne : Bonjour mon chéri. Oh un cadeau, merci mon chéri, que c'est gentil, chéri !

Ismaël : C'est pour moi, pour mon nouveau travail !

Rosie-Anne : Quoi ? Ce n'est pas pour moi ? Et moi qui croyais que tu m'offrais enfin un cadeau ! Depuis que nous sommes mariés, tu ne m'as jamais rien offert.

Ismaël : C'est pour mon travail, je travaille moi. !

Rosie-Anne : Très bien essaie-le.

Ismaël l'essaye.

Ismaël : Je suis beau, hein ?

Rosie-Anne : Non, mais il est beaucoup trop grand, il ne te va pas du tout, il est de deux tailles au dessus de la tienne.

Ismaël : Mais si !

Rosie-Anne : Combien de fois je t'ai dit de ne pas acheter tes costumes sans moi. Et combien tu l'as payé ?

Ismaël : 1500 franc, c'est un modèle américain !

Rosie-Anne : Un modèle américain, non mais regarde un peu, mets tes lunettes, c'est fait en Chine, made in China, on trouve exactement les mêmes sur le marché à 500 francs, 500 francs.

Ismaël : Ah, les femmes.

Ismaël sort.

Rosie-Anne : Mais où il est parti ? Chéri, chéri, mon chéri, reviens, chéri !

Spectacle « La semaine d'un Parisien »
joué au Théâtre Trévis, centre de formation de la Cimade, mars 2005
[action de formation du Conseil Général de Paris]

Rencontres dans Paris - extraits

Alaa et Slimane

A : Slimane, c'est toi ?

S : Qui es-tu ?

A : Tu te souviens de moi ? On était à l'école ensemble ?

S : Oui, oui, je me souviens de toi. Ca va ?

A : Pourquoi es-tu devenu ainsi ?

S : Je suis bien comme ça, je dors dans la rue, j'ai quitté ma femme et mes enfants !

A : Tu as oublié ton rêve, quand tu étais à l'école ?

S : Ce n'est pas grave, c'est la vie !!

A : Si, c'est très grave pour toi, mon ami. Tu veux travailler ?

S : Oui, je veux.

A : Tu le veux vraiment, Slimane ?

S : Oui.

A : Alors tu passes demain matin à mon bureau. Je vais te trouver un travail. Voici mon adresse, mon numéro de téléphone et un peu d'argent.

S : OK.

Irina et Slimane

I : Bonjour, est-ce que je peux m'asseoir ?

S : Oui, c'est libre.

I : Je ne vous dérange pas ?

S : Non, non pas du tout.

Irina fait tomber son briquet par terre.

S : Vous avez fait tomber votre briquet.

I : Merci, c'est très gentil !

S : Vous avez un petit accent...

I : En fait, je suis russe.

S : Qu'est-ce que vous faites à Paris ?

I : Je visite Paris. Je vois que vous travaillez beaucoup !

S : Oui, j'ai vraiment beaucoup de travail !

I : Vous n'avez pas de temps pour votre famille ?

S : Je suis seul. Et vous ?

I : Moi aussi, je suis seule, très seule. Je n'ai pas d'ami, je ne parle pas bien français. C'est très difficile, surtout le soir !

S : Je peux vous aider ?

I : Oui, avec plaisir !

S : Je peux trouver du temps pour vous ! Voici mon numéro de téléphone.

I : Je veux bien.

S : Je peux vous inviter ce soir à dîner ?

I : Oui, avec plaisir, je suis seule tous les soirs.

S : Je dois partir travailler.

A la caisse des Galeries Lafayette

La femme : Je crois que nous avons acheté ce que je voulais. Au fait, chéri, le beau manteau, on peut l'acheter pour elle ?

Le mari : Pourquoi pas ?

La femme : Allons à la caisse ! Ah chéri, j'ai oublié quelque chose, je voulais aussi un nouveau parfum qui s'appelle *Douce Nuit*, je reviens de suite !

Le mari : D'accord, prends ton temps, nous sommes ici.

La femme part.

Le mari : Depuis combien de temps la connaissez-vous ?

La copine : Je la connais depuis dix ans. Est-ce que vous êtes un couple heureux ?

Le mari : Bonne question ! Elle me fait mal à la tête ! On ne peut pas vivre avec mon salaire. Quelquefois, je dois travailler au noir et la nuit pour elle. Si on fait des courses, elle choisit des marques comme Christian Dior.

La copine : Je vais lui parler.

Le mari : Etes-vous mariée ?

La copine : Non, je suis célibataire !

Le mari : Ah, si je vous avais rencontré avant de me marier avec elle, tout serait différent, vous êtes superbe.

La copine : Il n'est jamais trop tard.

Le mari : Si vous êtes d'accord, je divorce, on laisse le manteau et on va choisir une bague avec des diamants.

La copine : J'aime aussi beaucoup le manteau !

Le mari : On prend le manteau et la bague.

La copine : Oh, d'accord, chéri !

La femme revient, voit la bague, hurle et se fâche très fort.

Ayfer et Christian

C : Oh, c'est elle, Ayfer, n'est-ce pas ? Salut, c'est Christian, toujours aussi jolie !

A : Oh Christian ?! Alors, qu'est-ce que tu as fait pendant toutes ces années ?

C : Euh pas beaucoup de choses, je viens de terminer un stage et je cherche une femme, je peux t'inviter à boire un verre ?

A : Je suis très pressée, je suis styliste ! Oui, j'ai ma propre boutique et je crée des vêtements !

C : C'est super, c'est hyper cool, c'est sublime ! Je savais que tu serais une vedette !

A : Tu exagères ! Je dois y aller, voici mes coordonnées, j'ai peut-être quelque chose à te proposer ! A bientôt ! Appelle-moi la semaine prochaine !

C : Merci, à très vite ! Elle a quelque chose à me proposer ?...

Wenting et Kit Yee

W : Wenting, c'est toi ! Wenting, c'est toi ! Wenting ! Wenting !

K : Oh bonjour, comment vas-tu ?

W : Bien et toi ? Qu'est-ce que tu fais là ?

K : Je fais des courses.

W : Ah bon ! Ta famille va bien ?

K : Oui, merci, au revoir !

W : La mienne ne va pas trop ! Ma mère et mon beau-père ont divorcé. Ils se faisaient la guerre tous les soirs, je n'arrivais plus à dormir.

K : Tous les couples sont ainsi ! Au revoir !

W : Heureusement, j'ai trouvé un petit ami, il est tellement beau, je suis toujours derrière lui...

K : Au revoir !

W : Je fais les courses pour mon petit frère, il a faim, il m'attend. Oh, elle est partie...

Ayfer et Christian

C : Oh Ayfer, salut, c'est encore toi ! C'est la deuxième fois en une semaine, c'est incroyable.

A : Oh Christian, tu vas bien ? Alors, qu'as-tu fait depuis l'autre jour où l'on s'est vu ?

C : Oh pas grand chose tu sais, comme toujours. Et toi ?

A : Moi, je bosse comme une folle, je suis très occupée, je suis complètement crevée.

C : Mais tu as l'air d'être en pleine forme, tu as une mine merveilleuse.

A : Merci, tu fais des compliments, comme toujours !

C : Oui, mais je t'aime bien tu sais !

A : Non, je ne sais pas, je ne comprends rien !!!

C : Tu sais, la dernière fois, j'ai réfléchi à notre rencontre, et je voulais te rendre visite dans ton magasin et peut-être t'inviter à prendre un apéro.

A : Je voudrais bien mais tu sais je suis très occupée !

C : Oui, mais pas maintenant, peut-être vendredi.

A : Vendredi, je suis déjà invitée chez un ami.

C : Alors samedi ?

A : C'est que samedi, je ne suis pas libre non plus.

C : OK je comprends... Je comprends... J'aurais bien aimé faire quelque chose avec toi, prendre un verre plus longtemps ou manger au restaurant... Dommage...

A : Si tu me donnes ton numéro, je t'appelle quand je suis libre.

C : La semaine prochaine ?

A : Non, quand j'aurais le temps...

C : D'accord, j'espère que tu l'auras !

Les résultats chiffrés du projet Euraccueil, 2003-2005

■ La progression en français

Voici quelques exemples de progression de stagiaires dans l'apprentissage du français :

2003	Nb de stagiaires	Niveau initial	Niveau acquis
19 personnes ayant suivi environ 250h de cours	4 personnes	<i>Débutant complet (1A)</i>	<i>Débutant (2B)</i>
	8 personnes		<i>Elémentaire A1.1 - DILF (3C)</i>
	5 personnes		<i>Elémentaire A1 (4D)</i>
	2 personnes		<i>Elémentaire A2 (5E)</i>

2004	Nb de stagiaires	Niveau initial	Niveau acquis
13 stagiaires ayant suivi environ 180h de cours	7 personnes	<i>Débutant complet (1A)</i>	<i>Débutant (2B)</i>
	5 personnes		<i>Elémentaire A1.1 - DILF (3C)</i>
	1 personne		<i>Elémentaire A1 (4D)</i>
3 stagiaires ayant suivi environ 250h de cours	2 personnes		<i>Elémentaire A1.1 - DILF (3C)</i>
	1 personne	<i>Elémentaire A2 (5E)</i>	

2005	Nb de stagiaires	Niveau initial	Niveau acquis
4 stagiaires ayant suivi moins de 50h de cours	4 personnes	<i>Débutant complet (1A)</i>	<i>Débutant (2A)</i>
6 stagiaires ayant suivi entre 51h et 100h	4 personnes	<i>Débutant complet (1A)</i>	<i>Débutant (2B)</i>
	1 personne	<i>Elémentaire A1.1 (3C)</i>	<i>Elémentaire A1 (4D)</i>
	1 personne	<i>Elémentaire A1.1 (3C)</i>	<i>Elémentaire A2 (5E)</i>
11 stagiaires ayant suivi entre 150h et 220h	2 personnes	<i>Débutant complet (1A)</i>	<i>Débutant (2B)</i>
	6 personnes	<i>Débutant complet (1A)</i>	<i>Elémentaire A1.1 – DILF (3C)</i>
	2 personnes	<i>Débutant (2B)</i>	<i>Elémentaire A1.1 – DILF (3C)</i>
	1 personne	<i>Elémentaire A1 (4C)</i>	<i>Indépendant B1 (6E)</i>
6 stagiaires ayant suivi entre 250h et 320h	1 personne	<i>Débutant complet (1A)</i>	<i>Elémentaire A1.1 – DILF (3C)</i>
	1 personne	<i>Débutant complet (1A)</i>	<i>Elémentaire A1 (4C)</i>
	4 personnes	<i>Débutant (2B)</i>	<i>Elémentaire A2 (5D)</i>
3 stagiaires ayant suivi environ 400h	1 personne	<i>Débutant complet (1A)</i>	<i>Elémentaire A1 (4C)</i>
	2 personnes	<i>Débutant (2B)</i>	<i>Elémentaire A2 (5D)</i>
2 stagiaires ayant suivi plus de 450h	1 personne	<i>Débutant complet (1A)</i>	<i>Elémentaire A1 (4D)</i>
	1 personne	<i>Débutant (2B)</i>	<i>Elémentaire A2 (5E)</i>

■ La situation administrative des personnes

	Bénéficiaires 2003 au 31. 12. 03	Bénéficiaires 2004 au 31.12.04	Bénéficiaires 2005 au 20.12.05
Demande d'asile OFPRA	7	18	12
Demande d'asile CRR	18	19	7
Statut de réfugié	20	16	11
Prise en charge ASE		1	1
Conjoint de français			1
Conjoint de réfugié			1
Régularisation en cours			1
Réouverture asile			2
Débouté	0	3	1
Situation inconnue			1
Total	45	57	38

■ L'orientation des personnes

Réfugiés statutaires et personnes régularisées ou naturalisées	2003 20 réfugiés	2004 16 réfugiés 1 ASE	2005 11 réfugiés 1 ASE 2 conjoints 1 régularisation
Formations réfugiés DPM/DDASS	9 (dont 4 avec emploi à la fin du stage)	<i>Ce dispositif n'existe plus.</i>	<i>Ce dispositif n'existe plus.</i>
Formation 18-25 ans CRIF	1	3	1
Formation demandeurs d'emploi parisiens Conseil Général Paris		1	2
Pôle d'orientation Fasild Cours CAI		3	2
Scolarisation EN		2	2
Formation qualifiante		1	1
Stage professionnel	1		
Emploi	2	4	4
Recherche d'emploi	2		
Installation hors région	3		
Maternité	2		
En attente d'orientation		3	2
Situation inconnue			1

Démarche pour l'évaluation, en FLE

ORAL Echelle de niveaux

1 débutant complet	La communication est impossible en français.
2 débutant	Quelques échanges sont possibles, sur des sujets familiers, avec une personne connaissant bien les étrangers. L'interlocuteur doit répéter, reformuler, et parfois induire la réponse. Expression par groupes de mots.
3 <i>utilisateur élémentaire A1.1</i> [DILF]	Dans les situations prévisibles de la vie quotidienne, les échanges sont possibles en face à face avec un interlocuteur attentif. Peut échanger de manière brève (questions/réponses) sur des sujets familiers. Peut exprimer son identité, informer sur le lieu, le temps, les activités. Peut exprimer sommairement des sentiments, goûts, désirs. L'interlocuteur doit conduire l'échange. Il peut y avoir brouillage de la communication.
4 <i>utilisateur élémentaire A1</i>	Dans les situations prévisibles de la vie quotidienne, les échanges sont possibles en face à face avec un interlocuteur attentif. Peut participer activement à une conversation sur des sujets familiers. Peut présenter une situation personnelle. Peut s'informer. Le manque de lexique, la syntaxe insuffisamment stabilisée, la prononciation, le débit, peuvent entraîner quelques brouillages de la communication. Comprend un message audio de la vie quotidienne s'il ne comporte que quelques informations.
5 <i>utilisateur élémentaire A2</i>	Dans les situations prévisibles de la vie quotidienne, les échanges sont aisés en face à face, possibles par téléphone, sur des sujets familiers. Peut participer activement à une conversation sur des sujets familiers. Peut présenter et expliciter une situation personnelle. Peut informer sur ses activités passées, ses goûts, ses projets. Peut s'informer. Les erreurs ou méconnaissances, tant lexicales que grammaticales, limitent les échanges mais ne brouillent pas la communication. Comprend de brefs messages audio de la vie quotidienne.
6 <i>utilisateur indépendant B1</i>	Dans les situations de la vie quotidienne, les échanges sont aisés en face à face et au téléphone sur des sujets familiers. Peut participer activement à une conversation sur des sujets familiers. Peut participer à une conversation sur un sujet d'actualité, sur un thème d'intérêt général, avec un interlocuteur coopératif, car le manque d'aisance et des erreurs de base, limitent, voire gênent la communication. Peut exprimer un point de vue, comparer, donner une opinion et la justifier. Peut faire le récit d'événements passés. Comprend les points essentiels d'un document radiophonique.
7 <i>utilisateur indépendant B2</i>	Dans les situations de la vie quotidienne, les échanges sont aisés en face à face et au téléphone. Peut participer activement à une conversation sur des sujets familiers. Peut participer activement à une conversation sur un sujet d'actualité, sur un thème d'intérêt général, avec quelques apports de son interlocuteur. Peut faire le récit d'événements passés, donner une opinion, argumenter. A encore des difficultés à mobiliser ses connaissances ce qui peut entraîner quelques pauses, faux démarrages, lenteur de l'expression. Comprend l'essentiel d'un document radiophonique.

Démarche pour l'évaluation, en FLE

ECRIT Echelle de niveaux

A débutant complet	La communication est impossible en français.
B Débutant	Remplit un questionnaire d'identité simple, sans qu'il y ait correction formelle. Identifie la nature et la fonction de différents écrits de la vie quotidienne.
C <i>utilisateur élémentaire A1.1</i> [DILF]	Remplit correctement un questionnaire d'identité simple. Trouve une information dans un écrit simple de la vie quotidienne (exemple : facture de téléphone, programme TV ...) Comprend l'essentiel d'un petit mot, d'une lettre amicale courte et simple. Peut écrire un petit mot, une réponse à une lettre amicale mais son écrit n'est pas toujours compréhensible (manque de vocabulaire, structures grammaticales de base non maîtrisées).
D <i>utilisateur élémentaire A1</i>	Informe correctement sur son identité dans les documents fonctionnels de la vie quotidienne. Trouve une information dans un écrit simple de la vie quotidienne (exemple : offres d'emploi, petits faits divers ...). Comprend un petit mot, une lettre amicale. Peut écrire un petit mot, une réponse à une lettre amicale. L'expression est limitée (commet encore des erreurs de base).
E <i>utilisateur élémentaire A2</i>	Remplit les documents fonctionnels de la vie quotidienne. Comprend l'idée générale, les faits significatifs, d'un écrit à usage social (exemples : articles de presse de type factuel). Produit des écrits simples, compréhensibles à première lecture : messages, petits mots, lettres amicales de demande/proposition, d'excuse, d'invitation ...
F <i>utilisateur indépendant B1</i>	Remplit les documents fonctionnels de la vie quotidienne. En fonction de ses centres d'intérêt, comprend l'essentiel d'un texte traitant de l'actualité politique et sociale (type d'écrits : presse) : retrouve les faits, dégage les idées principales. Peut correspondre pour donner de ses nouvelles, rapporter des événements passés ou actuels, exprimer un sentiment, une opinion, parler de ses projets. Cependant l'étendue linguistique est encore limitée (méconnaissances lexicales, erreurs de morphosyntaxe dans les phrases complexes).
G <i>utilisateur indépendant B2</i>	Remplit les documents fonctionnels de la vie quotidienne. En fonction de ses centres d'intérêt, comprend l'essentiel d'un texte traitant de l'actualité politique et sociale (type d'écrits : presse) : peut s'informer, se faire une opinion, à partir de textes à visée argumentative. Peut correspondre pour donner de ses nouvelles, rapporter des événements passés ou actuels, exprimer un sentiment, une opinion, parler de ses projets. Peut rédiger une lettre formelle : demande de renseignements, réclamation ...

REMARQUES

Les dénominations en italique correspondent aux niveaux du Cadre de référence du Conseil de l'Europe ; ce Cadre de référence comprend, de plus, deux niveaux : *utilisateur expérimenté C1, utilisateur expérimenté C2.*

DILF : Diplôme Initial de Langue Française. Certification pour valider l'apprentissage des premières bases du français (notamment dans le cadre de la formation linguistique du Contrat d'Accueil et d'Intégration).

Faisabilité financière et en temps de travail de la mise en œuvre d'un atelier théâtre

D'un point de vue financier et en terme de temps de travail, les moyens requis ne sont pas extraordinaires, au regard des deux années d'expériences complètes entre le Service Formation de la Cimade et le Théâtre du Soleil.

Pour exemple, en 2005, les coûts et le temps de travail se sont répartis comme suit :

- 7000 euros : paiement au Théâtre du Soleil pour le travail d'animation d'Hélène Cinque, pour 120 heures d'intervention sur 17 jours ;
- 2000 euros : frais de restauration (pauses café et déjeuners) des participants à l'atelier et du pot offert lors des représentations publiques ;
- 25 jours de travail d'encadrement, de suivi et de co-animation pour un des conseillers pédagogiques du Service Formation de la Cimade ;
- 10 jours de travail pour la mise en place et le suivi du projet pour la responsable du Service Formation de la Cimade.

Les moyens utilisés ne sont que l'expression d'une volonté d'aboutir à un projet qui fasse sens pour les différentes personnes concernées. Quels que soient les moyens dont on dispose, il y a matière à mettre en œuvre une activité de type atelier théâtre, à condition d'en avoir l'envie, une vision, des hypothèses sur ce que cela peut apporter en valeur ajoutée à un temps de formation à visée d'insertion.

Le Théâtre du Soleil et la Cimade ont présenté

VOYAGES DE L'ESPOIR

L'arrivée en France

La danse

Le pique-nique dans le Bois de Vincennes – récits

Le métro

Le vendeur de poulet

Où dormir ?

Le voyage de Grozny à Paris

Le rendez-vous à l'OFPPA

Une soirée dans Paris

Malika et son restaurant

Récit et poème (*voix off*)

Avec : Mir Mohammad Tamim Ansari, Natalia Artin, Ali Bazgoneh, Malika Makhamaveva, Clotilde Mukamugema, George Mushula, Kristine Sargsyan, Galina Sargsyan, Denis Sel, Afsaneh Tahanian, Josiane Yambabariye, Dagman Adaveva, Rosa Adaveva, Gbolade Awojebe, Vera Maximova, Ekaterina Mchedlishvili, Kingsley Tabiosi, Marina Saidova

Mise en scène : Hélène Cinque

Assistanat : Philibert Nkanira, Niranjani Iyer

Régie : Karim Baghriche-Cinque

Avec le soutien de la Direction Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF),
Ministère de la Culture.

Ce spectacle est le résultat du travail mené pendant six mois, par le Théâtre du Soleil en partenariat avec la Cimade, dans le cadre d'un atelier de théâtre et d'apprentissage de la langue française. Les demandeurs d'asile qui ont suivi cet atelier ne parlaient pas ou peu le français quand ils y sont entrés.

Ils sont en France depuis 6, 8, 10, 15 ou 20 mois... Ils ont entre 17 et 42 ans... Ils viennent d'Afghanistan, d'Iran, de Moldavie, de Tchétchénie, de Russie, de Géorgie, du Tadjikistan, d'Arménie, du Kurdistan, du Rwanda et du Nigeria.

Au fur et à mesure des séances de travail, je me suis rendu compte que le langage ne venait pas, que les mots en français ne s'articulaient pas pour former des phrases, puis des histoires. Un cours de théâtre traditionnel, mêlant la diction à l'improvisation autour de contes ou de chansons ne laissait pas la place à l'impérieux besoin qu'ils avaient de faire partager un peu de leur vie et de leur voyage. Ils restaient muets. Je leur ai donc proposé de créer un spectacle.

Ils ont travaillé sur leurs souvenirs, leur quotidien, leurs rêves et leurs cauchemars, en passant d'abord par l'écriture. Puis, c'est en français, dans cette langue étrangère qu'ils ne possédaient pas, et malgré toutes les peurs existantes, qu'ils se sont mis à raconter...

Hélène Cinque

TEXTES ET SCENES DU SPECTACLE

PRESENTE LE 2 JUIN 2004

La sortie au théâtre [Natalia, Marina]

Natalia *Allô, allô Marina ? Mais où es-tu ? Ding dong !*
Marina *J'arrive, j'arrive!*
N *Qu'est-ce qui t'arrive ? Tu n'es pas prête ?*
M *Non, je n'ai pas de belle robe, je ne veux plus sortir au théâtre...*
N *Ah non Marina ! J'ai une idée. Je vais te prêter une robe et nous allons faire notre soirée comme prévu. Rappelle-toi, nous devons aller à l'ouverture du restaurant de Malika Makhamaeva.*
M *Ah oui ! J'avais complètement oublié », c'est cool, on va passer une belle soirée ! Elle se prépare et apparaît magnifique.*
N *Oh ! Tu es superbe, allez, il faut partir ! Elles sortent derrière le rideau.*

C'est quoi la vie ?

Il y a quelques jours que je me suis posé cette question : c'est quoi la vie ? Et je me suis posé vraiment cette question, c'est quoi la vie ? Je réfléchissais beaucoup mais je ne trouvais aucune réponse... seulement cette question... C'est quoi la vie ?

Actuellement ma vie est comme un bateau dans l'océan, après une tempête très forte. Le bateau est en panne, et moi, je ne suis pas capable de le réparer. Il y a de l'eau partout. Je ne vois rien d'autre... que de l'eau. Ni humain, ni animal, ni une île. J'attends que le vent et les vagues m'emportent quelque part sur terre. Peut-être qu'elles m'emporteront sur une île déserte où dans un beau pays.

Quelquefois je prie et demande à mon dieu de me donner au moins une chance dans la vie, mais quelquefois, quand je regarde derrière moi, et que je me rappelle le temps passé... je n'y crois plus.

L'eau est très calme, comme une morte. Il n'y a personne pour m'aider, même pas les dauphins, juste de l'eau, je ne sais pas, les vagues...

Tamim Ansari

Souvenirs, souvenirs

Avant de fuir mon pays, le Rwanda, je m'imaginai la France autrement. C'était comme un paradis pour moi. Dans mon imagination, c'était très différent de la réalité que je vis aujourd'hui : beaucoup de richesse, des logements et à manger pour tous etc etc...

Dans mon pays, nous n'étions pas riches et nous n'avions pas autant de belles choses. Mais je pense que nous vivions mieux. Mon père avait un grand champ et il cultivait du manioc, des haricots, du maïs, des bananes, etc... On ne mangeait pas de viande, mais il y avait autre chose. Les gens étaient aimables. Ils se parlaient, ils se connaissaient tous. Chacun demandait des nouvelles de l'autre.

Puis est venue la guerre. Nous avons tous perdu nos familles. J'ai été obligée de fuir.

Je suis arrivée en Europe. J'ai vu pour la première fois le train. Quelle merveille !! Et les routes ! C'est impressionnant ! Moi, je suis arrivée en France par le train. J'ai pris le train à la gare Vasco de Gama à Lisbonne. Le premier jour, j'ai raté le train. J'ai pris celui du lendemain. Plusieurs heures après, je suis arrivée à Paris, à la gare Montparnasse. Après j'ai téléphoné à ma tante pour lui demander de venir me chercher. Elle est venue avec sa fille et mon petit frère. Nous sommes allés chez elle. Elle m'a montré beaucoup de choses et m'a expliqué la vie en France.

Trois jours après, je suis allée à la Cimade, boulevard des Batignolles, et on m'a présenté un monsieur qui s'appelle Gérard. C'est lui qui s'occupe de mon dossier de demande d'asile. J'ai dit à Gérard que je voulais apprendre le français. Il m'a donné l'adresse de la Cimade, rue de Trévise et le numéro de Philibert, qui m'a reçu et m'a proposé de commencer les cours le 12 janvier 2004.

Depuis ce jour-là, je suis à la Cimade.
Murakoze : merci.

Clotilde Mukamugema

Les contrôleurs du métro [Gbodale, Kingsley, Rosa, Dagman, Marina]

Gbodale, contrôleur 1
[à Rosa]

S'il vous plaît votre ticket ? Merci.
Dagman passe.

Kingsley, contrôleur 2
[à Marina]

Hop là ! Votre ticket s'il vous plaît !

Marina
Contrôleur 2

J'ai pas ! Elle parle russe...
Vous parlez français ? Non ? Vous n'avez pas de ticket ? Je ne comprends pas, venez avec moi...
Le contrôleur 2 rejoint le contrôleur 1.

Contrôleur 1 [à Josiane]

Votre ticket s'il vous plaît. Vous n'avez pas de ticket ? Vous parlez français ? Vos papiers. Vous n'avez pas de papiers ?... Un passeport ?... Bon vous devez payer 34 euros maintenant ou 50 euros plus tard. Vous pouvez payer ?... Vous n'avez pas d'argent ?... Je ne comprends rien. J'appelle la police... Allô ?
Josiane et Marina partent en courant.

Le voyage Grozny-Paris

Depuis plusieurs jours, on nous avait annoncé une attaque de l'ennemi, et nous craignions pour notre vie. Depuis quelques jours, on cherchait péniblement une solution pour fuir, quitter Grozny, partir loin.

Aidés par des amis, ma sœur Dagman, mon neveu et moi-même, cachés dans un camion, assis sur le plancher, nous avons quitté Grozny à 7h du matin. Alors, toujours assis sur le plancher dans ce gros camion fermé, nous avons voyagé des heures et des heures sans rien voir de l'extérieur. Nous avions froid, nous avions faim, nous nous retenions de pleurer. Quand j'avais les jambes engourdis, je me levais doucement et je marchais sur la pointe des pieds pour ne pas faire de bruit.

C'est long, 5 jours de voyage. Trop long ! Enfin, nous sommes arrivés à Paris. Epuisés ! Et une autre vie a commencé. Pas facile non plus.

Ça fait maintenant 8 mois que nous sommes en France. Mais nous avons toujours le mal du pays.

Ce qui nous est arrivé arrive à tout le monde en Tchétchénie. La guerre est quelque chose d'horrible. On vit la peur dans le ventre.

C'est pour cela qu'il faut en parler, crier, la dénoncer, pour ne pas oublier ceux qui vivent cette horreur.

Nous espérons qu'un jour cette sale guerre s'arrêtera.

Nous attendons l'aube.

Rosa Adæeva

L'examen à l'université

Le 19 février 2004, je me souviens de cette journée. Je passais des examens à l'université... Je pensais que les examens étaient quelque chose de facile à passer, mais lorsqu'une femme a déposé devant moi un paquet de questions et deux textes à écrire sur la gestion et l'économie... J'ai eu soudain très peur. Je ne savais pas comment faire pour écrire en français autant de mots que je connaissais pas. J'ai demandé à ma voisine de m'aider mais elle m'a expliqué que pendant des examens, ce n'était pas autorisé. Je n'ai rien écrit. Je regardais les autres écrire. Je suis restée jusqu'à la fin.

Quand tout le monde est allé donner son dossier fini à cette dame, je suis sortie, j'ai pris le métro et je suis rentrée chez moi et j'ai pleuré parce que j'ai compris que je n'étais pas prête à suivre des études en France et qu'il me faudrait encore beaucoup de temps d'apprentissage de la langue française pour refaire des études et avoir un métier.

Afsaneh Tahanian

La ronde de nuit des contrôleurs [Gbodale, Kingsley]

Gbodale S'il vous plaît ! Réveillez-vous...

Kingsley Hop ! Hop ! Hop ! Debout! Debout!

G Vous ne pouvez pas dormir ici... C'est pas possible... Vous n'avez pas de maison?...
Vous parlez français ?

Elles ne parlent pas français... Je vais appeler le 115.

Au téléphone : allô le 115 ? Nous sommes avec deux femmes, elles dorment dans le métro. Vous avez de la place ? Non ? Rien ? Vous êtes sûrs ? Bon... Merci.

Qu'est-ce qu'on peut faire pour elles... J'ai une idée ! Je connais quelqu'un qui va pouvoir les aider, elle m'a parlé de la Cimade.

Madame ! Madame ! Elle fait des signes avec les mains.

Madame, venez avec moi. Dites à votre compagne de venir aussi. Je vais vous trouver un endroit pour dormir cette nuit et demain, je vous amènerai à la Cimade. Ils pourront vous aider. Venez !

Les deux femmes prennent leur valise et partent avec les contrôleurs.

Attendre la réponse de l'OFPRA

Trois semaines après mon entretien avec l'officier de l'OFPRA, je suis allée à France Terre d'Asile pour prendre des informations sur la réponse de l'OFPRA à ma demande. Ils m'ont donné une grande lettre qui m'a beaucoup inquiétée... J'ai commencé à lire cette lettre mais je ne comprenais rien. Ça faisait à peine deux mois que j'avais commencé les cours de français à la Cimade, et je pensais déjà savoir beaucoup de mots ! Je n'ai compris que deux mots : mon nom et mon prénom ! Alors, je me suis dit « Malika, assieds-toi et calme-toi ».

Quelques minutes plus tard, j'ai repris la lettre et j'ai lu : DECIDE... ce mot doit être le voisin du verbe « décider » que je connais bien, et ensuite, j'ai lu : la qualité de réfugié est reconnue. J'ai tout de suite reconnu le verbe « reconnaître » et j'ai compris que la réponse était positive.

J'ai eu soudain la sensation d'une insoutenable légèreté en moi. Maintenant, un avenir me semblait possible.

Vers 18h, ma fille est revenue de l'école. Elle savait que la décision de l'OFPRA était importante pour nous. J'ai toujours essayé de protéger ma fille des conséquences catastrophiques en cas de réponse négative. C'est pourquoi quelle ne fut pas ma surprise devant sa réaction. Je pensais la retrouver calme et sans émotions apparentes... Mais quand je lui ai dit que la réponse de l'OFPRA était positive, elle est venue dans mes bras et m'a embrassée... Elle est restée longtemps dans mes bras... J'ai senti qu'elle pleurait.

J'ai été très étonnée par la réaction de ma fille... Je ne réalisais pas à quel point elle avait compris l'importance de cette nouvelle.

Malika Makhamaeva

Le vendeur de poulet [Ali, Georges, Denis et Tamim]

- Ali Bonjour
- Georges Bonjour, je voudrais un poulet, s'il vous plaît.
- A Oui, Monsieur. De quelle grosseur ? Un gros, un moyen, un petit ?
- G Le moyen, il coûte combien ?
- A Le moyen coûte 20 euros, le gros 30 et le petit 15 euros.
- G Monsieur, vos poulets sont très chers... Moi qui suis touriste et qui ai beaucoup voyagé, je peux vous dire, Monsieur, que vous êtes fou !
- A Comment ? Je suis fou ?
- G Oui Monsieur, vous êtes fou ! Vos prix, c'est un scandale. Vous êtes un escroc ! J'aurais honte à votre place !
Le vendeur appelle la sécurité avec la main.
- Denis Que se passe-t-il ?
- A Ce monsieur vient de m'agresser !
- G Mais pas du tout ! J'expliquai à ce monsieur que ces prix étaient fous.
- A Il ment ! Il ment ! Il a dit que je suis fou !!!
- D Calmez-vous Monsieur
Ali sort de la boutique et va chercher un policier.
Le policier arrive.
- Tamim Qu'est-ce qui se passe ici ? C'est quoi le problème ? Vos papiers, Monsieur
- D Attendez, je vais vous expliquer
- T à Denis Dégage toi !!!
à Georges Tes papiers !!!
- G Excusez-moi Monsieur, mais je suis touriste à Paris et...
- T T'as pas tes papiers ? T'es clandestin ?
- G Je suis réfugié.
- T Allez hop, je t'embarque au poste ! Il lui met des menottes.
- D Vous pouvez pas faire ça ! C'est monstrueux !
Le policier regarde la sécurité méchamment et il sort avec le réfugié.
- D Ne vous inquiétez pas, Monsieur, je viens avec vous.
La sécurité regarde le vendeur avec dégoût.
- A Je voulais pas ça... Je suis désolé...

Dans la nuit

Nuit. Derrière la fenêtre et dans le grenier, depuis un moment on entend des pas et quelqu'un qui tousse. Dans la maison, il y a une famille. Ils craignaient une attaque et mes soupçons étaient justifiés. A une heure tardive de la nuit, la seule visite possible est certainement celle de l'ennemi. La jeune femme serre fort son bébé contre elle. Mon sang se glace d'effroi.

La porte s'ouvre et des soldats en camouflage entrent, avec des visages masqués. Ils s'approchent du lit et jettent un regard partout... La femme se glisse sous le lit avec son bébé et se cache. Elle couvre la petite bouche du bébé. Un miracle les sauve de la mort.

Dagman Adæeva

Mon cher pays

Mon cher Pays
Quand est-ce qu'une âme noble et sage va te parler ?
Un havre de paix pour le peuple noir
Mais c'est la corruption et l'avidité qui règnent en tant que mode de vie
Quel âge as-tu mon cher pays ?
J'aimerais tant te voir grandir et fleurir
Et voir tes ancêtres faire leur devoir
Une terre de richesse ne peut pas être une terre d'intolérance religieuse
Je prévois un toit pour tous les pays d'Afrique.....Nigeria
Béni soit mon cher pays.

Kingsley Tabiosi

A L'OFPRA [Gbodale, Denis, Afsaneh, Tamim]

Dans un couloir beaucoup de monde attend... Rentre dans la salle d'entretiens une jeune femme (l'interprète) et un jeune homme (l'officier).

- Gbodale Bonjour, ça va bien ?
Denis Bonjour, oui merci et vous ?
G Ca va, merci. On y va ?
D D'accord, je vais chercher la première personne.
G D'accord.
Il se dirige vers le couloir et appelle.
D Mlle Tahanian, s'il vous plaît !
Afsaneh se lève et le suit jusqu'à sa table. Il lui fait un signe pour lui désigner la place où elle doit s'asseoir. Elle serre la main de la femme interprète.
G Bonjour !
A Bonjour !
D Bien. S'il vous plaît, quel est votre nom et quelle est votre nationalité ?
G Please, what is your name ?
A Afsaneh.
G Afsaneh who?
A ???
G Afsaneh who? *Silence.*
She doesn't understand. Elle ne comprend pas la question.
D Comment êtes-vous arrivée en France ?
G How did you come to France ?
A ???
G Pourquoi elle ne répond pas? C'est écrit dans son dossier qu'elle parle anglais ! Vous dire que vous parlez anglais !
A No little !
G You say that you speak English!

A No Madam! Little! Little! *En perse: Ca commence à m'énerver tout ça. Afsaneh va pour partir.*

G Non, attendez Madame.

A *En perse : Quoi ? Quoi ? Qu'est-ce que tu me racontes...*

G Calmez-vous...

A *En perse : ... encore, c'est du sabotage, ils ne prennent pas la peine de lire correctement mon dossier ! J'ai envie de tous les tuer ces incapables !*

G Calmez-vous Madame. Seat down, please !

G à Denis Il y a erreur d'interprète? Je vais chercher quelqu'un.

G sort.

A *en perse: eh voilà! Maintenant elle s'en va ! Et lui qui ne fait rien ! Qui me fait des signes pour que je me calme, il m'énerve !*

D *Il lui fait par signe comprendre qu'un autre interprète va venir. Entre Tamim qui dit bonjour à l'officier et à Afsaneh.*

Tamim à Denis Bonjour.

T *en perse : Bonjour Afsaneh.*

D *explique le problème d'avant : il y a eu une erreur d'interprète. Cette dame est très énervée. Nous allons reprendre tranquillement. D'accord ?*

T *en perse : Calmez-vous, nous allons pouvoir reprendre l'entretien plus calmement.*

A *en perse : D'accord ! C'est quand même incroyable cette organisation !*

D *en français : Comment êtes-vous arrivée en France ?*

A *en perse : Encore ? Il recommence ! Il m'a demandé trois fois comment je m'appelle. Il me parle comme si j'étais stupide ! C'est insupportable !*

T *en perse : Répondez, s'il vous plaît ! Calmez-vous ! Faites un effort, votre attitude n'est pas dans votre intérêt, ressaisissez-vous !*

En perse, pose la question : Comment êtes-vous arrivée en France ?

A *en perse : à cheval !*

T *en perse : à cheval ? Non, vous plaisantez...*

A *Si si ! Dites-lui à cheval ! Cette situation de toute façon est tellement stupide !*

T *en français transmet à D. : à cheval*

D *à cheval ???!*

T *Oui oui... Attendez, je crois qu'elle est un peu fragilisée avec le mauvais début de l'entretien. Je vais essayer de lui réexpliquer.*

T *en perse : S'il vous plaît, ce serait bien de vous calmer et de lui raconter vraiment et sérieusement votre histoire, d'accord ?*

A D'accord.

D *Comment êtes-vous arrivée en France et quelles sont les raisons pour avoir quitté votre pays ?*

A *raconte d'un trait en perse presque sans respirer comment elle a voyagé, où elle est arrivée et comment elle est arrivée jusqu'à l'OFPPA. Elle parle de sa famille, de la Cimade aussi. Puis elle raconte ensuite ce qu'elle a subi en Iran, la prison, les pressions morales etc... Tamim a deux reprises va être obligée de la stopper car il ne peut plus traduire à D. Puis...*

D *Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ?*

A *A dit non de la tête.*

D *D'ici deux mois, nous allons vous envoyer par courrier notre décision. Si la réponse écrite est négative, vous avez la possibilité de contester la décision. A se lève et serre la main de l'officier puis de l'interprète. En partant, A continue à râler.*

Dans un jardin public

Je commence ma petite histoire.

C'est une place pittoresque où tout le monde peut se reposer et prendre de l'énergie positive pour toute la journée et même pour toute la semaine.

Quand tu rentres dans ce jardin public, tu passes dans un autre monde, il y a un grand silence inaccoutumé, de l'air propre et beaucoup de jolies choses qu'on ne peut voir que là.

Il y a aussi des allées d'arbres et des fleurs merveilleuses. Dans le centre du jardin, se trouve une fontaine large et propre. Sur l'eau transparente flottent quelques cygnes blancs comme neige.

Les oiseaux ont un gazouillement enchanteur. Il y a aussi des plantes très rares et très inconnues, mais qui ont un effet spécial sur les hommes. Il y a des pelouses, quelques-unes sont interdites, mais d'autres où l'on peut s'asseoir. Il y a des règles qu'on doit respecter, par exemple les animaux sont interdits et il ne faut pas faire des bêtises. C'est vraiment bien.

Il faudrait que vous puissiez voir ça aussi.

Natalia Artin

Be strong

Be strong
When under stress
You seldom yield
But wear your strength
Like a sturdy shield.
When other spirits
Are nearing collapse
Your might, fortitude
And courage never lapse
As steadfast as you are
You cannot be swayed
Your long held beliefs
And standards will not fade.

Gbolade Awojebe

Le toast pour Malika [tout le monde]

Nous sommes tous réunis ici ce soir pour Malika. Nous lui souhaitons une vie heureuse ainsi qu'une longue vie pour son restaurant. Plein de bonheur pour toujours, à toi et à vous tous !

Malika se met à l'écart avec Marina et elles se parlent dans l'intimité.

Malika Et toi ? Quelles nouvelles ?

Marina Tout va bien. J'ai rencontré quelqu'un qui m'a engagée dans son école de danse. Je dirige plusieurs cours de danse classique et folklorique avec des enfants. Je suis très heureuse. Natalia travaille avec moi. Marina appelle Natalia.

Malika Je suis tellement contente pour toi.

Natalia Oui, c'est bien, je travaille avec elle et je continue mon projet d'ouvrir un magasin de maroquinerie. Je suis confiante pour mon avenir. Il y a quelqu'un d'autre ici qui a de bonnes nouvelles à te raconter.

Malika Ah oui, qui est-ce ? Natalia appelle Afsaneh.

Afsaneh J'ai réussi mes examens à l'université !

Malika Félicitations

Clotilde à Malika : je suis très heureuse pour toi. Ton petit restaurant est magnifique. Je te souhaite bonne chance pour tout. Musique. Les femmes dansent.

Le spectacle présenté le 2 juin 2004 sera repris trois fois en septembre et octobre prochains :



Projet *Euraccueil*

Accueil et accompagnement des demandeurs d'asile



Programme PIC EQUAL
du Fonds Social Européen

Le spectacle

VOYAGES DE L'ESPOIR

sera présenté en ouverture du

Festival « Enfants de troupes - Premiers pas »

le mercredi 15 septembre 2004, à 19h,
au *Théâtre du Soleil*,
Cartoucherie de Vincennes, Paris 12^{ème}

Métro Château de Vincennes puis navette « Cartoucherie » ou Bus 112
Renseignements : 01 43 98 16 96

Entrée libre

Ce spectacle est réalisé par les demandeurs d'asile
du projet Euraccueil de la Cimade,
en partenariat avec le *Théâtre du Soleil*.

Autres représentations

Dimanche 3 octobre 2004 à 20h
Dimanche 24 octobre à 20h

www.cimade.org

www.theatre-du-soleil.fr

La  **Cimade** service œcuménique d'entraide et le

Théâtre du Soleil

présentent

errances... d'un hôtel l'autre

Spectacle réalisé par les demandeurs d'asile du projet Euraccueil
Mise en scène : Hélène Cinque

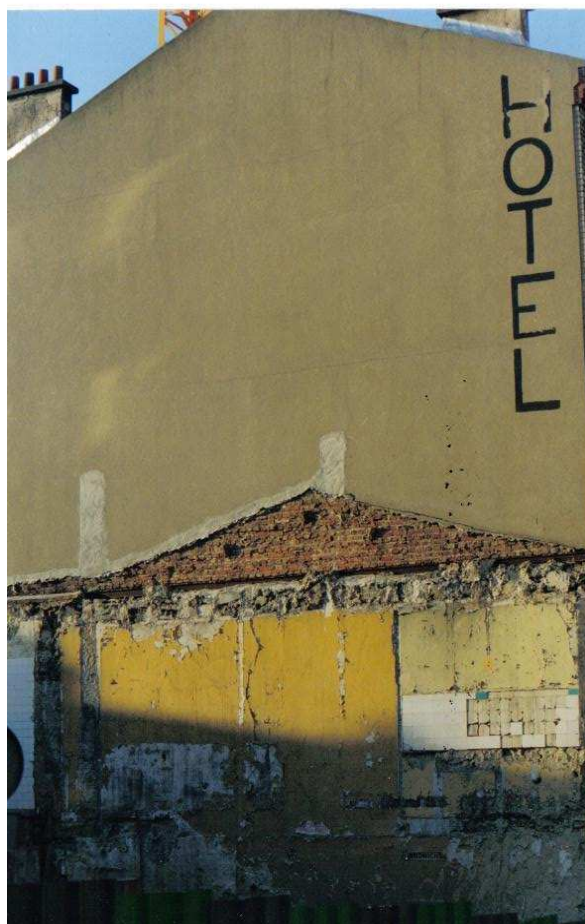


Photo collection Danièle Heusslein-Gire

samedi 15
dimanche 16
octobre 2005

à
20h

au Théâtre du
Soleil,
Cartoucherie,
Paris 12^{ème}

Entrée libre

Renseignements : 01 44 18 60 50 / 06 32 34 86 94
Métro « Château de Vincennes » (ligne 1) puis navette « Cartoucherie » ou Bus 112

Projet Euraccueil 2005
Accueil et formation des demandeurs d'asile



errances... d'un hôtel l'autre

Spectacle joué les 15 et 16 octobre 2005 sur le plateau du Théâtre du Soleil

Initiales acteurs / actrices

Ali = A

Charitha = C

Dina = D

Hossein = H

Khava = K

Nader = Na

Nelli = Ne

Shamsiddin = S

Viegas = V

Zina = Z

Scène 1 : « CAFTADA Logement »

(K employée CAFTADA, tout le monde en demandeurs d'asile)

Bureau Logement CAFTADA. K, l'assistante sociale, ouvre le rideau - lumière sur les personnes qui attendent avec toutes leurs affaires. Certaines sont assises (Ne, H, S), certaines sont debout (V, C, Z, D, A, Na). K se dirige vers eux. Elle a les dossiers des personnes et va voir chacun pour leur donner leur attribution de chambre.

K Mme Siderov ?

Z *Se lève. Manque de tomber sur un sac. Oui.*

K Vous êtes combien de personnes ?

Z Nous sommes 6.

K Hôtel Beauséjour.

Z C'est où ?

K C'est marqué là (*d'un ton sec*). *Montre le papier.*

A C'est quel métro ?

K Pigalle.

K Famille Ivanov ?

D *Se lève. Oui.*

K Vous êtes ?

D Je suis seule. Avec un bébé.

K Hôtel Royal

D C'est loin ?

K C'est écrit là. *Montre le papier avec son stylo.*

K M. Raheni ?

H *Se lève. Oui.*

K Vous êtes seul ?

H Pardon ?

K Vous êtes seul ? Une personne ?

H Ah oui oui.

K Bien. Hôtel Beauséjour.

H Merci. C'est quel métro ?

K Pigalle.

K M. Pereira ?

C *Se lève. Oui.*

K Hôtel Beauséjour.

C C'est où ?

K C'est écrit.

K M. Deutsch ? M. Deutsch ?

Ne *Se lève. Oui.*

K Oh pardon Mme... Hôtel du Bazar.

Ne Merci

K M. Molaï ?

S Oui!

K Une personne, c'est ça ?

S Oui.

K Hôtel de la Gare.

S Merci. Comment on y va ?

K Par le métro, station Pigalle.

S Ah. C'est loin d'ici ?

K Non... Regardez sur le plan !
 S OK

K M. Zafari ?
 Na *est endormi sur son sac.*
 K M. Zafari ?!
 Na Hein? Oui! *Se lève et manque de tomber.*
 K Une personne ?
 Na Oui !
 K Hôtel Beauséjour.
 Na Ah merci.

K M. Cuni ?
 V Oui ! *Se lève.*
 K Hôtel Beauséjour.
 V Merci, c'est loin?
 K C'est écrit.

Toutes les personnes sont parties. K soupire, elle est fatiguée, elle s'assoit sur une des chaises, avec tous ses dossiers dans les bras, elle retire ses lunettes. Noir.

Scène 2 : « Hôtel Beauséjour 1 »
(D la réceptionniste, S l'employé, C/H/Na 3 demandeurs d'asile, Ne une passante, A un touriste américain).

*Un demandeur d'asile (C) marche dans la rue avec sa valise, un papier à la main, il cherche l'hôtel.
 Une passante parisienne (Ne) marche dans l'autre sens. Le demandeur d'asile croise la passante et lui demande de l'aide.*

C Excusez-moi Madame ?! L'Hôtel Beauséjour s'il vous plaît ?
 Ne L'Hôtel Beauséjour ? Je sais pas, c'est quelle rue ?
 C *montre un papier*
 Ne Ah c'est la rue ... Oui... C'est par là, il faut aller tout droit et tourner à droite.
 C Merci Madame !

C arrive à l'hôtel, il se rend à la réception. Il n'y a personne. Il appuie sur la sonnette. La réceptionniste sort de sa loge (D).

C Bonjour Madame.
 D Bonjour.
 C Je suis demandeur d'asile (*tend un papier*).
 D Oui. *Remplit plusieurs papiers.*
 3^{ème} classe, 1^{er} étage, chambre 115, signature. C'est pour vous (*tend un papier*). Votre clé.
 C *Part vers l'escalier, monte l'escalier. Entre dans sa chambre, elle est petite, il s'installe.*

Le touriste américain (A) qui habite à l'hôtel depuis une semaine arrive des grands magasins avec tous ses sacs de courses (Dior, Chanel, etc...) à la réception.

D *Est en train d'écrire quelque chose.*
 A Hello! How are you ?
 D Bonjour M. Bond (*très gentille*), vous allez bien aujourd'hui?
 A I'm fine. I want lunch !
 D Oui, bien sûr Monsieur, allez-y, please!
A se dirige vers le restaurant et s'installe. La table est couverte de choses à manger. S (employé de l'hôtel) lui apporte un grand jus d'orange. D rentre dans sa loge, se fait un café et mange un gâteau.

C est dans sa chambre. Il a très faim. Il se tient le ventre. Il descend à la réception. Il n'y a personne. Il sonne. D sort de sa loge avec son gâteau à la main.

C Excusez-moi Madame. C'est possible de manger ?
 D Oui, le repas, c'est 8 euros.
 C Mais je n'ai pas d'argent.
 D Alors, c'est impossible.
 C Mais j'ai très faim. Comment je fais ?
 D C'est pas mon problème ! *Retourne dans sa loge avec son gâteau.*

C *Repart vers l'escalier.
A l'aperçoit depuis le restaurant et l'appelle.*

A Eh boy ! Come here! Sit down!

C *S'assoit. A, d'un geste, l'invite à manger. Lui parle en anglais.*
Hungry ?
I see Arc de Triomphe, I see Notre Dame, I see Champs Elysées, I see Tour Eiffel... *A parle toujours. C mange tout ce qu'il peut, il fait oui de la tête mais ne dit rien, il mange ! Tout à coup, A l'interpelle.*

A You know ?

C Quoi?

A Tour Eiffel, you know ?

C Moi préfecture....

A Préfecture ? What's that ? Is it new?

C Hein ??? Oui oui. *Termine, se lève. Merci beaucoup.*

A You're welcome boy !

C *Retourne dans sa chambre.*

Deux autres demandeurs d'asile (H et N)) arrivent à la réception de l'hôtel.

Na Bonjour Mademoiselle !

D Bonjour.

H Excusez-nous, on vient du CAFTADA...

D Ah ! Encore le CAFTADA ! Bon, chambre n° 115, 1^{er} étage, 3^{ème} classe. Signature.

H 3^{ème} classe, 1^{er} étage, c'est pas bien ça...

D C'est normal, vous êtes demandeur d'asile...

Na La clé, s'il vous plaît

D Je l'ai déjà donnée.

H Il y a d'autres personnes???

D Oui.

H et Na *Pas contents. Aaahhh...*

D C'est comme ça!

H et N partent vers la chambre, au 6^{ème} étage. H s'arrête, fait signe à Na de l'attendre. H retourne vers la réceptionniste.

H Excusez-moi, il y a du papier toilettes dans la chambre ?

D Ah non, vous êtes en troisième classe!

H C'est pas normal dans un hôtel 3 étoiles !

D Oh ça va. Vous allez au supermarché acheter ce qu'il faut. *Repart dans sa loge avec son café.*

H et Na montent l'escalier avec leurs bagages. Ils sont fatigués et énervés. Ils entrent dans la chambre 115.

Na Bonjour.

H Bonjour.

C Qu'est-ce que vous voulez ?

H La réceptionniste nous a donné cette chambre... *H et N font un pas pour entrer.*

C *Barre la porte.* Ah mais c'est pas possible, c'est une petite chambre ici, c'est pour deux personnes...

H Oui mais... c'est pas notre faute, c'est la réceptionniste qui nous a donné cette chambre...

C Oh non, aujourd'hui 3 personnes, demain 4 ... *C s'assoit sur le lit.*

Na Ecoutez c'est le CAFTADA qui nous a envoyés. *Ils entrent carrément dans la chambre, ils s'assoient sur le lit à côté de C. Vous êtes réfugié ?*

C Oui mais...

H Ce soir, on reste ici, demain on verra. *C, H et Na s'allongent sur leur lit. Noir.*

Scène 3 : « Voisins de palier » (V et A)

Les deux voisins sont couchés dans leur studio. Le réveil sonne chez V. Il se réveille. Il se lève, se lave. Son voisin se réveille. Dans sa cuisine, il prépare le petit déjeuner. Ali, dans sa pièce, se lève, il a faim, il range son lit, sort de chez lui, s'arrête devant la porte de son voisin, hésite puis sonne.

V C'est qui qui sonne à 7h du matin ?
Ali sonne à nouveau.
Attendez oui j'arrive. C'est qui ça ???
V regarde par l'œilleton. Oh c'est pas vrai ça, tous les jours il vient, il faut arrêter avec ça.
Ali resonance.

V Oui j'arrive j'arrive. *Il range son petit déjeuner et aère de la main pour enlever l'odeur de cuisine. Ouvre la porte.*
Souriant. Bonjour tu vas bien ?

A Bonjour, je peux entrer ?

V Euh... je suis pressé, je dois sortir.

A Tu as pris ton petit déjeuner? Ca sent bon ! J'ai très faim ! *Vi referme sa porte, va dans sa cuisine et revient avec une assiette.*

V Tiens.

A Tu sais, je n'ai pas encore obtenu le statut, maintenant la situation est difficile...

V La vie, c'est difficile hein... Bon, maintenant, je vais au travail.

A Mais aujourd'hui, c'est dimanche, tu travailles ?

V Oui, je suis gardien.

A *Veut demander autre chose.* Excuse-moi...

V Quoi ? Encore ?

A Euh, je peux prendre une douche ?

V Non, je suis en retard, je dois partir !

A On pourra se voir plus tard ? Tu peux m'aider avec mon dossier ?

V Mais je t'aide déjà beaucoup hein...

A S'il te plaît...

V Non, sors ou j'appelle la police ! Donner, toujours donner ! Va voir les associations qui pourront t'aider. Je ne suis pas l'Etat moi !!!

Noir.

Scène 4 : « Rencontre dans un parc »
(Z, la mère de famille nombreuse ; K, la lectrice).

Dans un parc de Paris, Z est assise sur un banc. Elle sort une lettre de son sac qu'elle déplie et qu'elle relit. C'est une lettre pour son père, dans laquelle elle raconte son arrivée à Paris. Z lit à haute voix, comme pour elle-même, en pensant à son père...

Cher Papa,

Aujourd'hui, nous sommes le 6 septembre. Ça fait 19 mois que nous sommes en France. Je voudrais te raconter un peu notre vie ici. Nous sommes en vie et en bonne santé. Et nous avons bon moral. La vie va mieux.

Nous avons eu beaucoup d'aventures pour venir jusqu'ici. Le premier jour en France, nous avons habité dans la rue. Et puis on a trouvé un bois, un joli bois, très chic, le bois de Boulogne. Vivre là au mois de mai, c'était un plaisir ! Nous avons trouvé une toile pour nous abriter et nous avons creusé un grand trou pour cacher nos affaires. Après, nous avons rencontré une famille moldave qui nous a emmenés à la Cafda. On nous a donné une grande chambre dans un hôtel pour nous 6. Nous avons appris où on pouvait trouver des vêtements et à manger. Les enfants ont été inscrits à l'école. C'était une très bonne surprise !

Nous avons compris pourquoi les Français sont très calmes. Ils ne manquent de rien. Tout est organisé ici. On donne à manger aux gens qui n'ont pas d'argent. Il n'y a pas d'agression dans la rue. Est-ce que tu peux imaginer qu'il n'y a pas beaucoup de problèmes entre les gens ???!!!

Le premier mois, c'était très bien. Après, je ne sais pas pourquoi, on a dû changer de logement très souvent. Un hôtel a fermé parce que le patron avait disparu. Un autre hôtel a fermé parce qu'il y avait beaucoup de problèmes avec l'électricité. Un autre hôtel a été fermé pour reconstruction après l'incendie de l'hôtel Opéra.

C'est interdit de cuisiner à l'hôtel et d'y manger aussi. Mais les enfants doivent manger chaque jour. C'est pourquoi nous avons appris à faire la cuisine avec une bouilloire, à chauffer les conserves et même à faire les crêpes avec un fer à repasser !

Quelquefois, ça arrive que des familles partent en foyer, c'est très bien pour elles, parce qu'elles peuvent rester longtemps au même endroit. Ça fait envie. Nous, nous vivons toujours à l'hôtel depuis plus d'un an et demi.

Le problème, c'est qu'on attend toujours une convocation à la Commission des Recours. On dirait qu'ils n'ont pas eu le temps de lire notre dossier depuis un an !

J'ai quand même l'espoir que bientôt, nous aurons une réponse et tout ira mieux !

Je t'embrasse, les enfants aussi, et j'espère que tu vas bien.

Anna

Z a terminé de lire. Elle regarde autour d'elle, aperçoit K qui s'est assise près d'elle sur le banc et qui lit un livre. Elle regarde à nouveau la lettre, soupire, la range dans une enveloppe.

Z à elle-même. Voilà. C'est la première lettre. C'est bien.

Z regarde à nouveau K, le livre... Elle l'interpelle...

Z Bonjour Madame, excusez-moi, vous lisez quoi ?
K *Regarde Z. C'est Robinson Crusoë. Regarde à nouveau son livre.*
Z Oh, c'est très intéressant. Mon fils adore ce livre. C'est le premier livre qu'il a lu. *K ferme son livre et regarde Z à nouveau, intéressée.*
K Moi aussi ! C'est le premier livre que j'ai lu ! Ça fait cinq fois que je le lis ! Mais c'est la première fois en français.
Z Ah bon... Vous n'êtes pas française ?
K Non... Ça fait longtemps que vous êtes en France ?
Z Ça fait presque 20 mois. En fait, je suis demandeur d'asile. Je vis à l'hôtel avec mes quatre enfants.
K Ah oui. J'ai bien connu cette situation. Je suis réfugiée. *Se lève et fait un pas vers Z pour l'inviter. Venez, on va prendre un café. Vous allez me raconter.*

Z la regarde, elle sourit. Elles partent toutes les deux. Noir.

Scène 5 : « Les Talibans »

(S, A, H, C, les talibans – Na, le jeune homme – V, le vieux marchand)

Musique traditionnelle afghane pendant changement de décor. Transition. Chez le marchand de pistaches.

N *arrive.* Bonjour Monsieur!
V Bonjour. *V dévisage N, n'est pas content de son allure.*
N Vous avez des pistaches ?
V Oui.
N Un kilo, s'il vous plaît !
V Oui. *V pèse sur la balance.*
N Ça coûte combien ?
V 3 afghani.
N 3... Merci. Au revoir.

Na se dirige vers le rideau. Tout à coup, un groupe de Talibans surgit du rideau et l'entourent. Le chef l'attrape par le bras, les autres l'encerclent, menaçants.

S *bouscule N.* Viens ici toi. Pourquoi t'as pas de barbe ?
N J'ai rien, j'ai pas de poil.
S Pourquoi t'as pas de turban ?
N Excusez-moi, j'ai oublié.
S Tais-toi ! Pourquoi t'as oublié ? Pourquoi t'as les cheveux longs ?????!!
N Excusez-moi, je ...
S Mais c'est obligatoire ! *S fait signe aux autres de le frapper.*
A *D'un coup de fusil derrière les genoux, il met N par terre. C et H le frappent..*
N S'il vous plaît, laissez-moi. Je vais rentrer chez moi, je vais faire tout ce que vous avez dit...
S Tu bouges pas !
V tend des ciseaux à S.
Regardez ! Regardez ! *(à la foule).*
Avec les cheveux longs, on fait ça ! *Il prend des ciseaux et commence à couper les cheveux de N.*
Regardez ! *Coupe une autre mèche de cheveux.*
Regardez bien ! *Coupe une autre mèche de cheveux.*
Regardez bien ! *Coupe une dernière mèche de cheveux.*
Assez ! *Ils s'en vont.*
N *se relève, les cheveux rasés, il pleure. Il retourne au magasin. V lui tend un turban. N lui donne de l'argent. Il met le turban.*
V *rit et dit :* Ca te servira de leçon !
Noir.

Transition Kaboul – Paris : texte en voix off enregistré, dit par H

Je fais partie de l'ethnie des Hazaras, j'ai dû fuir mon pays, l'Afghanistan. Je vivais dans un village avec ma famille. Ma mère est morte en donnant naissance à mon frère cadet. Mon père a disparu à cause de la guerre avec les Talibans. J'étais tout seul, je ne comprenais pas ce que je faisais. Finalement je suis allé habiter chez ma tante avec mes frères. J'y suis resté pendant à peu près un an et durant cette période des membres du parti Wahdat sont venus à plusieurs reprises pour menacer ma tante. Ils disaient que si mon père ne revenait pas, ils allaient s'en prendre à moi. Dans la région d'où je viens le fils doit répondre des actes de son père. Ma tante a décidé de me faire partir, mes frères étaient trop petits, j'ai donc fui mon pays. J'ai passé un mois au Pakistan avec d'autres Afghans. Nous sommes partis en Iran, en Iran je travaillais au noir dans une usine de préparation d'aliments. Finalement j'ai gagné 3000 euros.

Je suis arrivé en France le 25 décembre 2003 et j'ai dormi dehors pendant l'hiver sans blouson. Je préférais ça, j'étais mieux dans la rue ici qu'en Afghanistan.

Scène 6 : « Hôtel Beauséjour 2 »

(D la réceptionniste, K l'amie de Mme Siderov, C le demandeur d'asile, Va Mme Bond, S l'homme de ménage, V le demandeur d'asile).

D est dans sa loge. K est au bar. Elle attend quelqu'un. Elle regarde sa montre. D sort de sa loge, regagne son bureau et l'aperçoit.

K *aimable.* Bonjour !
D *désagréable.* Vous êtes qui ? Vous n'êtes pas de l'hôtel ! Qu'est-ce que vous faites là ???!!!
K *toujours aimable.* J'attends une amie...
D *encore plus désagréable.* Les visites, c'est interdit !
K *toujours calme.* Mme Siderov...
D *dédaigneuse.* Elle est partie. Ils ont dégagé ce matin...
K *se lève, inquiète, s'approche de Mme Pivert.* Ah bon, ils ont déménagé ??? Où est-ce que je peux les joindre ??? C'est très important...
D *se retourne et s'occupe sur le panneau derrière elle.* Je sais pas !
K *Mais c'est très important!* Je dois retrouver cette femme ! Vous connaissez l'adresse ???
D *ne répond pas, s'occupe de ses cartes postales, de ses clés...*
K *Madame, je vous parle... D ne se retourne pas... Madame ! K tape sur le bureau avec un crayon.* Madame !!! Je vous parle !!!
D *se retourne enfin, énervée.* Partez, c'est pas mon problème !
K *la colère monte. Elle regarde D un instant et se met en colère en russe... D reste interdite qu'on lui parle ainsi. K s'en va avec un geste de mépris.*

C arrive à la réception de l'hôtel.

C *Bonjour Madame.*
D *encore énervée.* Quoi ? Qu'est-ce que vous voulez ?
C *surpris.* Ma clé, s'il vous plaît...
D *lui donne sans rien dire, sans le regarder puis se retourne vers son panneau.*
C *Merci... S'en va, s'arrête, veut dire autre chose, hésite, il revient vers la réception.*
Madame... vous m'avez trouvé une chambre simple ???
D *se retourne d'un coup. Explode.* Non !!! Y en a pas !!! C'est clair ?!
C *monte à la chambre 115, dépité...*

S sort de la loge avec son balai, ses ustensiles de ménage.

S *Ca va Mme Pivert ?*
D *Non, ça va pas. J'suis comme un cafard, j'ai le cafard aujourd'hui. Les demandeurs d'asile, le Caftada, c'est toujours des problèmes : « j'ai faim », « j'ai beaucoup de problèmes », « aidez-moi », gningningnin... Fait la grimace.*
S *CAFTADA, qu'est-ce ça veut dire ???*
D *Je sais pas ce que ça veut dire, mais c'est toujours des problèmes avec les demandeurs d'asile du Caftada...*
S *Eh, attention ! Moi aussi, j'ai été demandeur d'asile !*
D *Vous ??? Interloquée... Devient méchante... Ah bon... Elle se lève... S termine de balayer. D'un ton sévère.* Dis donc, t'as fait ton travail ?
S *Oui !*
D *S'avance vers Shamsiddin, l'air mauvais, autoritaire, va vérifier la poussière par terre. C'est pas propre. Refais-le. Elle va se rasseoir.*
S *La regarde. Regarde par terre. Souffle. Recommence son travail. Il remplit une autre pelle à poussière. Se redresse. Regarde Mme Pivert, s'approche et renverse la pelle sur le bureau de la réception. D reste clouée sur place de surprise et d'horreur, pousse un cri. S lui plante la pelle et le balai dans les mains.*
Vous avez raison Mme Pi...merde ! C'est pas propre ici ! S jette sa blouse par terre et s'en va, énervé.

V arrive à l'hôtel. Il croise S qui sort.

V *Bonsoir Madame Piton euh pardon Mme Pivert...! Ma clé, chambre 111, s'il vous plaît !*
D *Agacée.* Oui oui voilà ! Ah, y a une lettre pour vous du Caftada... D donne la lettre à V.
V *Merci.*

V décachette la lettre. Il est content. Il commence à lire la lettre et son expression s'assombrit. Il a l'air perdu, fatigué. Noir.

Scène 7 : « La lettre du 6 août » (V)

V seul en scène sur sa valise. Lumière sur lui. Lit son témoignage.

Depuis quelques mois, j'étais logé par France Terre d'Asile dans des hôtels du Val-de-Marne.

Le samedi 6 août 2005, j'ai reçu une lettre de la réceptionniste de l'hôtel où j'étais logé, qui disait que je devais quitter l'hôtel le lundi 8 août.

Cette nouvelle m'a laissé très triste. Le week-end a été insupportable.

Le lundi, je suis allé voir le responsable du logement à France Terre d'Asile et il m'a confirmé que l'hôtel, c'était fini pour moi. Quand j'ai quitté son bureau, j'étais fatigué et désespéré, mais le pire, c'est que je ne connaissais pas le coupable de ma colère. J'ai utilisé toutes mes forces pour trouver une solution à ce problème. J'ai parlé avec des amis de la chambre d'à côté. Ils ont eu pitié de moi. Aujourd'hui, nous partageons les mêmes lits, les mêmes draps, les mêmes couvertures. Nous savons que c'est illégal. Mes amis risquent leur logement mais ils sont prêts à le faire pour ne pas me laisser dehors.

Dans la chambre, il y a un vieux très âgé et malade. On ne connaît pas sa maladie. Il laisse les assiettes, la douche, les toilettes, ses habits, le lit, les draps, très sales... Il ne lave rien, il ne nettoie rien. Il y en a un autre, quand il dort, il se couche sur moi, je respire son haleine, c'est épouvantable... J'essaie de m'écarter le plus possible, mais nous n'avons pas de place. Je n'ai pas le choix. L'autre, il laisse la télé allumée jusqu'à 3 heures du matin, son réveil sonne n'importe quand. Il prépare des repas exotiques qui laissent une odeur de piment brûlé dans la chambre. Ce n'est pas de leur faute. Je ne critique pas, c'est leur façon de vivre. Ils sont gentils avec moi et je dois supporter cette situation même si la nuit, je ne dors pas. Je les remercie de m'avoir accueilli. J'ai déjà été hébergé par le Samu Social et c'est bien pire que ça !

Je ne sais pas jusqu'à quand je vais rester là et comment tout cela va finir.

Scène 8 : tableau final

Pendant que V lit, les acteurs s'approchent en DA, s'assoient autour de lui avec leurs valises. A la fin de la lecture, D s'approche en chantant une chanson en perse, pleine d'espoir. Les acteurs regardent le public. Noir.

errances... d'un hôtel l'autre

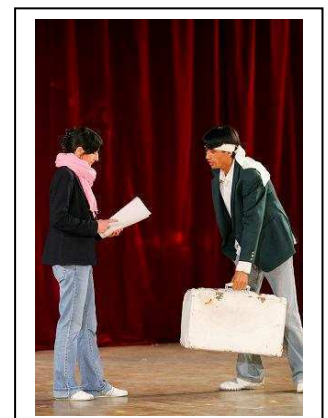
Photos de la représentation du 16 octobre 2005

© La Cimade 2005 / R. Grman – J.-Y. Sauze

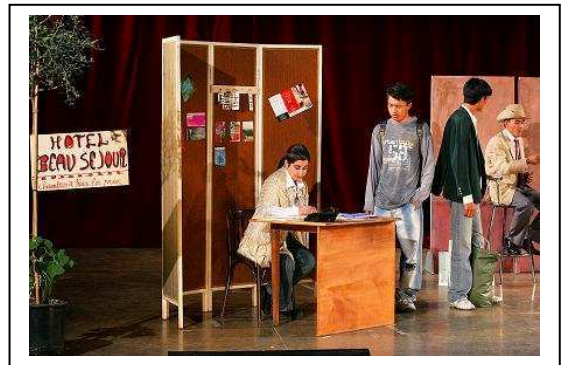
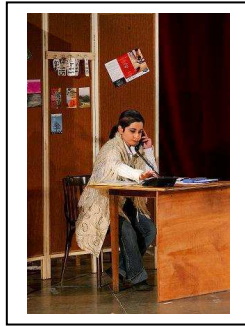
au Théâtre du Soleil, à la Cartoucherie...



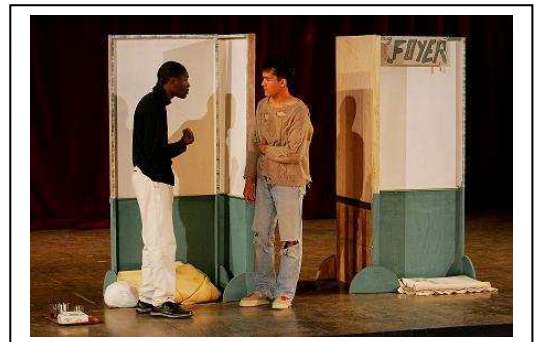
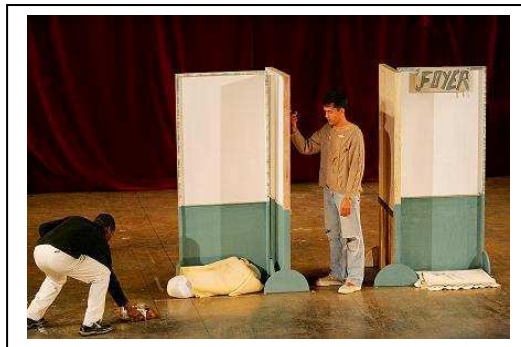
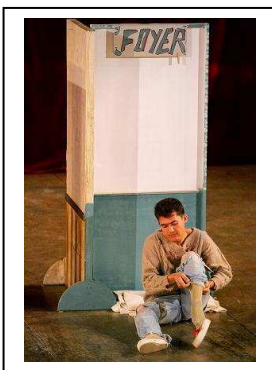
Scène 1 : CAFTADA Logement



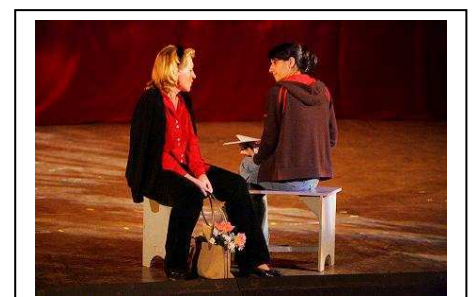
Scène 2 : Hôtel Beauséjour



Scène 3 : Voisins de palier



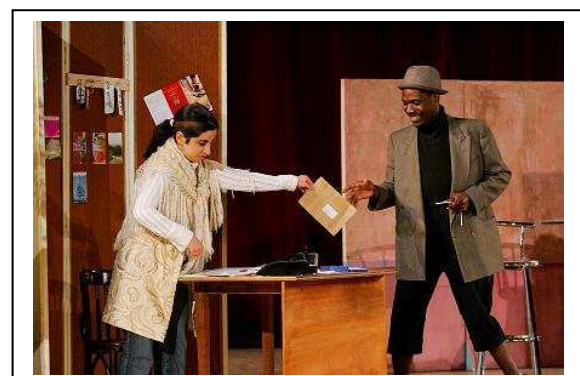
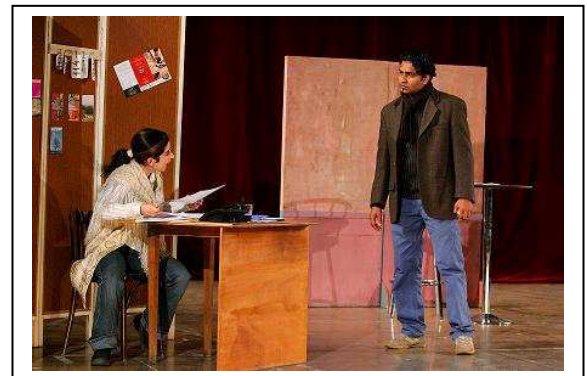
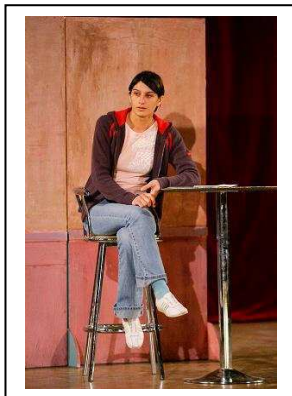
Scène 4 : Rencontre dans un parc



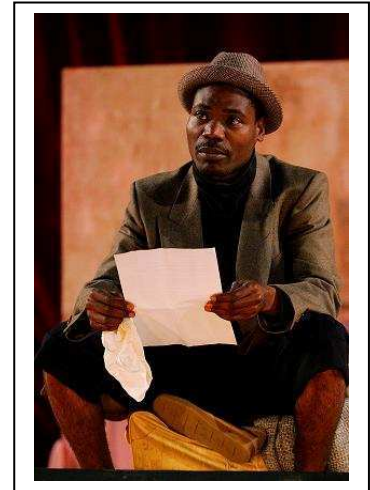
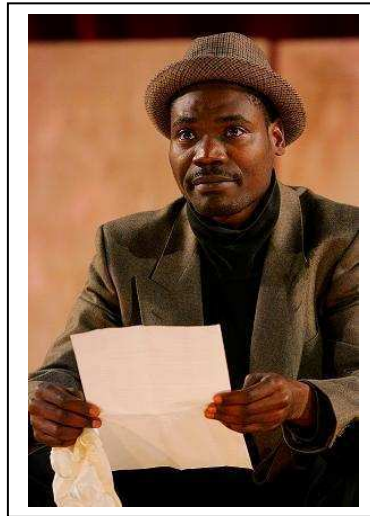
Scène 5 : Les Talibans



Scène 6 : Mme Pivert



Scène 7 : La lettre du 6 août



Scène 8 : Tableau final



Tous sourires



Les origines de la Cimade en mémoire...

D'une époque à l'autre, sans commune mesure, l'écho de la mémoire, aux origines de la Cimade, construit aussi le sens pour l'action d'aujourd'hui. Le théâtre permet de se dire, soi-même, avec l'autre, et de porter haut l'espoir, ensemble, au-delà de l'inquiétude, de la peur, de l'incertitude du lendemain :

« Les ténèbres , le froid et la faim faisaient surgir de tous côtés, comme une protestation puissante, l'activité artistique ; l'être humain souffrant tendait ses forces à l'extrême pour affirmer son existence.

Théâtre à Gurs¹

*Nous avons fait du théâtre à Gurs.
Savez-vous ce que cela veut dire ?
Au-delà des barbelés, il y avait du monde.
Nous étions six mille hommes et femmes,
pauvres et exclus du reste du monde.*

*Nous vivions dans une misère noire,
oubliés, orphelins,
parqués dans des baraques sinistres.
Sur nos têtes la guerre avait fait rage.
Savez-vous ce que cela veut dire ?
[...]*

*Nous avons répété par des nuits glaciales,
à moitié morts de faim la plupart du temps.
Nous avons chanté, dansé, nous avons ri et pleuré.
Mais nous avons porté la joie et la lumière
à des milliers et des milliers de spectateurs.
Vous ne savez pas ce que cela veut dire.*

*A ceux qui avaient perdu courage,
nous avons retourné l'âme et le cœur,
toutes les souffrances de l'humanité,
nous les avons éprouvées nous-mêmes.
Mais nous avons fait du théâtre...
Songez à ce que cela veut dire.*

Chanson de Heini Walfisch »

Extrait de : André Jacques (1989), *Madeleine Barot*, Paris, Cerf/Labor et Fides.

¹ Gurs fut un camp de concentration français où furent internés plus de 60 000 personnes de 1939 à 1944. C'est là qu'est née la Cimade.

L'utilisation du théâtre ou des techniques dramatiques pour l'apprentissage d'une langue étrangère est une pratique déjà ancienne et multiforme. Ce document propose un survol de ses principales réalisations dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et de la formation à visée d'insertion sociale et/ou professionnelle pour les adultes non francophones primo-arrivants en France depuis les années 70. D'autre part, il expose l'expérience d'atelier théâtre mis en place par le Service Formation de la Cimade avec le Théâtre du Soleil de 2003 à 2005. Cet atelier a été suivi par des demandeurs d'asile bénéficiaires du projet Euraccueil (accueil, accompagnement et formation des demandeurs d'asile). A l'aune de cette expérience, le document fait le point sur l'apport du théâtre pour la formation d'adultes migrants dans le cadre de l'apprentissage de la langue. Il tente de montrer comment ce type d'expérience de formation peut promouvoir un vivre ensemble propice à l'accompagnement des personnes nouvellement arrivées en France sur les chemins de l'intégration.

Le Service Formation de la Cimade a pour objet de promouvoir le droit à la formation des publics étrangers, plus particulièrement des publics réfugiés, comme composante de la défense des droits économiques, sociaux et culturels de ces populations.

Il évolue dans le secteur de la formation et de l'insertion des migrants, en particulier des demandeurs d'asile et des réfugiés depuis les années 70, par le moyen de recherches/actions dans le champ de l'accueil, de l'apprentissage de la langue, de la formation à visée d'insertion dans la société française et en assurant l'information, la sensibilisation, la formation des acteurs de la formation et de l'insertion dans les domaines de la problématique de l'asile, les langues et cultures d'origine, l'enseignement de la langue du pays d'accueil, la formation à visée d'insertion.



Document réalisé avec le soutien de la
Délégation Générale à la Langue Française
et aux Langues de France (DGLFLF)
et du Fonds Social Européen (FSE).

