

Traces migrantes et écritures de femmes hispanophones en France

L'auteurisation de Maria Isabel Gille : Une Andalouse en Bourgogne

Delphine Leroy



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/agedor/5507>

DOI : [10.4000/agedor.5507](https://doi.org/10.4000/agedor.5507)

ISSN : 2104-3353

Éditeur

Laboratoire LISAA

Référence électronique

Delphine Leroy, « Traces migrantes et écritures de femmes hispanophones en France », *L'Âge d'or* [En ligne], 12 | 2019, mis en ligne le 01 octobre 2020, consulté le 15 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/agedor/5507> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/agedor.5507>

Ce document a été généré automatiquement le 15 octobre 2020.

L'Âge d'or. Images dans le monde ibérique et ibéroaméricain

Traces migrantes et écritures de femmes hispanophones en France

L'auteurisation de Maria Isabel Gille : Une Andalouse en Bourgogne

Delphine Leroy

- 1 À travers l'ouvrage¹ comportant des histoires de vie de femmes migrantes et plus particulièrement, l'autobiographie inédite² de l'une d'elles, Maria Isabel Gille³ se manifeste la question de la *visibilisation* ou des processus de mise en lumière, parfois difficiles, de paroles et de récits migratoires extra-ordinaires par leur singularité. Il me semblait incongru d'écrire des récits de vie « ordinaires » sur une forme universitaire qui en exclurait leurs protagonistes. Pourtant la volonté de faire trace, de ne pas laisser perdre au fond d'un tiroir cette matière accumulée est apparue comme une nécessité incontournable. Rendre compte des savoirs et savoir-faire accumulés durant l'expérience migratoire devient également un acte de médiatisation important à l'heure où la migration est encore perçue chez certains et certaines de nos concitoyens et concitoyennes comme un danger pour le pays et un acte facile pour celles et ceux qui s'y engagent. C'est pour ces raisons que le récit de Maria Isabel Gille, *Une Andalouse en Bourgogne* est entièrement intégré à la publication, bien qu'il ne figurait que de manière annexe au texte de la thèse⁴.
- 2 Alors que les relations ethnographiques (au sens de Lacoste-Dujardin⁵), semblaient au cœur de ce travail de recherche, la publication du récit inédit et posthume d'Isabel vient bousculer le sens de la relation et l'étendre à ceux et celles qui font partie ou sont destinataires de la narration. Cet article reviendra sur l'histoire d'Isabel et les apprentissages qu'elle décrit au fil des pages ainsi que sur ceux produits par sa mise à l'écrit. La volonté d'en faire un axe de recherche universitaire en œuvrant pour les processus de subjectivisation⁶ permet d'alimenter la compréhension large du phénomène migratoire.

« S'auteuriser » dans une nouvelle langue à l'âge adulte.

- 3 Lors de mes recherches précédentes⁷ sur des personnes migrantes, peu lettrées, en apprentissage du français dit « alphabétisation » ou « ateliers socio-linguistiques », j'ai été amenée à observer le cas de femmes migrantes, déjà matures, vivant en France depuis de longues années et qui accédaient aux cours, alors qu'elles ne les avaient pas forcément fréquentés auparavant. Cette situation n'est pas exceptionnelle et paraît bien connue des organisateurs de cours de français pour adultes, notamment en journée. Le départ du foyer ou l'autonomie plus importante des enfants par rapport aux mères de famille semblent être déclencheurs de nouvelles activités, pour ces personnes dont le temps était précédemment contraint par le rôle d'éducation et de soins de leur famille. Pour autant, l'apprentissage de l'écriture n'est pas une activité de loisirs anodine et renvoie à des transformations personnelles et sociales importantes en termes de pratiques ordinaires.
- 4 Qu'est-ce qui incite soudain des adultes à entreprendre des formations dites « de base » ? Pourquoi ces apprentissages qui paraissent inédits, attendent si longtemps, au regard des histoires des personnes avant de se formaliser ?
- 5 Migrer sans connaître préalablement la langue du nouveau pays de résidence plonge la personne dans un amalgame de multiples apprentissages. Pourtant bon nombre d'entre eux se déroulent de manière informelle ou non-formelle et certains semblent demeurer en jachère ou en attente.
- 6 La vie professionnelle et/ou familiale, plus spécialement pour les femmes, de surcroît migrantes et économiquement peu aisées, les presse parfois à différer ou à reporter leurs ambitions auto-éducatives, alors même que certains désirs, parfois formulés comme manque, remontent à l'enfance. L'accès tardif, à l'âge adulte, à un apprentissage formel peut alors apparaître comme une rupture, puisque des années durant il a été ignoré. En extrayant de mon corpus de thèse⁸ le récit de Maria Isabel Gille, dont j'ai découvert le récit biographique à l'APA (Association française pour l'autobiographie et la conservation du patrimoine autobiographique)⁹, je propose de montrer en quoi la discontinuité apparente se mêle à un continuum biographique d'apprentissages.
- 7 Maria Isabel Gille est une réfugiée andalouse de la guerre civile et a résidé en France depuis 1939 jusqu'à son décès en 2011 en Bourgogne. Née en 1917, elle s'est éteinte à l'âge de 94 ans. Elle est l'auteurice de *Andalouse en Bourgogne* récit qu'elle a entrepris de rédiger alors qu'elle est déjà bien avancée dans son parcours de vie¹⁰ et qu'elle n'a pas bénéficié, ni dans son enfance, ni une fois adulte, de scolarité ou de formation institutionnalisée en *litteracie*¹¹. Après que ses enfants eurent quitté le domicile familial afin de s'engager respectivement dans leurs vies professionnelles et familiales, elle décide de se rendre à des cours d'alphabétisation, ce qui engendra par la suite l'écriture de son récit de vie.
- 8 Cette auteurisation – signifiant simultanément la capacité visible d'écrire (être auteure) et celle du pouvoir d'agir (s'autoriser) dans le doute parfois omniprésent du pouvoir écrire – marque à la fois l'accès à un code scriptural, à une volonté réflexive de se dire mais également de donner voix à une forme de tableau aigre-doux de son sexe social de femme¹². J'ai découvert le récit d'Isabel écrit sur un cahier d'écolier, corrigé par les formatrices de ses cours d'alphabétisation, puis par son mari et sa famille, sous sa

version tapuscrite. Il a été ensuite traduit en espagnol par l'un des cousins éloignés d'Isabel et l'une des versions espagnoles est conservée dans la bibliothèque de Cañete de las Torres, village de naissance d'Isabel, en Andalousie, dans la province de Cordoue.

- 9 Le récit commence en 1925 : Isabel, fille d'agriculteurs est l'aînée de cinq enfants. Elle explique en menus détails, la vie quotidienne au village, les pratiques agricoles, les usages alimentaires et les rites sociaux qui jalonnent l'année. Cette description donne à observer la vie ordinaire des villageois andalous, telle qu'Isabel se la remémore. Une peinture sociale qui par sa description minutieuse et experte présente un caractère de connaissance historique indéniable des milieux populaires d'un autre temps, telle que pourrait le défendre Franco Ferraroti¹³ par exemple. Alors qu'elle est âgée de onze ans, son père tombe malade et ne peut plus travailler aux champs, ce qui plonge la famille dans la misère.

J'avais treize ans et mon frère Manuel à peine dix, car c'est de nous deux qu'il s'agissait. À partir de ce jour, nous sommes allés travailler chez cet oncle, âpre au gain, sans pitié. Il nous considérait comme ses esclaves nous faisait travailler comme des adultes, mais nous payait comme des enfants.¹⁴

- 10 Cet épisode particulièrement dramatique, dans lequel aucune place n'est laissée à l'apprentissage transformateur, puisqu'il faut juste obéir pour accomplir de pénibles et nombreuses tâches, n'est pourtant pas en rupture avec le statut précédent d'Isabel, pas très différent, puisqu'en qualité de fille aînée, elle doit veiller sur ses plus jeunes frères et sœurs, étant de fait écartée d'une possible scolarité. Cette privation d'école, dès les premiers jours, est vécue comme un manque cruel et un regret constant qui ne la quittera pas. Comment ce regret peut se transformer en désir et en acte d'apprentissage transformateur, telle est l'une des questions qui est posée dans ce texte.

Un désir d'école contrarié

- 11 L'histoire d'Isabel révèle une discontinuité d'apprentissages scolaires, qui est contrebalancée par une continuité biographique du désir. Le régime de « pouvoir-savoir-plaisir » que Foucault associe au sexe, pourrait être ici pensé à propos de l'interdit de savoir scolaire qui est vécu pour Isabel comme un manque et une frustration importante et récurrente : « Malheureusement pour moi, l'école n'était pas obligatoire. J'aurais bien aimé y aller tous les jours, mais cela n'était possible que si maman n'avait pas besoin de mes services ce qui, hélas ! N'arrivait pas souvent. »¹⁵
- 12 Ce désir contrarié la plonge parfois dans le fantasme de son actualisation, c'est le songe de la scolarisation, qu'elle narre comme un de ses jeux ordinaires de l'enfance :
- J'aimais l'école. J'ai souvent pleuré parce que je ne pouvais pas y aller. Je jouais à l'école quand j'étais seule et que je gardais mes frères. Je leur disais : « soyez sages, je vais à l'école ». J'allais dans un coin, je revenais au bout d'un moment et je leur racontais que j'avais lu, que j'avais écrit.
- Aux heures de classe, je regardais souvent passer les enfants de ma rue, portant un cartable que moi aussi j'aurais tant aimé avoir.
- J'aurais préféré mille fois être en classe, au lieu d'avoir la responsabilité – mais à cet âge-là, est-on responsable ? – de surveiller trois enfants qui faisaient constamment des sottises ! D'avoir tant pensé que ma place était là, toujours j'aimerais l'école...¹⁶
- 13 Lorsqu'enfin les conditions financières permettraient l'inscription à l'école des enfants de la famille, il est trop tard pour Isabel, elle a dépassé l'âge d'y aller. La frustration

perdure et avec elle la nostalgie amère d'une enfance qu'elle ne semble pas avoir pu éprouver :

Plus tard, mon père obtint enfin un emploi à la mairie et notre situation s'améliora un peu. Mais pour moi, il n'était pas question d'aller à l'école ; encore moins d'avoir des jouets. J'étais une grande fille. J'ai toujours été grande sans jamais avoir été petite et je n'ai jamais connu l'insouciance des enfants.¹⁷

- 14 La guerre civile oblige la famille à fuir le village, envahi soudainement par les militaires, qui menacent directement la mairie et tous les associés ou employés du régime républicain. Ils partent se réfugier à Barcelone en laissant toutes leurs affaires derrière eux. Barcelone marque la première expérience de migration familiale accompagnée du premier choc linguistique (le catalan est incompréhensible pour les locuteurs castillans) et à l'intérieur de ces bouleversements successifs, une possible scolarisation.

La véritable tragédie, par contre, était le fait que les enfants ne pouvaient pas être admis dans les écoles, car on n'y enseignait que le catalan. [...] La municipalité, qui cherchait une personne n'ayant pas fait ses études en Catalogne, pour leur faire la classe, trouva finalement un jeune homme qui avait vécu à Madrid. [...] C'est ainsi que je suis retournée à l'école, seule jeune fille au milieu d'un groupe d'enfants.¹⁸

- 15 Mais l'expérience scolaire est d'une brièveté remarquable et pourtant inoubliable pour Isabel des dizaines d'années après. « C'est à ce moment-là que notre école fut supprimée, notre instituteur ayant été mobilisé. »¹⁹ Lors d'un bombardement aérien la famille est violemment touchée par une bombe : le père, la petite sœur et un petit frère d'Isabel sont tués sur le coup, un frère porté disparu, le reste de la famille blessée. Commence alors, après la guérison des survivants, une longue errance à pied vers la France et ses camps de réfugiés inhospitaliers.

Des apprentissages compensatoires

- 16 Isabel développe en parallèle à cette frustration permanente, mais intégrée comme faisant partie de l'ordre des choses, d'autres formes d'apprentissage qui lui procurent du plaisir. Il ne s'agit pas des travaux agricoles, qui, si certains sont détaillés comme pouvant parfois se réaliser dans un cadre plaisant, sont jugés trop pénibles et contraints pour être pleinement satisfaisants. Non, il s'agit de la couture qui permet d'obtenir une amélioration matérielle conséquente : un vêtement à soi qui procure une joie autorisée. Une coquetterie, vrai luxe et délice dans la présentation de soi, alors que précédemment c'étaient les robes mal taillées et cousues trop rapidement par sa mère qui lui tenaient lieu de parure :

Aussi demandant conseil à ma mère, je commençai très jeune à faire mes robes moi-même ; cela me plaisait beaucoup. Je me souviens de la première que je me suis confectionnée, pour me rendre à la fête du village.²⁰

- 17 Ce « souci de soi » dirait Foucault, qui est permis car intégré aux usages sociaux et sexués peut être réitéré et est assimilé pour Isabel à « une technique de soi » qui lui procure le temps de son actualité un souvenir heureux :

Ensuite ce fut la période de la couture. J'ai toujours aimé coudre. Il y avait des ateliers au village. Mais en ce temps-là les machines n'ourlaient pas, ne surfilaient pas. N'étant plus occupée aux champs, je fis, pour me perfectionner, bénévolement ces travaux, dans une maison qui occupait beaucoup d'ouvrières. Cela me plaisait et si j'avais besoin d'une robe, je portais dans cet atelier le coupon que maman m'avait

acheté. La patronne coupait ma robe et je la cousais selon ses instructions. Ma vie avait donc changé en mieux.²¹

- 18 Les activités en dehors du travail et des tâches ménagères d'Isabel se déploient dans un espace restreint par l'âge et par le sexe : les « jeunes filles », c'est-à-dire les jeunes femmes non mariées. C'est seulement à l'intérieur de ce petit groupe qu'Isabel est autorisée -parfois même difficilement- à entretenir des relations de camaraderie. Ce groupe sera d'ailleurs seul recours, la seule distraction permise dans la tristesse et misère des camps de réfugiés :

Quelques jeunes filles, particulièrement douées et dynamiques, demandèrent une salle pour pouvoir se réunir et se distraire un peu. Maman voulait m'empêcher d'assister à ces réunions parce que nous étions en deuil. Elle était très à cheval sur les principes. Mais les jeunes filles insistèrent tellement pour que je les rejoigne, que finalement elle y consentira. Et toujours observées par les gendarmes, nous chantions, nous racontions des histoires dansions même parfois.²²

- 19 Le groupe « des filles du village » est encore la seule échappatoire possible pendant les années de dur labeur agricole en France : le groupe social de son appartenance sexuelle désignée.

Je finirai par être adoptée par la presque totalité des filles du village. Elles allaient à la messe le dimanche matin, moi seulement les jours de fête car j'avais toujours du travail prévu à l'avance. Je faisais partie du « chœur de chant », et je pouvais aller aux répétitions le soir, à l'église, après mon travail ; mais je devais emmener le petit, qui comme tous les enfants, était souvent gentil, mais pas toujours.²³

- 20 Paradoxalement, cette séparation rigoureuse des sexes, ne se manifeste qu'à ces très rares moments de plaisirs ou de loisirs autorisés : dans les stratégies de survie, c'est-à-dire dans l'accomplissement quotidien de tâches agricoles pénibles et harassantes, très peu rémunérées, son sexe social n'est pas distingué. Le travail agricole doit être effectué sans égard pour ses capacités physiques ou d'endurance. Isabel doit modeler son corps et sa force aux nécessités laborieuses : « J'aime beaucoup le travail des champs, celui des maraîchers surtout, moins pénible que dans la grosse culture, ou que... le fauchage des blés à la faucille ».²⁴

- 21 Cette capacité de travail qui lui est reconnue, lui permet, non seulement de vivre en France en relative sécurité matérielle, mais également d'approcher d'autres apprentissages, afin d'être encore plus performante une fois arrivée à la ferme. C'est ainsi que le vélo fera partie de ses apprentissages. Il sert uniquement à se rendre plus rapidement au travail.

Ma patronne décida alors qu'il fallait que je vienne travailler à bicyclette. Comme je ne savais pas me servir de cet engin-là, ce fut l'un des neveux de ma patronne – plus tard il deviendra mon mari – qui m'apprit. En récupérant par-ci, par-là un cadre et deux roues, on m'avait fabriqué quelque chose de peu pratique que l'on appelait pompeusement bicyclette : les freins serraient mal, et la chaîne sautait. Bien des fois je tombai pendant mon apprentissage, mais par la suite j'ai pu faire les trajets beaucoup plus vite tout en étant moins fatiguée.²⁵

Adaptation/incorporation aux modèles sociaux attendus

- 22 Dans les propos d'Isabel, à ce stade du récit, aucune remise en cause des classes sociales ou de sexe n'est pointée. Elle décrit une réalité qui pourrait sembler « aller de soi ». C'est ce que Bourdieu²⁶ souligne dans *La domination masculine* :

Les dominés appliquent des catégories construites du point de vue des dominants aux relations de domination, les faisant ainsi apparaître comme naturelles. Ce qui peut conduire à une sorte d'autodépréciation, voire d'autodénigrement, systématiques [...].

- 23 Ainsi, la très relative liberté qu'elle dépeint dans les lignes suivantes, signale le principe de contraintes qui régissait sa vie jusqu'alors :

Commença alors pour moi la période la plus détendue de ma vie de jeune fille. Avec mon fiancé, je pouvais aller au cinéma, et surtout, voir les films jusqu'au bout. Auparavant, maman m'autorisait à sortir le dimanche mais à condition que je rentre avant la nuit. Ma patronne était prévenue. Aussi l'hiver pas la peine d'aller au cinéma, pour être obligée de sortir avant la fin de la séance et j'avais vingt-sept ans !²⁷

- 24 Cependant le régime d'autorité est multiple car le seul fait qu'elle soit fille, non mariée n'est pas suffisant : elle est aussi employée – quasiment domestique agricole – à la merci de ses employeurs. Dépendance d'autant plus forte qu'en qualité d'étrangère, elle est considérée comme faisant partie d'une minorité peu respectée par la population locale. Fille, étrangère, peu lettrée, économiquement dépendante, les facteurs de dominations sont multiples et tous en défaveur d'Isabel. Même ses patrons qui sont présentés comme prenant parti pour elle face aux villageois fortement racistes, exercent une domination réelle et assumée. Par exemple de son patron, elle relate, qu'il se révolte contre son exclusion des activités de loisirs avec les filles du village et argumente ainsi devant autrui son refus de la laisser aller aider des voisins qui la sollicitaient en dépannage. Même s'il prend sa défense, elle lui doit obéissance et ne peut décider seule de ses allées et venues. Elle est de fait renvoyée à une position infantile et assujettie : « J'étais satisfaite de la façon dont cela s'était passé, mais s'il en avait été autrement, j'aurais bien été obligée de faire ce qu'on avait décidé pour moi. Mon opinion ne comptait guère. »²⁸

- 25 Elle dit faire partie de la famille, mais c'est toujours *a minima*, puisque personne ne souhaite qu'elle apprenne des choses qui ne seraient pas utiles à son aliénation. Aucun apprentissage émancipatoire n'est envisagé ni même envisageable, ce qui la maintient dans la dépendance et la domination linguistique.

Quand je demandais à ma patronne de me corriger, elle me répondait : « Il me suffit de te comprendre ». Or, c'est dès le début qu'il faut s'efforcer de parler correctement, car il est très difficile de se corriger plus tard, je sais par exemple, que je mélange toujours certaines lettres, les « b » et les « v », les « u » et les « ou ».

²⁹

- 26 Malgré une expérience commune de la dépréciation féminine en usage et des violences qui leur sont infligées à ce titre (Isabel et sa patronne, vivant isolées dans une ferme sans présence masculine pendant l'occupation, seront ensemble victimes et solidaires notamment face à un militaire allemand ivre), comme l'énonce Bourdieu³⁰ « les femmes restent séparées les unes des autres par les différences économiques et culturelles qui affectent entre autres choses, leur manière objective et subjective de subir et d'éprouver la domination masculine – sans pour autant annuler ce qui est à la minoration du capital symbolique entraînée par la féminité. »

- 27 Une fois mariée, la différence culturelle et économique initiale au sein du couple, paraît inscrite dans la relation éducative auprès des enfants et procède à une mise à l'écart douloureuse et silencieuse. Bourdieu (2002 : 129).

Quand ils étaient petits, j'aurais pu, en même temps qu'eux, apprendre à lire et à écrire le français. Mais je me rendais compte que je ne prononçais pas correctement

et ne voulais pas gêner leurs études. Alors, c'est leur père qui s'occupait d'eux ; quand ils me questionnaient, n'étant pas sûre de ma réponse, je les renvoyais vers lui. Ils en prirent l'habitude. Je souffrais énormément de me sentir inutile.³¹

- 28 La dépréciation de soi-même conduit à une spirale de dévalorisation de ses capacités et de sa place, même au sein de la cellule familiale. Cette incorporation aux normes et aux violences de classe se poursuit ainsi dans le mariage. La petite promotion sociale (économique et identitaire : son mari est français de naissance et à ce titre elle peut prétendre à la naturalisation) que lui procure le mariage, lui permet peut-être de passer outre ses propres désirs pour se soumettre à ceux de son époux. Mais on peut supposer que cette incorporation était déjà à l'œuvre depuis la toute petite enfance. « Je n'allais pas souvent aux champs, sinon dans mon jardin. Mon mari me préférait à la maison, ravi de trouver en rentrant de son travail, la table mise et un bon repas préparé avec soin, avec amour. »³²

Chaque société élabore des classes sexuelles [...], bien que chacune le fasse à sa façon. Considéré par le chercheur comme moyen de caractériser un individu, ce complexe peut être désigné comme genre ; considéré comme moyen de caractériser une société, il peut être caractérisé comme sous-culture de sexe. Observons que, bien que le genre soit presque entièrement la conséquence sociale et non biologique des fonctionnements de la société, ces conséquences sont objectives. Toute une population peut, certes ignorer une différence particulière de genre ou même avoir une fausse opinion, cette différence n'en persiste pas moins et, là encore non pas principalement de la biologie mais du fait de l'expérience sociale commune aux membres de chacune des classes.³³

- 29 Aucun récit de rébellion ou d'opposition marquée à la condition de femme n'apparaît dans les pages de *Andalouse en Bourgogne*. Isabel semble s'être conformée aux normes sociales de sexe en vigueur dans le milieu où elle vivait, telles que Bourdieu et Goffman les énoncent, et s'y être pliée, sans revendiquer à voix haute, une autre place. Cette intégration docile de la norme peut aussi s'expliquer par les multiples facteurs d'assujettissement auxquels elle était soumise : non seulement femme, mais aussi migrante, peu fortunée, peu lettrée et isolée. Un seul espace de liberté semble pourtant s'ouvrir en toute fin de récit : l'écriture de soi.

L'écriture de soi comme revanche sociale et potentialité créative : l'auteurisation

- 30 J'ai appelé auteurisation ce mouvement qui transforme les personnes à la fois par l'acte d'écriture dans ce qu'il produit comme changement dans sa dimension scripturale (à travers notamment le récit et la production de sens), mais également par la mise en mouvement de la personne qui s'autorise à produire un acte personnel fort : devenir autrice ou auteur. S'autoriser à écrire, à passer à l'acte, est envisagé comme une forme de pouvoir d'agir ou d'agentivité, d'*agency*. (Ce néologisme est compatible en anglais *author-isation*, mais perd hélas de son sens en espagnol *autori-zación*.) C'est ce qui semble bien se produire pour Isabel quand pratiquement à la fin de ce court récit, (à la page 93 alors qu'il ne comporte que 100 pages tapuscrites), elle prend plus d'aisance avec l'écriture et de manière surprenante – car peu pratiqué jusqu'alors – elle pose un point de vue critique sur sa vie dans un bref chapitre intitulé : « FEMME AU FOYER, Nous sommes les “sans-profession”. »

- 31 L'écriture de soi, par le récit de l'expérience singulière devient paradoxalement une manière de se penser, de se situer dans un collectif identifié. Soudain Isabel se définit comme faisant partie d'un groupe précis : « Nous, les femmes sans-profession ». Son récit prend alors une dimension collective de conquête personnelle vis-à-vis de dominations jusque-là décrites sans critique, une lutte douce pour transformer les assignations de places qui lui avaient été imposées.
- 32 Elle décrit l'isolement dans lequel elle était placée par sa vie familiale et auquel elle s'était « résignée ». Elle tente alors d'apprendre le français, seule, en recopiant des mots dans des dictionnaires, des manuels scolaires de ses enfants.
- J'étais seule, isolée. Je pensai alors perfectionner mon français en m'aidant d'un dictionnaire, des livres de grammaire de mes enfants. Je copiais, recopiais des mots. Mais malgré tout le mal que je me donnais, je ne progressais guère. C'est très difficile, voire même impossible d'apprendre seule ; de toute façon il faut d'abord avoir les bases.³⁴
- 33 Elle ne parvient malgré tout pas à transformer favorablement cet apprentissage autonome. C'est un tiers, par le biais des cours d'alphabétisation, qui vainc à la fois la solitude pesante et lui procure les moyens d'assouvir ce désir en commençant par le formuler.
- 34 Jacky Beillerot évoque la nécessité d'élire le savoir comme objet du désir, afin que ce désir de savoir se concrétise. C'est ce qui semble se dérouler pour Isabel.
- [...] le désir de savoir peut demeurer évanescant, flottant en quelque sorte. L'organisation de la capacité à entrer en relation et à faire d'une réalité un objet, c'est-à-dire de fantasmer puis d'imaginer sa possible saisie, y est nécessaire. Le désir de savoir peut être considéré comme un donné, mais que l'objet du désir devienne le savoir ne va pas de soi. Le désir de savoir doit élire le savoir, du savoir, tel ou tel savoir, ou bien élit d'autres objets comme substitut de savoir.³⁵
- 35 C'est par cette prise en main de soi, cette « pratique de soi » que peu à peu elle exercera sur elle-même un pouvoir d'agir transformateur.

Changer le monde ? Changer son monde !

- 36 Paradoxalement, l'écriture de soi, la production de son récit de vie, pourrait faire penser au besoin de s'individuer, de se démarquer mais c'est bien par la reconnaissance des autres qu'il se manifeste particulièrement chez Isabel.
- 37 Judith Butler, lors d'une conférence donnée à l'Université Paris 8, le 12 novembre 2105, pose que c'est la reconnaissance (partielle ou non) qui est à même de tempérer la violence faite aux personnes invisibilisées par des rapports de pouvoir en leur défaveur.

Ce qui fait immédiatement songer à Isabel qui décide de produire son récit à partir du moment où son expérience est considérée comme ayant de la valeur : « ça vaudra la peine d'être lu. »

La jeune femme, charmante qui me reçut, me répondit quand je lui dis mon désir d'apprendre le français, « Nous sommes là pour ça ». Après m'avoir questionnée sur les causes de mon départ d'Espagne, sur l'accueil reçu en France, touchée par mon histoire, elle me dit : « Écrivez donc cela quand vous saurez le français, ça vaudra la peine d'être lu. »³⁶

- 38 Cet Autre « la jeune femme charmante » qui incite durablement à l'expression, au dire, à une certaine forme de « culture de soi » passant par l'accès et l'apprentissage à la

culture de l'autre (l'écriture en langue française) associe, comme chez Michel Foucault la technique, la pratique, la culture voire la politique de soi pour soi, dans lesquelles l'Autre est indéniablement présent. Michel Foucault retravaille pour l'explicitier la notion antique (des I^{er} et II^e siècles) empruntée à Galien de *parrêsia* « tout dire » ou « liberté de parole » qui serait à la fois une qualité, un devoir et une vertu que tout le monde n'aurait pas, qui est de l'ordre du souci de soi. Souci et connaissance de soi sont donc intriqués. Liberté de parole et langue (statut de l'étranger) sont également posées comme condition à Athènes :

Cet art de soi-même nécessite un rapport à l'autre. Autrement dit on ne peut pas s'occuper de soi-même, se soucier de soi-même sans avoir rapport à l'Autre. Et le rôle de cet Autre, c'est précisément de dire le vrai, de dire tout le vrai, ou de dire en tout cas tout le vrai qui est nécessaire, et de le dire dans une certaine forme qui est la *parrêsia*, qui encore une fois est traduite par le franc-parler.³⁷

39 Devenir auteure de son histoire, « s'auteuriser » devient donc une manière de s'inscrire dans une histoire sociale commune mais également de contribuer à sa transformation, notamment par la mise en lumière de personnes ou de situations invisibilisées. C'est certainement ce qu'Elsa Dorlin semble indiquer par cette sentence : « Tout ce qui est de l'expérience personnelle est du politique, tout ce qui est politique relève du personnel. »³⁸

40 Enfin, on pourrait penser que pour Isabel cet apprentissage tardif de l'écriture s'inscrit dans une histoire et un hommage personnel au père défunt.

C'est lui qui souffrait le plus de me voir rester à la maison. Dans son enfance, il habitait loin du village. Il commença très jeune à travailler ; il n'avait pu aller à l'école. Il s'était marié quand sa famille était venue habiter au village. Je suis née deux ans plus tard, et c'est à ce moment-là qu'il décida d'apprendre à lire et à écrire dans des cours du soir après son travail. Il m'apprendra plus tard ce qu'il avait appris lui-même. Comme il lisait beaucoup, il nous expliquait pas mal de choses, mais cela n'allait pas très loin. Aussi, n'ai-je pas plus de connaissances en espagnol qu'en français.³⁹

41 Une continuité historique familiale d'apprentissages en *litteracy* à l'âge adulte, comme une permission de poursuivre à apprendre quel que soit son âge et une promesse d'y parvenir sur le long cours se dessine donc à travers son récit.

Le singulier comme focale sur le réel

42 L'histoire singulière et le processus de subjectivation qu'elle met en œuvre permettent à la lectrice, au lecteur de s'approcher au plus près de l'expérience relatée et à l'autrice, l'auteur de se saisir pleinement d'aspects parfois disjoints ou indicibles de son parcours (Isabel parvient par exemple, en fin de récit, à porter un regard critique sur sa condition de femme). Elle reconfigure le sens de l'Histoire grâce à la perception et aux impacts qui sont décrits dans son histoire personnelle et éloigne des procédés généralisants et parfois stigmatisants des sciences sociales. La particularité, le détail, le singulier de l'expérience décrite permettent de s'en saisir comme faisant partie d'un témoignage plus large, d'une expérience humaine partagée, pouvant s'enrichir d'autres particularismes et appelant ainsi une identification avec des éléments du réel. Ils renseignent ainsi autant sur l'autrice, l'auteur que sur son lecteur, sa lectrice par l'identification produite. Les mots choisis ne passent pas par le filtre du chercheur, de la chercheuse et rendent compte à la fois des usages sociaux langagiers, mais également

d'une certaine temporalité face à la langue (tournures de phrases, expressions désuètes), qui sont autant d'indices sur le contenu du récit.

- 43 Les enfants d'Isabel, à la lecture de son histoire, ont découvert une autre femme que la mère jusque-là effacée qu'ils pensaient connaître. Cette découverte, les aurait bouleversés selon les affirmations de l'un d'entre eux. On peut postuler que, pour Isabel, cette auteurisation tardive a produit des transformations importantes, non seulement sur ses relations familiales (transformations avérées), mais également dans la perception qu'elle avait d'elle-même.
- 44 Les récits que j'ai parfois rapportés lors d'assemblées, ont cette faculté de décrire d'autres vies passées sous silence, où des personnes se reconnaissent, reconnaissent leurs proches, également frappés d'invisibilité, en raison du peu de reconnaissance sociale portée à leur parcours et à leur situation professionnelle. Ces témoignages mettent en lumière la richesse des apprentissages et des transformations multiples et ordinaires qui accompagnent l'expérience migratoire et le côté héroïque de celles et ceux qui y sont confrontés, souvent malgré elles et eux. Ils mettent également en lumière tous les freins sociaux et institutionnels qui empêchent ou contraignent ces personnes. Il semble urgent de faire trace et histoire de ces vies afin de dessiner d'autres voies vers un cosmopolitisme accueillant et respectueux de chacun et chacune.

NOTES

1.

Delphine Leroy, « - Des romans ? - Non : leurs vies ! » *Écritures et Auteursisations de femmes migrantes hispanophones*, Saint-Denis, éditions Connaissances et Savoirs, collection actes graphiques, 2017, p. 187-319.

2.

Maria Isabel Gille, *Andalouse en Bourgogne*, conservé à l'APA, n° 1099, Garde-mémoire n° 4, écho n° 60, [2000], non publié, 100 p., in Delphine Leroy, « - Des romans ? - Non : leurs vies ! » *Écritures et Auteursisations de femmes migrantes hispanophones*, op. cit., p 187- 319. Les références des pages citées renvoient à cette édition.

3.

Il est fait mention d'Isabel, lorsque c'est de l'expérience de la personne dont il est question et de Maria Isabel Gille comme autrice. En France, elle était appelée, dans la vie courante par son deuxième prénom, dont l'orthographe a été francisé. Son nom d'état civil a été porté ainsi sur son avis de décès : « Isabelle Gille née Herraiz Gallardo ».

4.

Il apparaissait en qualité de corpus utilisé et donc consultable dans les annexes, au même titre que les transcriptions d'entretiens et les autres matériaux collectés, l'analyse de ces différents éléments constituant le corps de la thèse. C'est donc un changement de perspective qui est proposé au lectorat, puisque c'est le point de vue et la réflexivité de la personne qui sont valorisés et non pas seulement l'analyse qu'en produit la chercheuse.

5.

Camille Lacoste-Dujardin, *Dialogue de femmes en ethnologie*, Paris, Maspéro, 1977.

6.

Michel Agier, *Les migrants et nous, comprendre Babel*, Paris, CNRS éditions, 2016.

7.

Delphine Leroy, « Quatre femmes latino-américaines à Paris » *CRES Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 12 : « Alphabétisation et lutte contre l'analphabétisme dans les pays du Nord et du Sud. Politiques, pratiques et demandes sociales. ». Eric Lanoue (coordinateur du numéro.), Paris, Éditions de la Maison de l'Homme, 2013, p. 225-246. <http://cres.revues.org/2378> & Delphine Leroy, « Mises en tensions des passages à l'écrit. Le cas d'apprenantes en alphabétisation dans un centre social à Paris » in Bellachhab Abdelhadi & Marie Virginie (dir.), *Sens et représentation en conflit Conceptualisation, signification et construction discursive*, Peter Lang, GRAMM vol. 12, 2013, p. 211-222.

8.

Delphine Leroy, *Écritures de femmes migrantes hispanophones en France. Histoires de vie histoires d'écrits, quels enjeux d'« auteurisation » ?*, thèse de doctorat soutenue sous la direction de Béatrice Fraenkel & Jean-Louis Le Grand, dir., Université Paris 8, EHESS, 2014.

9.

L'association l'A.P.A. a été créée par Philippe Lejeune en 1992. Son but est de permettre aux textes autobiographiques quels qu'ils soient (carnets, récits non publiés) d'être accueillis, conservés, lus, recensés, étudiés. Les textes déposés à l'association sont tous lus et chacun d'entre eux est l'objet d'un compte rendu publié ensuite dans le catalogue annuel, appelé le « Gardemémoire » et qui est consultable en ligne et à la B.N.F. ; ils rejoignent ensuite le fonds de l'association hébergé à la médiathèque d'Ambérieu-en-Bugey (Rhône-Alpes). Ils sont alors accessibles aux chercheurs sur simple rendez-vous.

10.

Il a été considéré comme achevé en 1989 alors qu'elle avait 72 ans.

11.

Parfois orthographié à l'anglo-saxonne "literacy", comme dans le courant des *New literacy studies* qui l'a initié, ou avec deux « t » dans une approche plus francophone qui le relie à « littérature », c'est un anglicisme qui s'est peu à peu imposé (notamment à l'Unesco) pour évoquer une vision dynamique et plurielle de l'alphabétisation et des compétences des personnes en lectures, écritures (dont numériques) et en incluant la *numératie* (compétences et usages liés aux mathématiques). Son emploi renvoie à un positionnement large et non élitiste des cultures de l'écrit, des usages et des apprentissages, en dépassant le clivage écrit/oral. Cf. notamment, Hervé Adami, Aude Bretegnier & Sophie Etienne, *Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques*, n° 1, Hors-série 2010, de la revue *Savoirs et Formations, Recherches* et dans une autre approche, plus littéraire, Duval Sylvie, «

12.

L'approche intersectionnelle est celle de ce travail.

13.

Franco Ferrarotti, *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Téraèdre, 2013, [1^{re} édition 1981].

14.

Maria Isabel Gille, *op. cit.*, p. 212.

15.

Ibid., p. 206.

16.

Ibid., p. 207.

17.

Ibid., p. 216.

18.

Ibid., p. 224.

19.

Ibid., p. 226.

20.

Ibid., p. 215.

21.

Ibid., p. 217.

22.

Ibid., p. 242.

23.

Ibid., p. 280-281.

24.

Ibid., p. 247.

25.

Ibid., p. 249.

26.

Pierre Bourdieu, *La domination masculine*, Paris, Le Seuil, 2002 [1998], p. 55.

27.

Maria Isabel Gille, *op. cit.*, p. 292.

28.

Ibid., p. 274.

29.

Ibid., p. 273.

30.

Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 129.

31.

Maria Isabel Gille, *op. cit.*, p. 309.

32.

Ibid., p. 294.

33.

Erwing Goffman, *L'arrangement des sexes*, Hervé Maury (trad.), Paris, La Dispute/Snedit, 2002, p. 47.

34.

Ibid., p. 311.

35.

Jacky Beillerot, « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre », *Cliopsy* n° 12, 2014 [1996], p. 73-90, p. 85.

36.

Maria Isabel Gille, *op. cit.*, p. 312.

37.

Michel Foucault, *Le Gouvernement de soi et les autres. Cours au collège de France, 1982-1983*, Paris, Gallimard & Le Seuil, 2008, Leçon du 12 janvier 1983, p. 43.

38.

Elsa Dorlin, Conférence publique « Traduire l'expérience. Genre et phénoménologie féministe », Université Paris 8 Saint-Denis, Journée d'étude « Le genre en traduction, autour et avec Judith Butler », 12 novembre 2015.

39.

Maria Isabel Gille, *op. cit.*, p. 209.

RÉSUMÉS

Isabel Gille – migrante espagnole en France – a produit son autobiographie en fin de vie, pendant qu'elle apprenait à écrire le français. Elle rend ainsi compte des apprentissages sociaux et personnels multiples qui accompagnent son expérience migratoire. Son récit inédit n'avait jamais été publié et a été très peu diffusé en dehors du contexte familial. Les enjeux de mise en lumière de l'histoire d'une personne inconnue du grand public, à l'écriture dite ordinaire paraissent cependant importants.

Isabel Gille, una inmigrante española en Francia, produjo su autobiografía al final de su vida mientras aprendía a escribir francés. Este artículo trata de los aprendizajes múltiples, sociales y personales que acompañan su experiencia migratoria. Su historia no publicada nunca fue distribuida fuera del contexto familiar. Resaltar una historia de una persona desconocida para el público en general, lo que se suele llamar escritura ordinaria, sin embargo, nos ha parecido importante.

INDEX

Mots-clés : écriture, apprentissages, migration, femme, récit

Palabras claves : escritura, aprendizaje, migración, mujer, narración

AUTEUR

DELPHINE LEROY

Université Paris 8- Laboratoire Experice, affiliée à l'Institut Convergences migrations