

In : D. Leroy & M. Leroy (dir.). *Histoires d'écrits, histoires d'exils, Perspectives croisées sur les Écritures en migration(s)*. Tübingen (Allemagne) : Éditions Narr, 215-227.

Izabel Galvao

Récit d'investigation professionnelle et « mise en forme » de l'expérience de migration

Cet article examine les résonances de l'écriture d'un récit autobiographique produit dans le cadre d'une formation – le « récit d'investigation professionnelle » – sur des personnes dont la trajectoire est marquée par la migration. Les trois femmes dont les récits sont examinés sont des professionnelles exerçant dans le secteur de la petite enfance, occupant ou prétendant à des postes de cadre et depuis environ vingt ans en France.

Notre analyse développe l'hypothèse selon laquelle l'écriture inscrite dans un exercice universitaire socialisé donne de la visibilité – pour les autres et pour soi – à des dimensions parfois « oubliées » de son propre parcours. Appuyée sur le pouvoir de configuration du langage et sur la dimension heuristique de l'écriture, cette visibilité participe du sentiment de reconnaissance et de continuité de l'identité personnelle.

En outre, ces récits aident à comprendre les effets de désignations sur l'expérience des individus mis dans la condition d'étranger et à mettre en lumière les ressources que se créent ces sujets pour contrer les mécanismes de domination auxquels les expose cette condition.

Selon J. Bruner, le récit nous permet de donner du sens au monde : « concevoir une histoire c'est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la prise insuffisante que nous avons sur cette condition » (Bruner, 2002, p. 76). Le récit de soi a également une dimension anthropologique fondamentale ; c'est grâce aux histoires que nous racontons de nous-mêmes que nous pouvons dire qui nous sommes, que nous créons et recréons notre personnalité. Le récit constitue une capacité fondamentale de l'espèce humaine et joue un rôle essentiel dans la constitution de l'expérience.

En tant que mode essentiel de l'activité biographique, le récit est une production narrative qui permet la mise en forme de l'expérience. Le pouvoir d'élaboration et de construction du récit – sa dimension performative – est lié à ses caractéristiques propres en tant que genre et organisation du discours. « Le *travail* du récit accomplit une opération de *trans-formation*, qui consiste à faire passer le vécu d'un état de non-forme (ou de *moindre* forme) à la forme d'une *histoire* » (Delory-Momberger, 2009a, p. 108). Selon Ricœur ce n'est que racontés dans des histoires que les

événements de toute origine deviennent lisibles et intelligibles. Ces représentations de notre existence construites à travers ce travail discursif viennent donner corps à l'image et au sentiment que nous avons chacun de nous même. Ce « pouvoir raconter » occupe une place éminente parmi les capacités humaines et l'acte de *mise en intrigue, de configuration* qu'il permet est à la base de l'*identité narrative* (Ricœur, 1990).

Ce travail de l'individu sur lui-même est particulièrement sollicité dans les sociétés hautement différenciées où l'écart entre les rôles et les identités remplace le primat de rôles sur les identités qui marque de sociétés où l'existence de « communautés » préassignent des places aux individus censés les reproduire à l'identique (Martuccelli, 2002). Cet « interminable, parce que inachevable » (*ibid.*) processus d'individuation se voit mobilisé de manière aiguë dans des moments de transition biographique, comme c'est le cas de migrations. Lors d'une migration, l'individu se livre à un intense travail d'interprétation subjective, à travers lequel il opère une « confrontation-négociation-reconfiguration des images de soi, de ses capacités d'action et d'une nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale » (Delory-Momberger, 2009b, p. 63).

Ce travail d'interprétation se voit contraint dans les pays dont le discours hégémonique sur les mobilités migratoires assimile les migrants à un problème social, mettant en relief leur présence excessive, leur différence culturelle, comme c'est le cas en Europe (Santamaria, 2001). En France, la rhétorique de l'intégration fait injonction à la conformité à des normes imposées sans possibilité de réforme ou débat démocratique (Guénif-Soulimas, 2003) et représente encore un obstacle à ce travail subjectif de reconfiguration.

L'éclairage de Guillaume Le Blanc (2010) sur le processus de production de l'étranger souligne le pouvoir performatif du langage ; les désignations injurieuses produisent un processus d'altérisation qui fabrique la condition d'étranger et transforment ceux qui y sont assignés en malédiction sociale. Ces opérations de désignation ont un effet sur l'expérience de l'individu : elles créent un statut précaire et acculent l'individu à l'invisibilité.

Selon Le Blanc, le regard de la société sur le migrant amalgame l'émigré dans la logique de l'immigré et le considère uniquement en fonction des normes du pays de destination, le réduisant à un « sujet du manque ». Ou alors l'assigne à des images stéréotypées de sa culture et de sa langue d'origine. Le migrant devient en conséquence doublement étranger, car souvent en débat avec son groupe d'origine, le migrant est étranger également dans le pays d'où il vient. Empruntant un autre chemin, Abdelmalek Sayad (1999) montre que la prise en compte de la seule dimension de l'immigration mutile le phénomène migratoire d'une partie de lui-même et mène à « constituer la population des immigrés comme une

simple catégorie abstraite et l'immigré comme un pur artefact » (Sayad, 1999, 258), provoquant un sentiment de « double absence ».

Le Blanc montre toutefois que l'étranger n'est pas seulement une désignation, il est aussi une puissance de vie. La subjectivité de la vie étrangère se déploie dans le « texte privé », où se développent toute une série de ressources culturelles et de tactiques, marquées par les cultures d'origine et transformées par la situation d'éloignement et d'assignation et par les besoins de la ruse et de la dissimulation. Les « subalternes », étant privés des moyens reconnus pour agir et vivre, ont particulièrement recours au bricolage.

Ces formes de vie sont assignées à l'invisibilité par les formes de vie dominantes, mais elles ne se laissent pas rendre totalement invisibles, elles font intrusion comme vie étrangère dans l'espace national. Avec elles, s'inventent des figures neuves qui peuvent être des figures métisses, hybrides, des figures minoritaires, porteuses de différences culturelles. La valorisation de l'hybridation est incompatible avec l'assimilation en tant que réponse politique. La logique de l'assimilation suppose que la voix des étrangers peut être effacée – et avec elle le récit de leur vie – au profit de la voix autoproclamée de la nation. La lutte pour la visibilité est le problème politique majeur pour des vies invisibles.

Dispositif de formation et de recherche

Cet article s'appuie sur l'hypothèse que des récits de formation produits dans un contexte de reconnaissance de l'expérience contribuent à briser l'interdit narratif auquel sont souvent soumises les personnes ayant eu un parcours de migration. Les descriptions compréhensives produites à partir de récits de vie des parcours singuliers peuvent contribuer à contrer les désignations stéréotypées et l'illusion d'une normalité sociale tenue pour univoque. Ces récits peuvent aider à comprendre les effets de désignations sur l'expérience des individus mis dans la condition d'étranger, et mettre en lumière les ressources que se créent ces sujets pour contrer ces mécanismes de domination.

Nous allons ainsi examiner trois récits produits dans le cadre d'une formation adressée à des professionnels du secteur social et médico-social en formation continue à l'université. J'y accompagne les stagiaires dans l'élaboration d'un récit de formation dont la présentation à un jury universitaire permet de valider un diplôme de niveau licence associé au certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsabilité d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS).

Le *récit d'investigation professionnelle* (Galvao, 2010) est un texte écrit qui se construit tout au long de la formation, à travers des consignes qui

permettent l'entrée progressive dans la démarche réflexive et la production de textes intermédiaires qui sont partagés au sein du groupe. Ces espaces collectifs, où s'échangent et se confrontent les « raisons », les « ressentis », les « questions » des uns et des autres, participent à l'élaboration et à la formulation du sens que prennent pour chacun la formation et le métier dans son propre parcours. L'écriture des professionnels y est sollicitée non comme un « rendu » faisant état d'une appropriation des contenus proposés, mais comme un *travail* qui participe de l'élaboration de la pensée (Olson, 1998) et de la recherche de compréhension du sens des actions (Cifali & André, 2007). Nous mettons en avant la fonction heuristique de l'écriture – son impact sur la cognition – au détriment de sa fonction de transcription selon laquelle l'écriture reste secondaire et sans effet sur la compréhension et la réflexion (Reuter, 2004).

Ce récit cherche à faire trace et à donner sens à l'expérience de formation, en articulant différents types et moments d'apprentissage : des expériences formatives formelles (scolarité et formation initiale) et non formelles (enfance et milieu familial, vie quotidienne dans d'autres espaces sociaux), des apprentissages issus de la pratique professionnelle, choisis en fonction de la résonance qu'ils ont dans ce processus de réflexivité sur un parcours singulier, à un moment donné de ce parcours. Ce travail d'articulation inclut également une réflexion sur les apports (cours théorique et/ou techniques) et les opportunités (stages, rencontres professionnelles, démarches de recherche) proposés dans le cursus dans lequel sont engagés les stagiaires.

Des domaines de vie moins directement professionnels peuvent être donc mobilisés et mis en récit, vu que l'éclairage concernant l'interaction entre ces différents domaines est souvent pertinent pour mieux comprendre le devenir de quelqu'un comme professionnel, surtout dans les métiers de l'humain. Mais c'est à chaque professionnel stagiaire de définir jusqu'où il veut faire remonter son récit en termes de temporalité et aussi où il veut poser la frontière – de sa vie personnelle – qu'il ne veut pas franchir.

En cohérence avec ce cadre, l'évocation du parcours de migration n'est pas sollicitée en tant que telle, le récit de cette expérience peut être plus ou moins investi, en fonction du lien que la personne voit entre son parcours de mobilité et son devenir professionnel, mais aussi en fonction de sa disposition personnelle à rentrer dans ce travail de remémoration souvent dense en émotion (Galvao, 2012). Les trois récits que nous analyserons ici illustrent l'investissement de cette situation de formation comme occasion pour « mettre en forme » l'expérience de la migration. À travers des liens établis entre leurs vécus dans le pays d'origine et leurs devenirs comme professionnels en France, les récits de ces trois femmes reprennent des dimensions de leurs expériences auparavant gardées comme texte privé voire oublié.

Des voix singulières à travers le récit d'investigation professionnelle

Estelle, Meryem et Henriette sont très loin de la condition d'étranger telle que caractérisée par Le Blanc : en France depuis au moins vingt ans, toutes les trois sont insérées professionnellement, occupant ou prétendant à des postes de cadre dans le secteur de la petite enfance. Des points de similitude émergent de la singularité de ces parcours. Ils renvoient à la traversée de certains moments qui scandent ce processus de transition biographique qu'est la migration. Notre analyse tente de les mettre en visibilité :

Les premiers temps après l'arrivée en France sont caractérisés comme d'*isolement*, marqués par la peur et le sentiment de solitude.

Des rencontres de proximité – une voisine, une travailleuse sociale – engendrent un mouvement d'*ouverture* et d'établissement de nouveaux liens, leurs propres enfants occupant une place décisive dans ce processus d'ouverture.

L'activité professionnelle est mise en avant comme centrale dans ce processus d'*inscription*, le domaine de la petite enfance explicitant bien le rôle de passeur joué par leurs enfants.

Les expériences de formation – dans le pays d'origine et en France – apparaissent comme de moments de *mise en résonance* de ces deux univers ressentis comme coupés l'un de l'autre.

Ces moments nous fournissent le fil qui guide la reprise d'éléments de ces parcours sous la forme de *portraits* dont les formulations tentent de rester au plus près de propos écrits dans les récits. Cette analyse s'appuie encore sur les questions suivantes : Quelles actions et ressources sont mobilisées par les sujets ? Quelles confrontations et négociations entre la vie au pays d'origine et celle au pays de destination ?

Estelle, « les tours et détours de la vie »

Estelle est une femme d'une quarantaine d'années, responsable technique d'une crèche parentale associative. Elle arrive en France avec son mari, en 1989, à 20 ans. Originaire d'un village kurde à l'est de la Turquie, sa venue à Paris « n'est pas un choix, mais une nécessité », tous les habitants de son village étant chassés de leur terre en raison de leur origine kurde. Il s'agit alors de « sauver sa peau » du massacre ethnique perpétré par l'administration turque.

Déjà à Paris, même éloignée du danger, la peur du massacre accompagne Estelle : les images de l'exécution de Ceausescu et de sa femme regardées à la télévision – appareil qu'elle découvrait alors – lui rappellent les événements de son village

« Je me disais qu'il fallait que je m'accroche, que la mort était toute proche et partout dans le monde. »

Sa fille naîtra en sol français et c'est grâce à celle-ci qu'Estelle rentre dans une crèche pour la première fois :

« Dès que je suis entrée à la crèche, la propreté, l'aménagement de l'espace, le nombre des jouets et l'accueil du personnel m'ont émerveillée. (...) je suis repartie de ce lieu avec un certain nombre d'idées et d'images (...) c'était une "renaissance pour moi" »

C'est aussi à travers sa fille qu'elle prend contact avec la complexité de l'administration française et la méfiance de ses agents vis-à-vis des étrangers. Par exemple, n'ayant pas compris que c'était aux parents de déclarer l'enfant à la mairie, elle sort de la clinique accompagnée par la police « car je partais avec un enfant qui n'était pas légalement le mien ». C'est grâce à l'aide d'une assistante sociale qu'elle a pu décrocher son premier emploi : elle devait chercher des enfants à la crèche et les garder à leur domicile. Ce premier emploi lui assure le contact régulier avec cet univers – la crèche – qui sera celui de son développement professionnel ultérieur.

Son récit met en lien ce choix professionnel et son parcours d'immigrée, surtout les difficultés liées à une jeune mère ne comprenant pas la langue et le fonctionnement du pays d'accueil. Des expériences d'humiliation gravées « dans mon corps et dans ma mémoire », comme celle provoquée par le regard méfiant du médecin de PMI qui doutait de sa capacité à donner du sirop à sa fille l'ont poussée à vouloir accueillir autrement les enfants et leurs familles, surtout celles qui ont des difficultés de langage, d'insertion sociale et culturelle.

Dans son récit d'investigation professionnelle, Estelle donne une place centrale à *l'apprendre*. Elle raconte le combat qu'elle a dû mener auprès de ses propres parents pour avoir droit de fréquenter l'école :

« Il était hors de question d'envoyer les filles à l'école car une fille n'avait pas besoin de savoir lire et écrire pour s'occuper de sa famille et il était très mal vu qu'une fille se montre plus intelligente qu'un garçon ».

Quand elle parle de la destruction de son village par les envoyés de l'administration turque, c'est sur la destruction des bâtiments scolaires que se concentre son récit et l'écriture transmet l'indignation qui semble rester toujours actuelle. Elle parle d'une envie d'apprendre qui n'était jamais satisfaite et qui se manifeste dans le pays d'origine et en France, faisant lien entre ces deux moments biographiques :

« Malgré mon envie incontestable de lire et d'écrire, tout ce que j'apprenais ne me suffisait pas. Il manquait toujours quelque chose. J'ai ressenti ce manque de

connaissance quand j'ai mis à l'âge de 20 ans les pieds dans une bibliothèque parisienne pour enfants avec ma fille de 6 mois ».

Dès le début de l'élaboration du récit d'investigation professionnelle, Estelle se saisit de cet exercice d'écriture pour récupérer des moments de sa vie au pays d'origine. Dès la première consigne d'écriture qui demandait de raconter « un passage marquant » de leur vie professionnelle, Estelle commence son texte par un récit de naissance dont la formulation ne changera plus tout au long des opportunités de reprise favorisées par la démarche :

« Je suis née en 1968 dans un pays qui n'est pas le mien : la Turquie. Issue d'une famille kurde, je suis la cadette d'une lignée de dix enfants ».

À partir du tiers de son texte, Estelle se concentre sur son évolution en tant que professionnelle établie. La référence à son parcours migratoire continue de manière indirecte, par le projet qu'elle élabore au sein de sa formation, à savoir, ouvrir une crèche en horaire décalée pour la population immigrée de son quartier qui travaille dans la restauration et dans les ateliers de confection de vêtements. Le deuxième axe de référence indirecte à son parcours passe par sa sensibilité aux difficultés des personnes maîtrisant peu le français, victimes de discrimination.

Elle investit très rapidement son récit d'investigation professionnelle et à plusieurs reprises témoigne avec émotion de cet écrit qui lui a permis d'interroger « les tours et les détours de la vie. »

Meryem, « une histoire de vie en deux épisodes »

Meryem a cinquante ans, elle est éducatrice de jeunes enfants et a occupé différents postes de cadre intermédiaire dans le secteur de la petite enfance. Elle quitte la Turquie à l'âge de 25 ans, pour réunir sa famille : depuis leur mariage son mari avait décidé de vivre en France pour « trouver peut-être une situation meilleure », leur fille de 18 mois ne connaissant pas encore son père.

Malgré la joie de pouvoir reconstituer son « petit foyer », l'isolement dans lequel elle se trouve devient vite pesant : elle n'ose pas sortir avec sa fille, les gens ne lui adressent pas la parole, elle ne peut pas leur parler car elle ne maîtrise pas le français. Cette noncommunication la fait se sentir prisonnière :

« C'est un sentiment étrange, car je me sentais prisonnière alors que j'étais libre de mes mouvements mais en réalité coupée du monde ».

Ce départ du pays – qui « n'était pas dans mes projets » – introduit une vraie coupure dans une vie professionnelle qui démarrait à peine alors

qu'elle avait mené nombreux combats pour pouvoir se former en tant qu'institutrice en Turquie.

« J'ai quitté mon pays à un âge où enfin j'étais devenue adulte : j'avais un métier, j'étais reconnue socialement. Partir en laissant tout derrière soi, était comme sortir de ma coquille pour aller vers l'inconnu, vers un pays dont j'avais une connaissance lointaine à travers mes études et quelques écrivains ».

L'accueil d'une voisine de palier a été décisif pour l'aider à sortir de cet isolement. Cette dame essaie de l'initier à la langue et à la culture française ; elle propose de garder sa fille pour qu'elle puisse fréquenter un cours de langue et civilisation française à la Sorbonne. La maîtrise de la langue est son but premier dans ces premiers temps :

« Il fallait apprendre la langue pour avoir un peu d'indépendance » ; ces cours sont une vraie ouverture : « j'avais l'impression de rencontrer le monde entier ».

Cherchant un cours de langue moins cher, elle s'adresse à l'ANPE et, suite à un malentendu, elle se voit inscrite dans un stage de recherche d'emploi. Elle doit donc trouver un lieu de stage :

« Un soir, venant chercher ma fille à l'école maternelle, j'ai vu une annonce signée "les animatrices". J'ai demandé à une dame qui était là avec les enfants ce qu'était une animatrice ».

Découvrant alors ce métier, elle y trouve un stage qu'elle prolonge par un CDD. Ce début dans le monde de l'animation, dans lequel elle rentre par l'intermédiaire de sa fille et de « cette incompréhension de langue », lui permet de relier avec sa formation d'enseignante en Turquie et son intérêt de travailler auprès des enfants.

Son récit d'investigation professionnelle réserve une place importante à sa lutte pour poursuivre ses études dans son pays d'origine. Cadette d'une famille de quatre enfants, elle ne rencontre pas d'objections pour rentrer à l'école primaire, mais à chaque niveau accompli elle doit entamer un long processus de persuasion, jusqu'à réussir à rentrer à l'école normale. La figure du père est évoquée comme l'incarnation de la tradition :

« Tu sais lire et écrire, ça suffit, qu'est-ce que tu vas faire à l'école ? »

Même convaincu qu'une fille n'a pas besoin de faire des études, le père ne résiste pourtant pas à sa « petite dernière » et cède à chaque fois.

Son récit raconte chaque étape de ce combat pour échapper à la destinée réservée aux femmes :

« Une fille doit rester à la maison, s'occuper de ses enfants, obéir à son père et ensuite à son mari ».

Les études occupent une place importante dans son émancipation, à une époque où il y avait en Turquie « un élan pour les études : les intellectuels étaient très engagés dans le progrès national à travers l'instruction. »

Retrouver l'activité d'étudiante en France lui permet de relier sa vie dans ce nouvel univers à son parcours dans le pays d'origine et dans la filiation :

« J'étais redevenue étudiante, comme la prédiction de mon père qui me disait : tu vas étudier pendant 80 ans ».

Cette résonance est soulevée à plusieurs reprises, notamment quand elle écrit sur sa formation pour devenir éducatrice de jeunes enfants :

« Dans ce centre de formation, après huit ans en France, je me suis sentie pour la première fois chez moi ».

Son parcours dans le pays d'origine apparaît dès le début de l'élaboration de son récit d'investigation professionnelle, et répond à son interrogation :

« Pourquoi j'avais choisi la branche de la petite enfance des années auparavant : est-ce par hasard ? »

Elle se revoit loin dans le temps, en 1976, quand elle a choisi la la psychopédagogie pour jeunes enfants dans un lycée professionnel d'une petite ville au centre de la Turquie.

À la fin de son récit elle dit sa surprise d'avoir pu construire un sentiment d'unité concernant ces parcours personnel et professionnel qui lui semblaient si éparpillés :

« Au début j'ai pensé que mes souvenirs du passé en désordre ne se rassembleraient jamais, mais comme un tricot, une fois attrapé le bon bout de fil, tout revient. J'ai pu visiter tous les coins de mes oublis ».

Cet effet de « jonction » opéré par l'écriture est bien évident dans la structure même de son récit, divisé en deux parties : la première abordant la vie dans son pays d'origine, la deuxième sa vie en France. Meryem a cinquante ans quand elle écrit son récit d'investigation professionnelle, dont vingt-cinq passés en Turquie, vingt-cinq passés en France, selon ses mots :

« Une histoire de vie, en deux épisodes ».

Henriette, « la vie en voyage »

Henriette est directrice d'une crèche collective municipale, elle a une cinquantaine d'années. Née dans un petit village du Cameroun, elle est arrivée en France à l'âge de 23 ans, avec son mari et ses trois enfants. Son arrivée brise l'image de la fable dans laquelle l'avaient immergée sa scolarité francophone et les discours coloniaux :

« À mon arrivée en France on parle du français de souche mais ces mots n'ont pas de sens pour moi car je suis Française. C'est ce qu'on m'a appris à l'école ».

La peur et le sentiment de solitude donnent le ton des premiers temps qui suivent son arrivée ; elle se voit confrontée à la peur de l'étranger accentuée par la crise économique des années 1980 :

« L'étranger est montré du doigt comme celui qui prend le pain de la bouche du "Français" ».

Ce climat xénophobe nourrit un sentiment de persécution et l'oblige à l'isolement, des difficultés économiques rendant encore plus durs ces premiers temps :

« Je veux me faire toute petite, je me sens émiétée. Quand je suis seule je pleure. Je me cache de mes enfants pour pleurer. Je me sens seule. J'ai peur de voir mes enfants aller à l'école. J'aimerais ne plus sortir par appréhension de croiser des regards haineux. J'ai mal, je veux revoir mes proches qui sont restés loin de moi, là-bas au Cameroun ».

Son texte met en avant des personnes qui, grâce à leurs « mains tendues » ont contribué de manière décisive à son ouverture progressive à ce nouvel univers : une voisine qui l'aide à faire les démarches administratives et avec qui elle peut parler du pays et de la famille, une assistante sociale dont les rencontres servent à lui « remonter le moral ».

C'est à travers un des ses enfants qu'Henriette fait une rencontre qui sera décisive dans sa future vie professionnelle. Elle rend service à la maman d'une copine de sa fille, accueillant celle-ci le matin à la maison et la récupérant le soir à l'école. Elle s'étonne qu'une « Française de souche » lui fasse confiance pour garder son enfant ; elle s'étonne encore plus quand cette dame lui tend une enveloppe contenant de l'argent :

« Je lui dis que je ne peux pas accepter, c'est un service et cela me fait plaisir de le faire. Et pourtant, ça m'aurait fait du bien d'avoir cet argent. Mais ce n'est pas dans ma culture. C'est normal au Cameroun de garder les enfants des voisins gratuitement. »

Cette rencontre lui permet de découvrir « qu'en France on peut être payée en gardant les enfants de l'autre » et qu'elle a plaisir à le faire. Son premier métier sera celui d'assistante maternelle.

Découvert en France, ce métier lui permet de renouer avec une activité qu'elle exerce depuis son enfance au village :

« Entre l'âge de six ans et seize ans, je m'occupe de mes neveux. Et je me sens déjà responsable de leur sécurité. Cependant, l'idée d'en faire mon métier ne m'effleure même pas l'esprit. À l'époque, tout me destine à devenir secrétaire ».

Les moments de solitude propres au métier d'assistante maternelle lui sont difficiles à gérer. Henriette obtient un diplôme d'auxiliaire de jardin d'enfant à travers une formation à distance et intègre l'équipe d'une crèche ; cette inscription dans un collectif de travail joue un rôle majeur dans son parcours professionnel et personnel.

« En intégrant cette institution et ses valeurs, j'intègre la société dans laquelle je vis. Cette ouverture vers d'autres professionnels est pour moi l'ouverture au monde ».

Le plaisir d'apprendre occupe une place importante aussi dans le récit d'Henriette. Au Cameroun, elle aurait voulu poursuivre les études en lycée général – « dieu sait que j'aimais apprendre ». Même si ce souhait n'a pas pu être exaucé, elle se dit privilégiée d'avoir pu déjà suivre une formation dans le secrétariat :

« Pour une fille, ce n'était déjà pas mal ».

À son arrivée en France elle suit une formation à distance pour obtenir le bac. Elle profite du suivi de la scolarité de sa fille pour s'approprier des œuvres de la culture française :

« Ma fille aînée était en classe de 6^{ème}, avec une professeure de français qui les incitait à lire les classiques de la langue française de Zadig, Antigone..., je me suis intéressée tout de suite aux mêmes livres que le professeur de français conseillait pour ma fille ».

L'apprendre fait lien entre sa vie en France et sa vie antérieure dans le pays d'origine. Cette place de l'apprendre comme élément permettant de joindre ces deux moments de sa vie est évoquée à plusieurs reprises, notamment quand elle parle de l'importance de sa formation d'éducateur de jeunes enfants :

« Je parle de découverte et parfois, redécouverte ; chaque mot avait une résonance particulière, comme si je les avais entendu auparavant mais dans une autre langue ».

Elle se rend compte du poids positif de ses activités au pays dans la construction de son avenir professionnel en France bien avant l'écriture de ce récit autobiographique. Mais peut-être avant ce récit, cette conscience était conservée dans un espace d'intimité qui ne rencontrait pas de légitimité pour être partagé.

L'expérience de migration fait une entrée très discrète dans le récit d'Henriette. Lors de son deuxième écrit intermédiaire, elle remonte à des moments de vie au pays d'origine pour expliquer que son évolution dans les métiers de la petite enfance s'est faite en rupture par rapport au projet parental qui la destinait au métier de secrétaire. Elle reste sur des termes génériques « mon pays d'origine », « mon village ». Petit à petit elle s'autorise à aller plus loin, le parcours de migration quitte le strapontin et prend une place bien visible dans son récit d'investigation professionnelle : le nom de son pays ainsi que celui de son village apparaissent inscrits en toutes lettres dans son écrit suivant ; dans la version finale de son texte la couverture exhibe le titre « La vie en voyage » et, comme illustration, un planisphère.

Pour conclure

Ces récits rendent visibles des dimensions de l'expérience de migration de personnes installées depuis bien longtemps en France. La narration qu'elles font du moment de leurs arrivées rapproche ces femmes de la condition d'étranger telle que caractérisée par Le Blanc. Mais la peur et le sentiment de solitude qui marquent ces premiers temps sont vite mis en retrait en faveur d'un récit qui met en avant les capacités d'action de chacune. Les récits mettent en lumière l'importance de l'insertion professionnelle pour le sentiment d'intégration dans la société d'accueil et montrent comment ce processus d'insertion se fait dans un tissage de « hasards » où les liens de proximité sont essentiels ainsi que le rôle de passeurs joués par leurs propres enfants.

Les moments de formation apparaissent comme lieu d'articulation entre des expériences vécues au pays d'origine et en France. Cette articulation se déploie à travers des résonances fortuites et semble acquérir une consistance particulière à travers la démarche formative qui constitue le cadre de notre étude ; le pouvoir de configuration du récit s'y donne à voir à travers la mise en forme de l'expérience de migration par rapport au parcours et au devenir professionnels.

Investi par chacune des trois femmes comme espace autorisant l'apparition de moments de leurs vies dans le pays d'origine jusqu'alors enfouis, le récit d'investigation professionnelle convoque ces moments par le biais du parcours professionnel source de reconnaissance sociale et leur confère ainsi de la dignité. Ce faisant, la production de cet écrit produit un sentiment de continuité de l'identité personnelle. Peut-être contribue-t-il à dépasser le sentiment de « double absence » (Sayad, 1999) qui hante les personnes ayant vécu la migration.

Références bibliographiques

- BRUNER Jérôme, 2002, *Pourquoi racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité*, Retz, Paris.
- CIFALI Mireille, ANDRÉ Alain, 2007, *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, Paris.
- DELORY-MOMBERGER, Christine, 2009a, « Un autre regard : l'approche biographique en formation ». Dans : BARBIER, J.-M., BOURGEOIS, E., CHAPELLE, G. & RUANO-BORBALAN, J.-C. (dir.), *Encyclopédie de la formation*, PUF, Paris, p. 103-111.
- DELORY-MOMBERGER, Christine, 2009b, *La condition biographique : essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*, Téraèdre, Paris.
- DELORY-MOMBERGER Christine, 2004, « Le biographique, une catégorie anthropologique », dans : *Pratiques de formation n° 47-48*, « Anthropologie et formation ».

Récit d'investigation professionnelle et « mise en forme » de l'expérience de migration 227

- GALVAO, Izabel, 2012, « Récit d'investigation professionnelle et émotion ». Communication présentée au Colloque international « Formes d'éducation et processus d'émancipation », Université Rennes 2, mai.
- GALVAO Izabel, 2010, « Le récit d'investigation professionnelle : une perspective de recherche-formation dans l'intervention sociale ? ». Communication présentée au Congrès de l'AREF « Actualité de la recherche en éducation et en formation », Université de Genève, Suisse, septembre.
- GUENIF-SOULIMAS Nacira, 2003, « Fortune et infortune d'un mot : l'intégration », dans : *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 134, décembre 2003, p. 22-39.
- LE BLANC Guillaume, 2010, *Dedans, dehors : la condition d'étranger*, Seuil, Paris.
- MARTUCCELLI Danilo, 2002, *Grammaires de l'individu*, Gallimard/Folio essais, Paris.
- OLSON David, 1998, *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz, Paris.
- REUTER Yves, 2004, « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », dans : *Pratiques*, n° 121/122, p. 9-27.
- RICŒUR Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, éditions du Seuil, Paris.
- SANTAMARIA Enrique, 2001, « Lugares comuns e estranhamento social : a problematização sociológica das mobilidades migratorias », dans : LARROSA, J. & SKILAR, C. (dir.), *Belo Horizonte*, Autêntica, São Paulo.
- SAYAD Abdelmalek, 1999, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Éditions du Seuil, Paris.