

ACCROSS THE LINES

*Un dispositif immersif au service de l'apprentissage
de l'italien – langue étrangère au secondaire 2*

Direction : Alaric Kohler

ACCROSS THE LINES¹.

Un dispositif immersif au service de l'apprentissage de l'italien – langue étrangère au secondaire 2

Résumé

Ce travail décrit une séquence didactique conçue selon les principes de la psychologie culturelle appliqués à la pédagogie. Le dispositif poursuit un but immersif. À travers le chant, la récitation et l'écriture créative, les élèves sont appelé·e·s à établir un lien affectif avec la matière enseignée. L'hypothèse sous-jacente est que, par le biais d'une appropriation profonde, quasi existentielle, les apprenant·e·s assimilent le savoir de manière plus solide et durable et que l'objet culturel étudié – en l'occurrence la figure de la *mondina* (travailleuse des rizières de la plaine du Po, protagoniste des premières luttes syndicales italiennes) – devient ainsi partie intégrante de leur univers culturel.

Mots-clés

Psychologie culturelle – affectivation – italien – musique – *mondine*

Table de matières

Introduction	p. 2
Problématique	p. 2 - 4
Méthodologie	p. 5 - 14
Présentation des résultats	p. 15 - 25
Conclusions	p. 25 - 26
Bibliographie	p. 26 - 27
Annexes	p. 28 - 47

¹ *Across the lines
Who would dare to go
Under the bridge
Over the tracks
That separates whites from blacks*

Tracy Chapman, 1988

Introduction

Pendant ma première année à la HEP-Bejune, je me suis familiarisée avec le concept phare de la didactique actuelle des langues étrangères : la perspective actionnelle². Cette approche voit le jour graduellement à la suite du constat des limites de la transmission basée sur la conception grammaticale et normative. Les didacticien-ne-s des langues ont, d'abord, essayé de contourner l'obstacle de la grammaire par une focalisation sur l'acte communicatif en développant les méthodes situationnelles, l'accent donné aux activités d'écoute et aux simulations effectuées en classe. Puis est venue la focalisation sur l'objectif : la tâche que l'apprenant-e est appelé-e à accomplir. La langue est alors vue comme le canal et non comme le but. L'idée centrale de la méthode actionnelle est que le parlant activera les nouvelles compétences linguistiques quand elles seront nécessaires à l'accomplissement d'une tâche stimulante. Le rôle de la pédagogue est donc, avant tout, celui de concevoir des tâches qui puissent provoquer l'adhésion de l'apprenant-e.

Si les répercussions positives d'une telle perspective dans l'enseignement de la langue – l'italien, dans mon cas – étaient évidentes, j'ai commencé à m'interroger sur l'existence d'une approche parallèle pour l'enseignement de la culture italienne. Quelle médiation pour susciter l'adhésion des élèves ? Quel type de tâches ?

Problématique

Le point de départ

Pendant mon stage au lycée cantonal de Porrentruy, sans rechercher un cadre théorique précis mais plutôt guidée par mes centres d'intérêt – la musique et la littérature italienne – j'ai mis en place quelques séquences didactiques pluridisciplinaires. Dans ce cadre j'ai pu expérimenter la puissance de la musique traditionnelle en tant qu'outil pédagogique. Son atout principal, par rapport au répertoire classique ou actuel/pop est celui de créer un contact direct avec un cadre d'exécution spécifique : un moment historique, une zone géographique, un contexte socio-culturel, un rite religieux, une minorité linguistique. En effet, il est difficile d'entendre résonner une pièce traditionnelle – souvent un véritable ovni sonore pour des oreilles non initiées – sans la contextualiser dans son cadre de création ou d'exécution.

J'ai donc décidé d'exploiter plus en profondeur cet outil, d'abord dans le cadre du cours *Construire un espace de pensée* animé par Alaric Kohler où j'ai pu tester une séquence didactique sur une classe virtuelle et, par la suite, dans le contexte de mon stage. Dans les deux cas, les réactions à mon dispositif m'ont motivée à poursuivre ma réflexion. C'est alors que la psychologie culturelle et, en particulier, certains des concepts développés par cette discipline tels que l'affectivation (*affectivation*), la notion de frontière (*border*) ou de médiateur sémiotique (*semiotic mediators*) sont entrés en résonance avec mes intuitions et

² PUREN C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle dans *Le Français dans le monde*, 347, Paris, CLE.

mes élans d’enseignante néophyte. Un aspect, en particulier, m’a fascinée : le rapport dialectique entre la culture personnelle et la culture collective. Dans quelle mesure un enseignement scolaire peut-il transmettre la densité symbolique d’un acte collectif tel qu’une procession d’un village sicilien, une manif ouvrière dans les rizières du Po, une danse chamanique contre la morsure de la tarentule dans les Pouilles ?

Le cadre conceptuel

Cultures cannot meet, for “culture” has no agency. It is just a word, a concept, and concept do not meet. So talking as if cultures could do this or that – meet, collide, or clash – begs the question of what drives people. It is people, not culture, who have the power to act.

(Valsiner, 2007, ch. 2.8)

À l’image de la biosphère qui est un système complexe garantissant la vie sur terre, la *sémiosphère*, selon Lotman (1999), est un système par lequel l’être humain structure la lecture du réel à travers des signes ; ceux-ci s’articulent selon deux axes : l’un horizontal et temporel (passé, présent et futur) et l’autre vertical et spatial (interne, frontière, externe). Les deux axes servent à l’homme pour situer un objet comme interne ou externe, familier ou étranger. La frontière entre l’espace "intérieur" (cosmos) et "extérieur" (chaos) est mouvante : elle est un non-lieu, un processus. La *sémiosphère* existe a priori et le locuteur·trice s’y réfère pour traduire ses pensées avec la langue qu’il choisit d’utiliser.

Pour décrire les mécanismes liminaires, Lotman utilise l’exemple d’un dictionnaire bilingue : un non-lieu où l’en-dehors et l’en-dedans bougent et se redéfinissent sans arrêt.

La psychologie culturelle et la sémiotique s’interrogent – depuis le début des années 90 – sur les implications réelles et symboliques inhérentes à la notion de frontière³ et au processus dialectique qui régule l’homéostasie de notre système symbolique avec des entrées et des sorties d’éléments. Les implications pédagogiques d’une telle réflexion sont évidentes, d’autant plus, peut-être, dans le cas de la transmission d’une langue étrangère. Quels sont les mécanismes psychologiques et sémiotiques de l’appropriation linguistique ? Comment un signe devient-il partie intégrante du « here and now system » d’un·e apprenant·e (Valsiner, 2007, p 153) ?

Les concepts-clé de la psychologie culturelle sont d’autant plus prégnants quand la discipline analyse les interactions culturelles entre êtres humains.

En 1986, Jerome Bruner, s’interroge sur le processus de reconstruction du sens (des sens potentiels) qui est à la base de la fruition narrative. Le·la lecteur·rice accomplit des allers-retours entre son *hic et nunc* et la matière racontée en créant des liens sémiotiques d’ordre linguistique, symbolique, historique, social etc. Bruner décrit des mécanismes d’appropriation multiples et complexes⁴.

³ Le terme frontière n’est pas utilisé dans son acception non-ontologique mais bien dans une perspective psychologique : les frontières comme outils sémiotiques qui permettent des processus dynamiques de développement et élaboration psychique (De Luca Picione, R. & Valsiner, J. (2017). *Psychological functions of semiotic borders in sensemaking: Liminality of narrative processes*. Europe’s Journal of Psychology).

⁴ *Comment et selon quelles modalités le texte parvient-il à toucher le lecteur ? Qu’est ce qui fait que les grands récits éveillent un écho aussi vivace dans nos esprits d’ordinaire si quelconques ? qu’est ce qui confère une telle*

Vingt ans après Jaan Valsiner (2007) utilise les études sémiotiques de Lotman – et notamment le concept de sémiosphère – pour analyser les interactions culturelles entre êtres humains. Un exemple éloquent pour décrire la manière dont les frontières culturelles et sociales de la sémiosphère travaillent dans la constitution de sens sont les voyages à l'étranger. À cette occasion, le-la voyageur-e expérimente la nature changeante des conventions sociales et culturelles liées entre autres à la politesse, à la notion de sacrée ou de tabou. Il y a, dans ce cas, une médiation entre la *culture personnelle* et la *culture collective*.

Pour Valsiner, la culture est située au milieu (*in-between*). Elle est le processus actif de médiation symbolique des vies humaines et cela aussi bien de manière inter-psychologique qu'intra-psychologique. La question centrale de la psychologie culturelle est celle de situer l'activité des personnes en tant qu'actrices de production de sens.

Les artefacts culturels symbolisent ce processus dialectique liminaire théâtralisant le dialogue entre sphère personnelle et collective, entre axe horizontal (spatial) et vertical (temporel).

Pour expliquer la nature profondément complexe du rapport sémiotique que l'homme entretient avec l'environnement (*Umwelt*⁵), la psychologie culturelle développe le concept d'*affectivation*. Ce terme décrit le processus subjectif et vital à travers lequel nous créons le contact avec l'environnement, où nous traversons la frontière entre le *me* et le *not-me* (DE LUCA PICIONE, 2017).

Résonances

Les échos conceptuels appellent un questionnement de fond. Serait-il possible de considérer que, comme la perspective actionnelle a sorti la didactique des langues de l'impasse normative ; la notion d'*affectivation* puisse donner de l'oxygène à l'enseignement de la culture – littérature, histoire de la pensée, arts – en ouvrant la porte de la cage de la cosmologie objectiviste⁶ qui domine la transmission du savoir occidental depuis le XIX^{ème} siècle ?

En voulant poursuivre sur le chemin de cette intuition j'aimerais, dans ma recherche, développer la question suivante : de quelle manière un dispositif immersif, incitant l'élève à l'identification avec une personne éloignée (historiquement, géographiquement, linguistiquement, socialement...) de lui-elle-même, pourrait opérer un déplacement des frontières sémiotiques et profiter ainsi à l'apprentissage de la langue et, en particulier, de la culture cible ?

puissance aux fictions ? [...] On dit alors que si les personnages d'une histoire ont un tel impact, c'est parce que nous avons le pouvoir de nous « identifier » à eux, ou parce que, à eux tous, ils représentent l'éventail des personnes que le lecteur porte en lui. J. BRUNER (1986), pp. 18-9.

⁵ Affect is part of the way of being and acting of every sentient organism—among them, people—and as such it is direct and is directed by the relevant environment, that is, the *Umwelt*. (Marsico & Valsiner, 2017).

⁶ The objectivist cosmology gradually led to a vision of nature and life in which affective and moral impressions did not take place. The predominance of abstraction for a rational analysis of the object requires a special attitude from the scientist, where a psychological detachment from the object under study is promoted. As a consequence, the scientific view focuses on objects separated from their natural *Umwelten* (Cornejo, Marsico & Valsiner, 2017, Conclusion: Affectivation as a return of vitality).

Méthodologie

Le projet d'ingénierie didactique

La partie empirique du travail consiste à élaborer une séquence didactique, articulée sur cinq périodes. Elle est conçue pour une classe de troisième année de lycée dans le but de vérifier ma question de recherche, elle est conçue pour immerger l'élève dans un milieu *affectivant*. Le nœud du dispositif est le choix thématique : les *mondine*.

Mondina veut dire émondeuse, mais désigne la plupart du temps les femmes amenées à travailler aux deux moments les plus intenses du processus de culture du riz: ceux de l'émondage et du repiquage, qui ont lieu de fin mai à juin-juillet⁷.

Ce thème est riche en connexions verticales et horizontales.

Non seulement les *mondine* font partie de l'imaginaire collectif italien mais elles offrent, potentiellement, un nombre important d'ancrages dans la culture personnelle des jeunes apprenant-e-s d'aujourd'hui :

- Il existe une archive inépuisable de chants, écrits, interviews, documentaires et films de fiction documentant leur vécu.
- Les chansons de lutte des *mondine* ont été reprises et adaptées maintes fois (dont récemment l'hymne de la grève féministe romande du 14 juin 2019) ;
- Il existe une version des *mondine* du fameux chant *Bella Ciao* : la vulgate attribue ce chant à la résistance contre le nazi-fascisme. La question est très controversée mais plusieurs études ethnomusicologiques montrent que la version des *mondine* pourrait précéder celle des *partigiani*.

En concevant la séquence autour de ce thème j'ai fait le pari que le sujet puisse susciter l'intérêt des élèves en mettant en résonance plusieurs cordes propres aux sensibilités individuelles : les cordes historique (histoire collective et histoires individuelles), littéraire (journal intime, genre épistolaire, fonctionnalisation de soi), musicale, sociale, politique, existentielle (aspirations, recherche d'identité, liens affectifs).

Les *mondine* exerçaient leur métier entre quatorze et cinquante ans mais, à cause des conditions de travail extrêmes et des maladies induites par le milieu insalubre, la plupart d'entre elles quittait la rizière très jeune, à l'âge du public-cible de la séquence.

Dans le but de faciliter le processus d'identification, la méthodologie de l'enseignement des langues suggère que les activités proposées mobilisent et alternent régulièrement les quatre compétences langagières : écouter, parler, lire et écrire. En effet, sans vouloir prendre position sur le débat autour de la scientificité des théories relatives aux profils d'apprentissage je constate régulièrement, dans ma pratique d'enseignante, que les dispositifs mettant en jeu

⁷ L'Année du riz (4/5). La «mondina», naissance d'une icône dans les rizières italiennes, Le Temps, 7 janvier 2016, consultable à la page <https://www.letemps.ch/opinions/lannee-riz-45-mondina-naissance-dune-icone-rizieres-italiennes>.

plusieurs canaux sensoriels, produisent une attention et une adhésion plus soutenue de la part des élèves.

La particularité immersive

La séquence est construite autour de plusieurs dispositifs qui requièrent la participation active et l'engagement des élèves. Certains d'entre eux font partie de la panoplie habituelle de l'enseignant-e d'aujourd'hui. Ainsi, par exemple, la phase d'amorce⁸ s'ouvre avec un dispositif de classe inversée. L'élève entre, donc, dans la séquence avec une posture d'expert-e et de divulgateur-riche. De plus, la construction collective du savoir sur le thème des *mondine* crée un climat de travail collaboratif. Cet élément est précieux pour installer une ambiance propice aux dispositifs qui suivent où la prise de risque de la part des élèves est plus importante. En effet, pendant la phase centrale de la séquence, les élèves vivent leurs premières expériences immersives :

Le code des mondine

À travers un extrait du film *Riso amaro*⁹, les élèves se familiarisent avec une technique de communication codée à l'aide de laquelle, en chantant, les *mondine* se transmettaient les informations d'une rizière à l'autre esquivant ainsi le contrôle des surveillants et des patrons. Une fois la méthode comprise, les élèves sont appelé-e-s à la mettre en pratique. Ils-elles mémorisent la structure mélodique des échanges codés écoutés dans l'extrait du film :



Partagé-e-s en deux groupes qui se font face, les élèves sont guidé-e-s par l'enseignant-e afin de réaliser le dialogue musical.

Exemple :

- A. *Poveretti, voi ragazzi, lavorate di più e di più*
- B. *Poveretti, noi ragazzi, lavoriamo di più e di più*
- A. *Ma un bel giorno, finalmente, voi potrete riposar*
- B. *Ma un bel giorno, finalmente, noi potremo riposar...*

⁸ Pour toute référence au contenu de la séquence didactique, voir le tableau explicatif du déroulement de ladite séquence.

⁹ *Riso amaro* est un célèbre film néo-réaliste italien, réalisé par Giuseppe De Santis en 1949.

La posture des mondine

La classe chante la version des *mondine* de la chanson *Bella ciao* dans la posture accroupie et penchée en avant typique du travail dans les rizières.



Les élèves expérimentent la difficulté physique de chanter dans une telle position : le larynx est écrasé, le diaphragme comprimé par les viscères, le sang monte à la tête, la pression oculaire augmente rapidement. Ils-elles comprennent l'influence que ces facteurs ont sur le souffle et sur le timbre de la voix chantée mais aussi parlée. Ils-elles peuvent aussi émettre quelques hypothèses sur les raisons qui rendent la version des *mondine* de la chanson *Bella ciao* tellement différente de celle des résistants de la deuxième guerre mondiale.

Treccani Ernesto, *Mondine al lavoro*, 1950

Après un moment d'expérimentation physique, la classe reçoit un bref enseignement frontal autour de quelques éléments historiques. Ces éléments introduisent la thématique des luttes ouvrières et syndicales des *mondine*.

Une fois le contexte établi, l'enseignant·e projette un extrait du film *Novecento*¹⁰ de Bernardo Bertolucci. Les élèves écoutent la chanson *La Lega*, véritable hymne de la saison des grandes grèves dans la plaine du Po (1903 – 1919).

L'enseignant·e soumet à la classe le texte de la chanson et explique qu'elle a été interprétée régulièrement pendant les luttes syndicales qui ont suivi l'époque des *mondine* (Mai '68, revendications salariales des années '70, manifestations estudiantines). Récemment le texte de la chanson a été actualisé pour devenir l'hymne de la section neuchâteloise de la grève féministe de 2019¹¹.

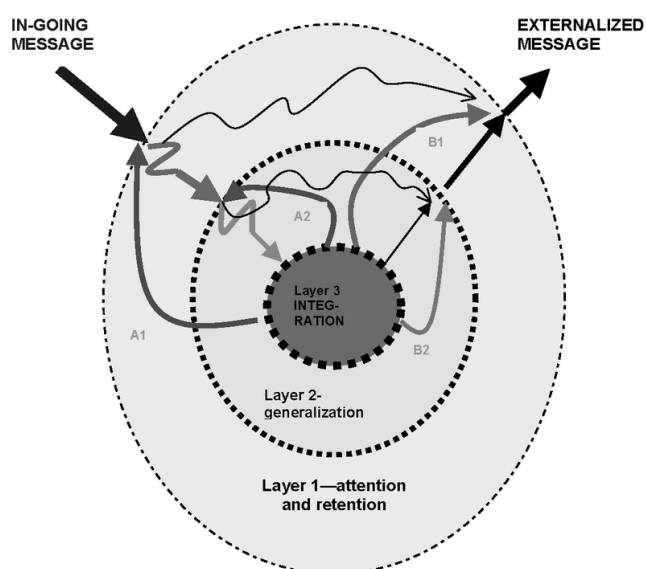
¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=uUIbEIVPTR8>

¹¹ Voir lien YouTube à l'intérieur de la séquence didactique.

L'hypothèse à la base de cet excursus est que les élèves – et peut-être les élèves de sexe féminin – puissent éprouver une forme de proximité avec les batailles des *mondine*. Pendant la phase analytique, la classe écoute des voix féminines¹² lisant des témoignages tirés de documents d'archives. Les textes sont ensuite analysés en transcription. Le corpus devient un modèle pour la réalisation de la tâche finale :

*Je suis capable d'écrire une prose de fiction en forme épistolaire ayant comme titre :
« Lettre d'une mondina à sa famille »*

La tâche finale



Du début de l'élaboration de la séquence et, particulièrement, à la suite de la lecture du TER Hep-Bejune de Fabrice Gerber (GERBER, 2015), il m'a paru évident que seule une tâche finale créative pourrait clore une séquence basée sur l'affectivation. Selon Jaan Valsiner (VALSINER 2017, p. 111 - 127), la transmission culturelle, de la sphère collective à la sphère individuelle, se fait à travers un double mouvement macroscopique :

- d'internalisation
- d'externalisation

Dans l'accomplissement de ces deux mouvements généraux – centripète et centrifuge – le message traverse plusieurs membranes ou frontières intermédiaires (voir schéma dessus). Afin de franchir la barrière entre le niveau II, celui de la généralisation et le niveau III, celui de l'intégration, Valsiner (2017, p. 117) attribue un rôle privilégié à la musique. Elle a un potentiel de pénétration du niveau III plus élevé par rapport au discours verbal et c'est pour cela qu'elle est abondamment employée dans les grands rassemblements politiques : marches militaires, hymnes nationaux pénètrent plus facilement les défenses de la psyché. Pour vérifier la réalisation du processus d'affectivation selon le modèle de Valsiner, l'enseignant-e doit prévoir et provoquer un moment d'externalisation c'est-à-dire une migration du savoir fraîchement acquis de la sphère individuelle à la sphère collective. C'est pourquoi j'ai demandé aux élèves qu'ils produisent un texte personnel à partager avec le reste de la classe.

Le choix de la fiction sous forme épistolaire s'est alors imposé à moi.

En classe de langue étrangère, les élèves pratiquent régulièrement l'exercice de l'écriture identitaire (RENAULAUD 2020)¹³. Une lettre où expéditeur·rice et destinataire sont fictif·ive·s

¹² Les enregistrements ne sont pas des documents historiques : ils ont été réalisés à des fins didactiques.

¹³ Étant donné que l'écriture constitue un organisateur cognitif et identitaire puissant qui permet à l'élève scripteur de faire des choix et de révéler ce qu'il est, nous avons considéré que l'écriture de textes identitaires

permet, il me semble, un intéressant jeu de perspectives. L'élève est appelé·e, pour respecter les critères demandés, à imiter la forme de l'écriture identitaire ; la fiction littéraire lui laisse le choix entre l'artifice et l'identification avec le personnage interprété. Pour obtenir l'adhésion du lecteur·rice, l'élève du texte doit réaliser une sorte de mimésis. Peu importe, finalement, si le moteur de l'imitation est le fruit d'une identification au personnage ou d'un artifice pour correspondre à la tâche demandée : cet exercice requiert une forme d'empathie qui produit le double mouvement d'internalisation et externalisation dont parle Valsiner. L'externalisation des acquisitions culturelles se fait en deux temps :

- 1) Un moment individuel dont le produit est le texte écrit ;
- 2) Un moment collectif où le texte est lu à l'ensemble de la classe.

Ce deuxième moment a lieu après la correction des textes par l'enseignant·e qui a pris soin de transcrire les manuscrits et d'en corriger les fautes grossières. Chaque élève reçoit alors un manuscrit anonyme dont il·elle donne lecture à haute voix. Ce dispositif restitue en point d'orgue, dans un espace bienveillant, le caractère collectif et choral du phénomène des *mondine*.

Pour motiver les élèves à tenter ce voyage aller/retour en soi-même et pour donner à la séquence des *mondine* un statut officiel et un cadre institutionnel – le risque que la séquence soit ressentie comme un ovni pittoresque était accru – j'ai décidé de clore l'unité didactique par un dispositif d'évaluation qui donnerait lieu à une note semestrielle.

Critères de l'épreuve écrite

Les élèves reçoivent une liste de consignes auxquelles leur texte doit correspondre pour être validé :

- a) Il doit être rédigé en 60 minutes ;
- b) Il doit compter au moins 300 mots ;
- c) Il doit comprendre un·e destinataire·rice et des formules de salutations ;
- d) Il doit relater un épisode que la *mondina* aurait vécu pendant son séjour à la rizière et qu'elle souhaite partager avec le·la destinataire·rice de la lettre.

Lors de la dernière rencontre avant l'épreuve, les élèves reçoivent lesdites consignes ainsi qu'une grille critériée qui les aiguillera afin que leur texte corresponde aux attentes (pour la grille, voir **annexe 1**).

Les travaux écrits des élèves lors de l'épreuve de fin de séquence, constituent le corpus pour l'analyse a posteriori des résultats de ma recherche. Mes efforts se concentrent sur la congruence entre ma question de recherche, mes choix méthodologiques et les résultats obtenus par la classe en termes d'acquisitions linguistiques et culturelles.

Toutefois, il m'a semblé judicieux de soumettre aux élèves un questionnaire (**annexe 2**) pour obtenir un retour de l'expérience vécue et cela pour deux raisons :

pouvait, d'une part, permettre une expression identitaire favorable à l'épanouissement de chacun et, d'autre part, favoriser le renforcement du rapport à la langue (Renanuland 2020, Introduction).

- 1) La première pour sonder leur ressenti par rapport aux activités atypiques dans lesquelles je leur demande de s'engager : sont-elles excessives, gérables ou, même, stimulantes ?
- 2) La deuxième pour vérifier leur attitude et/ou leur motivation face à la tâche finale et cela au-delà des résultats obtenus dans l'évaluation.

Description détaillée de la séquence didactique

1. Amorce

Activité de l'élève	Matériel et objectif spécifique de l'activité	Descripteur CECR
<p>L'amorce thématique se fait sous forme de classe inversée : les élèves reçoivent par mail, une semaine avant le premier cours, le lien YouTube d'une vidéo où le thème est abordé à travers une interview de deux <i>mondine</i>. Dans la vidéo sont aussi présentés des images et des extraits d'archives.</p> <p><u>A la maison</u>, l'élève visionne le document et prépare – sous forme écrite et/ou orale – la réponse à une question que lui a été attribué dans le but d'exposer en classe une partie du contenu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Regarder)/écouter 	<p><u>Objectif intermédiaire :</u> <i>Je suis capable de situer le phénomène des mondine et restituer oralement le contexte historique et géographique et les conditions de travail et de logement des travailleuses des rizières.</i></p> <p>Support vidéo¹⁴</p> <p><u>Questionnaire</u> Chaque élève reçoit l'une des questions ci-dessous :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quel était le travail de la <i>mondina</i> ? Décris ses conditions de travail 2. Décris une journée typique des <i>mondine</i> 	<p><i>Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés.</i></p> <p><i>Peut comprendre un documentaire, une interview en direct, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard.</i></p> <p><i>Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.</i></p>

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=IMwrX0iq8JA&list=PL0j690GuiR9caAksW7zkTkqQ26JSh38bu&index=5>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Écrire</i> <p>En classe, les élèves mettent en commun leurs savoirs sous forme de discussion aiguillée par l’enseignant·e.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Parler</i> <p>L’enseignant·e intègre, à l’aide d’un PPT multimédia, les petits exposés des élèves ajoutant les données historiques et géographique du phénomène. Les élèves prennent des notes en italien. Ils créent, dans leur cahier, un tableau d’entrées lexicale qu’ils rempliront avec les termes indiqués par l’enseignant·e.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Écouter</i> • <i>Écrire</i> • <i>Parler</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Combien de temps la saison des <i>mondine</i> durait-elle ? Durant quels mois se déroulait-elle ? 4. Où dormaient les <i>mondine</i> (décris leur chambre) ? Que mangeaient-elles ? 5. Quel âge avaient, en moyenne, les <i>mondine</i> ? Quel âge avait Silva quand elle est partie pour la première fois ? Combien de fois a-t-elle fait la saison ? 6. Quels étaient les rapports avec les patrons ? 7. Silva raconte deux épisodes amusants à propos d’animaux... Raconte-les à la classe 8. Comment les <i>mondine</i> s’habillaient-elles et pourquoi ? <p>Support PowerPoint</p>	
---	---	--

2. Phase centrale

Activité de l'élève	Matériel et objectif spécifique de l'activité	Descripteur CECR
<p>Les élèves sont appelé·e·s à créer une mappe mentale pour organiser le matériel textuel (annexe 2) dans la perspective de la tâche finale.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Écouter</i> • <i>Lire</i> • <i>Écrire</i> <p>Visionnage de l'extrait ; intégration lexicale.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Écouter</i> • <i>Écrire</i> <p>Atelier de mise en pratique du « code des <i>mondine</i> » : L'enseignant·e propose un texte chanté sur la mélodie A et les élèves répondent sur la mélodie B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Écouter</i> • <i>(Chanter)</i> 	<p>Audio de la chanson <i>Amore mio non piangere</i>¹⁵ et <i>Bella ciao delle mondine</i>.¹⁶</p> <p>L'enseignant·e expose à la classe les objectifs de la séquence et la tâche communicative finale :</p> <p><i>Je suis capable d'écrire une prose de fiction en forme épistolaire ayant comme titre : « Lettre d'une mondina à sa famille ».</i></p> <p><u>Objectif intermédiaire :</u> <i>Je suis capable de structurer le contenu des textes par axes thématique.</i></p> <p>Extrait vidéo du film <i>Riso amaro</i>¹⁷ Analyse du champ lexical spécifique : <i>clandestina, caporale, crumiro</i>.</p> <p>Analyse du code de communication à travers le chant des <i>mondine</i> (annexe 2 : transcription du dialogue de <i>Riso amaro</i>).</p> <p>Analyse de la posture physique au travail.</p> <p><u>Objectif intermédiaire :</u> <i>Je suis capable, à travers l'expérience du code par le chant et de la posture, de</i></p>	<p><i>Peut comprendre des instructions détaillées suffisamment bien les suivre avec profit.</i></p> <p><i>Peut lire pour son plaisir de façon très autonome, en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes (par ex. des magazines, des romans assez simples, livres d'histoire, biographies, carnets de voyage, guides, passages de chansons, poèmes), en utilisant les références adéquates.</i></p> <p><i>Peut utiliser différentes stratégies de compréhension, dont l'écoute des points forts et la vérification de la compréhension par les indices contextuels.</i></p> <p><i>Peut, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaître des points de vue différents de sa propre vision du monde, et s'exprimer en tenant compte du contexte.</i></p> <p><i>Peut décrire l'émotion suscitée par une œuvre et expliquer pourquoi elle a déclenché cette réaction.</i></p> <p><i>Peut comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs liens.</i></p>

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=pb40hlqkBRI>

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=sP-7kECZ6Ow>

¹⁷ https://www.youtube.com/watch?v=y68Zl22e_Tl

<p>Pratique de la posture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Chanter) <p>L'enseignant-e présente, à l'aide du PPT, le dernier axe d'intérêt : celui des luttes ouvrières et syndicales. Prise de notes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter • Écrire <p>Les élèves chantent <i>La Lega</i> ; Ensuite elles·ils écoutent la version créée pour la grève féministe du 14 juin 2019.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Chanter) • Écouter 	<p><i>contextualiser davantage la figure de la mondina ; je suis capable de chanter Bella ciao delle mondine la tête en bas.</i></p> <p>Vidéo de la chanson <i>La Lega</i>.¹⁸</p> <p>Support PPT</p> <p>Audio de la chanson <i>Quatorze juin nous y voilà</i>¹⁹</p> <p>Textes des deux chansons (annexe 2) :</p> <p><u>Objectif intermédiaire :</u> <i>Je suis capable de contextualiser les luttes syndicales des mondine ; Je suis capable de comparer les deux textes et faire dialoguer les deux contextes ; je suis capable de chanter La lega en tapant la pulsation rythmique avec le pied.</i></p>	
---	--	--

3. Phase analytique

Activité de l'élève	Matériel et objectif spécifique de l'activité	Descripteur CECR
<p>L'enseignant-e présente à la classe quatre documents d'archives tirés de lettres ou de journaux intimes des <i>mondine</i>.</p>	<p>Enregistrements audio (transcriptions, annexe 3)</p> <p><u>Objectif intermédiaire :</u> <i>Je suis capable de comprendre le contenu des témoignages oraux et écrits.</i></p>	<p><i>Peut comprendre une langue orale standard, en direct ou à la radio, sur des sujets familiers ou non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, académique ou professionnelle.</i></p>

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=TIKeSgoXogM>

¹⁹ https://www.youtube.com/watch?v=FQV8GI_7HWg

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Écouter</i>²⁰ • <i>Lire</i> • <p>Les textes sont analysés du point de vue du contenu mais aussi de la forme (grammaire, lexique, registre, style). Ils constitueront le modèle pour la création écrite des élèves.</p>	<p><i>Je suis capable d'analyser la forme grammaticale, lexicale et stylistique des textes.</i></p>	
--	---	--

4. Phase finale

Activité de l'élève	Matériel et objectif spécifique de l'activité	Descripteur CECR
<p>Épreuve écrite (60 minutes).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Écrire</i> 	<p style="text-align: center;"><u>Tâche finale</u></p> <p>Je suis capable d'écrire une prose de fiction en forme épistolaire ayant comme titre :</p> <p style="text-align: center;">« Lettre d'une <i>mondina</i> à sa famille ».</p> <p style="text-align: center;">Fiche d'évaluation</p>	<p><i>Peut écrire des lettres exprimant différents degrés d'émotion, souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience et faire des commentaires sur les nouvelles et les points de vue du correspondant.</i></p> <p><i>Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.</i></p>

5. Phase conclusive

Activité de l'élève	Matériel et objectif spécifique de l'activité	Descripteur CECR
<p>Lecture croisée des transcriptions.</p>	<p>Chaque élève reçoit la transcription²¹ d'un texte produit par un·e camarade et, après</p>	<p><i>Peut lire une correspondance dans son domaine et saisir</i></p>

²⁰ Lors de mon expérience au lycée Blaise-Cendrars, j'ai demandé à quatre personnes issues de la communauté italienne de La Chaux-de-Fonds de lire les quatre extraits. Les élèves ont, donc, pu entendre les documents audio avant commencer l'analyse textuelle.

²¹ Les textes et les transcriptions correspondantes se trouvent dans les annexes (4).

<ul style="list-style-type: none"> • Lire 	l'avoir lu individuellement, en donne lecture à la classe.	<i>facilement l'essentiel du sens.</i> <i>Peut comprendre un courriel ou une publication sur les réseaux sociaux même s'ils sont rédigés en langage familier.</i> <i>Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés ; l'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.</i>
--	--	--

Présentation des résultats

Le contexte

N'ayant pas de stage pendant l'année académique en cours, la séquence didactique a été appliquée dans une classe de 3^{ème} année (Italien option spécifique) d'un lycée de la région et cela grâce à la disponibilité et à l'indispensable soutien de l'enseignant titulaire.

Le groupe-classe était constitué de cinq filles et trois garçon agé·e·s de 18-19 ans. Un garçon et deux filles, dont l'une est de langue maternelle italienne, ont des origines italiennes. Les autres ont appris l'italien au cours de la scolarité post-obligatoire. Un garçon est de langue maternelle espagnole (Uruguay).

L'enseignant titulaire a toujours été présent en classe avec un rôle d'observateur à l'exception des moments musicaux, auxquels il a eu envie de participer activement.

Les cinq périodes de la séquence ont été réalisées entre le 13 mars et le 6 avril 2023.

Déroulement temporel de la séquence	
Amorce	13 mars (une période)
Phase centrale	13 et 16 mars (2 p.)
Phase analytique	20 mars (1 p.)
Évaluation (phase finale)	20 mars (60 min)
Phase conclusive	6 avril (1 p.)

Le questionnaire a été distribué à la classe par l'enseignant titulaire dans un deuxième temps.

Climat et travail pendant la séquence

Le climat a toujours été collaboratif et respectueux, autant envers moi qu'envers les camarades. Le groupe avait, visiblement, une très bonne dynamique interne. La présence de l'enseignant à mes côtés et le crédit qu'il donnait à mon expertise et à mes propositions, ont prêté à mon travail la validation nécessaire afin que l'expérience se déroule au mieux.

Du point de vue de l'attitude de la classe face au travail, je la distinguerai en deux catégories :

- a) Vis-à-vis des tâches plus orthodoxes (questionnaire, prise de notes, écoute, travaux écrits), le groupe a été très discipliné et collaboratif. À l'occasion de l'activité d'amorce, qui comportait un travail propédeutique à effectuer à la maison, j'ai été agréablement surprise de découvrir que tout le monde l'ait effectué. De même, lors de l'évaluation, il était évident que chaque élève avait analysé la grille d'évaluation et préparé un canevas narratif.
- b) Vis-à-vis des dispositifs immersifs (chant, travail de posture, improvisation du langage codé), la sensibilité individuelle était, certes, perceptible : une forme de gêne et/ou un manque d'habitude face aux tâches expressives émergeaient chez certain·e·s et, *a contrario*, un bagage de pratique ou une curiosité théâtrale et musicale pouvaient s'épanouir chez d'autres. De manière générale, à l'exception de quelques crispations passagères, le travail a pu se dérouler comme prévu dans la séquence.

« *Lettre d'une mondina à sa famille* »

Le 16 mars, les élèves ont reçu les consignes pour l'évaluation de fin de séquence ainsi qu'une grille critériée des indicateurs utilisés pour établir la note.

Le test écrit a été réalisé le 20 mars 2023.

Les textes des élèves présents²² lors de l'évaluation ont été jugés satisfaisants et ont reçu des notes allant de 4,5 à 6. L'enseignant titulaire a décidé d'insérer les notes dans le calcul de la moyenne semestrielle des élèves.

Les productions ont été évaluées selon six indicateurs, critériés et échelonnés avec des points allant de 0 à 5.

Ci-dessous, j'analyse les travaux écrits et les résultats de la classe en fonction de ces six indicateurs.

1. Le texte respecte les consignes de base

Le texte devait être écrit en 60 minutes et compter au moins 300 mots, faute de quoi, il aurait été invalidé.

Tous les textes produits ont respecté les critères de ce premier indicateur et ont obtenu la note maximale (5 points).

2. Le texte respecte la forme et les règles du genre épistolaire

²² Le 16 mars une élève était absente à cause d'un échange linguistique. Elle m'a envoyé son test via mail quelques jours après. Il fait partie du corpus analysé dans le TER mais l'élève n'a pas reçu de note.

Cet indicateur n'a pas de lien spécifique avec la séquence des *mondine* toutefois je l'ai inséré pour plusieurs raisons : il a un caractère rassurant en début d'évaluation car il récupère des éléments linguistiques de base ; il permet de créer un contexte affectivant avec une économie de moyens ; il assure donc aux élèves un quota de points. L'ensemble de la classe a réalisé 5 points sur 5.

3. La langue employée (vocabulaire, grammaire et registre expressif) est adaptée au contexte

Cet indicateur a comme but premier d'attester une maîtrise, de la part de l'élève, du champ lexical propre aux *mondine* : *lotta, scioperi, padroni, leghe, crumire-i, risaia, cascina, dormitorio, mondatura, estirpazione, insetti, zanzare* etc. Le graphique ci-dessous montre que tous les textes des élèves – à l'exception d'un seul – obtiennent quatre à cinq points sur ce critère. Les élèves maîtrisent, donc, le lexique spécifique étudié en classe.

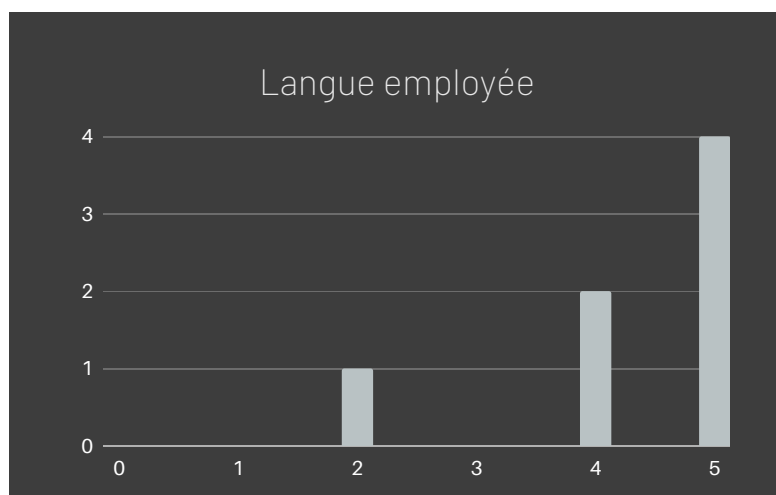


Tableau récapitulatif des points obtenus par les sept élèves concernant le troisième indicateur

Exemples²³ :

- B** *Nonna, non ne posso più, voglio partire e non so come fare. Fortunatamente cantiamo per passare il tempo e le donne sono gentili qua, ho incontrato delle donne meravigliose. Però il padrone non posso vederlo, ci urla su tutta la giornata e non mi paga neanche abbastanza perché sono giovane (solo 70 centesimi per 10 ore mentre le altre prendono 90 centesimi). Non posso lamentarmi perché sono una clandestina.*
- C** *Non appena ho un momento libero nella cascina sono così stanca che non sono riuscita a mandarti notizie. In più, siamo in una stagione particolarmente impegnativa: è la mondatura, rimuoviamo tutte le erbacce.*

²³ Les textes des élèves, présentés sous forme anonyme dans les annexes, sont cités avec des lettres dans leur version après correction.

D *Siamo alla fine della stagione, abbiamo fatto la semina, l'essicazione, quasi tutto. Abbiamo lavorato ogni giorno più di dodici ore con delle condizioni terribili e il padrone non vuole pagarci.*

Déterminer l'adéquation entre le contexte des *mondine* et le registre expressif utilisé est une question plus délicate. En analysant le corpus, j'ai trouvé différents exemples qui attestent la recherche d'un langage à la fois dépouillé et prégnant :

D *Allora te lo giuro, siamo tutte arrabbiate come delle cagne. Posso dirtelo: non siamo belle da vedere...*

F²⁴ *A s'avrà na guerra, na guerra fino alla fine, tengo botta solo per quello (ci sarà una guerra, una guerra fino alla fine, resisto solo per quello). Podarissimo morire tutte (potessimo morire tutte).*

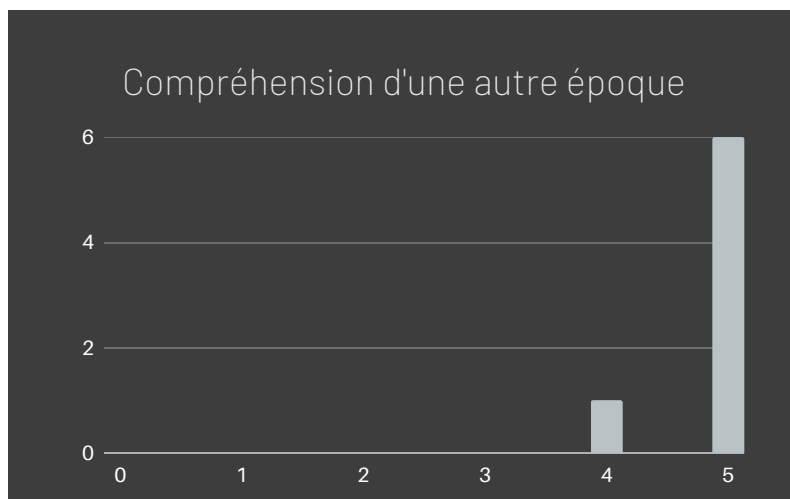
Toutefois, n'ayant pas eu le temps, en classe, de mener une réflexion à ce sujet et de proposer aux élèves un laboratoire d'écriture, j'ai décidé de prendre en compte, dans la détermination de la note, uniquement le critère lexical.

4. Le texte montre une compréhension d'une autre époque ou vision du monde

Nous entrons dans les critères plus spécifiquement immersifs. Avec le quatrième indicateur j'essaie de déterminer dans quelle mesure les élèves se sont approprié-e-s de l'univers des rizières. Les résultats sont, à mon avis, satisfaisants : les textes situent correctement les faits historiques²⁵ ; les élèves imaginent le quotidien des travailleuses et essayent de comprendre les raisons qui les ont poussées à rejoindre la rizière.

²⁴ Le cas de **F** est très particulier : de langue maternelle italienne, originaire de la région de Vicenza – zone de rizières – elle décide d'écrire son texte en dialecte du nord-est de la plaine du Po.

²⁵ Une exception : le texte de **E** utilise le terme « stress », anachronique pour une action située en 1906. De même, l'élève relate un épisode très complexe où il est question d'un avion deux places qui tombe sur la rizière. Du point de vue narratif, l'élève prend beaucoup de risques (voir annexes). Malgré l'effort et l'application démontré-e-s par **E**, j'ai fait le choix de pénaliser légèrement son texte par rapport au troisième indicateur.



Le graphique ci-contre montre que, pour cet indicateur, tous les élèves ont obtenu la note maximale à une exception près.

Ainsi **C** imagine une *mondina* orpheline, appelée à remplacer son père pour devenir une source de revenu pour la famille :

A volte, quando lavoro sulla risaia, quando mi sento così debole e desolata, alzo gli occhi al cielo e sento la sua presenza, lo sento dirmi di andare avanti.

La *mondina* de **B** est partie pour la rizière contre la volonté des parents qui la trouvaient trop jeune. Elle n'ose donc pas leur raconter à quel point la vie est dure à la rizière. Ainsi, elle adresse ses lettres à sa grand-mère qui en son temps fût aussi une *mondina* :

Nonna, sai: ti scrivo a te perché te hai fatto la mondina da giovane. Tutto quello che ti ho detto, non dirlo a papà e mamma. Digli che tutto va bene e che sarò di nuovo presto a casa. Non voglio che abbiano paura per me, voglio aiutarli.

H parle d'une amitié née entre deux jeunes clandestines de quatorze ans. Quand l'une des deux disparaît – probablement renvoyée – celle qui reste est en proie à une profonde solitude.

5. Les faits racontés reprennent ou s'inspirent du contenu traité en classe

Pendant le travail en classe nous avons abordé le phénomène des *mondine* sous différents angles. Ils apparaissent dans toutes les productions des élèves, à l'exception du thème des grèves et de la lutte ouvrière (absent chez A, B et H). Cependant, si je considère les thèmes 3 et 4 comme une seule thématique générale, celle du travail et de l'exploitation, je peux affirmer que tous les textes, à l'exception de celui de H, traitent du personnage de la *mondina* dans sa complexité²⁶.

A. La sphère du travail (dureté, fatigue, horaire, maladies)							
A	B	C	D	E	F	G	H
B. La sphère affective (famille, amour, amitié)							

A	B	C	D	E	F	G	H
C. Les patrons, l'exploitation							
A	B	C	D	E	F	G	
D. La lutte ouvrière, les revendications salariales, les grèves							
		C	D	E	F	G	
E. Le chant							
A	B	C	D	E	F	G	H

6. Le texte exprime différents degrés d'émotions ; souligne ce qui est important dans un évènement ou une expérience

Le sixième indicateur est le plus important pour ma recherche car il voudrait mesurer la capacité des étudiants à transmettre une émotion à travers leur texte. Mon hypothèse postule que, dans le cas où l'élève est capable de réaliser une médiation des sentiments d'une *mondina* alors cela signifie qu'il y a eu transposition didactique par affectivation.

Tout en gardant une place pour ce critère à l'intérieur du dispositif d'évaluation et, par conséquent, de l'analyse des résultats méthodologiques de la séquence, je me rends compte qu'un tel a priori présente plusieurs points critiques :

- Est-il correct d'adopter un critère subjectif comme celui de la transmission des émotions pour une évaluation ?
- Est-il déontologiquement acceptable d'imposer à l'élève de transmettre des émotions ? N'est-ce pas lui demander, dans le cas où il-elle n'en ressentirait pas, de feindre ? Dans quelle mesure mon dispositif laisse-t-il le choix²⁷ à l'élève de son degré d'adhésion ?
- Existents-ils des indicateurs pour évaluer la présence/absence d'émotions ?

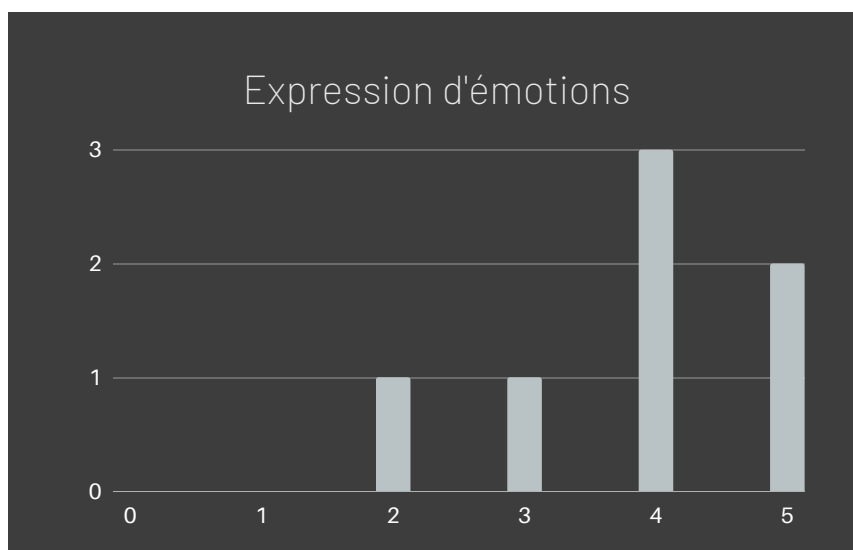
Dans le milieu musical dont je suis issue, la sensibilité de l'interprète, tout en restant difficilement catégorisable ou quantifiable, est une condition *sine qua non* de réussite. La sensibilité possède un lien très fort avec une autre catégorie arbitraire : la créativité. Selon Lubart (LUBART, 2005), « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste ».

La créativité s'enseigne-t-elle ? Vaste sujet. Elle peut, et devrait, s'exercer tout au long de la scolarité... Peut-elle être évaluée à la fin d'une séquence de cinq périodes ? Je ne le pense pas. Elle peut être constatée, valorisée et reçue comme un cadeau qu'on aurait su susciter par un dispositif l'éveillant. C'est pour cela que la grille d'évaluation de la séquence compte beaucoup d'indicateurs factuels et que le sixième indicateur ne peut pas, à lui seul, déterminer la réussite ou l'échec.

Ma constatation, à l'issue de la séquence, est que, de manière générale, les élèves possèdent cette compétence d'expressivité mais que, sans surprise, leur capacité à la mobiliser est directement liée à leur niveau d'italien. Pour cette raison le graphique de la page suivante

²⁷ Sur le libre choix de l'apprenant voir KOHLER (2019).

reproduit une réalité plus hétérogène par rapport aux tableaux précédents. En effet, ma séquence n'a pas pu avoir une incidence sur leur maîtrise profonde de la langue.



Une exception qui confirme la règle est le texte de **D**. Malgré des moyens linguistiques limités, l'élève est capable de les mettre entièrement au service de l'expressivité avec des résultats néo-réalistes :

Siamo tutte arrabbiate come delle cagne [...].

Il sole ci batte il corpo e fa bollire l'acqua che ci brucia i piedi e le mani. Non puoi sapere il male che fa [...].

Posso dirtelo: non siamo belle da vedere. Però tra di noi sta andando bene. Siamo tutte allo stesso livello, quindi ci aiutiamo. Nonostante le condizioni, c'è Maria che lancia i canti. Allora cantiamo sempre, tutto il giorno. Ci riscalda un po' il cuore e ci permette di esistere.

Exemples d'expressivité :

C *Sai, qui ci tolgono la comodità, la salute, la dignità e l'innocenza, ma nessuno ci toglierà mai la voce, è la nostra forza. La nostra voce ci porta nei nostri sforzi ogni giorno e ci dà l'energia necessaria per affrontare il lavoro. Cantiamo tutto il giorno, canzoni che raccontano le nostre convinzioni e le nostre difficoltà. Cantiamo per sopravvivere, cantiamo per avere i nostri diritti un giorno. Canto anche per te, e per tutte quelle prima di noi. Vedrai questa sensazione incredibile, quando una collega lancia il canto, allora il terreno sembra quasi tremare e tutto sembra possibile in uno slancio di solidarietà. Senza di loro, senza la mia voce, senza papà, senza pensare a voi, non ce la farei. Ma sono ancora in piedi benché la mia schiena sia sempre abbassata, sono ancora qui e a volte posso intravedere un bel futuro nel riflesso dell'acqua delle risaie. Vedo il mio riflesso e mi immagino allora accanto a voi, vedo mamma finalmente felice e papà che ci guarda dal cielo.*

E *Dopo sono andata nelle risaie come ogni giorno. Il sole era caldissimo e il mio corpo era fragile, anche col cappello di paglia [...] per fortuna abbiamo sempre lo stesso piacere di cantare insieme, è quello che ci permette di tenere durante le giornate. Le nostre voci, come una sola, con questa solidarietà è la cosa più bella e intensa da vivere.*

G *Mamma, mi manchi troppo, ti penso spesso, spero che lo sappia.
Quando ero piccola non mi rendevo conto di ciò che stavi passando ma ora lo capisco.
Sei diventata un angelo troppo presto, ma sappi che oggi sto combattendo per te.*

Ti voglio un mondo di bene. Ci vediamo nell'aldilà.

Andrea, la tua "bambina" adorata

Le cas de F

Le texte que **F** a produit le jour de l'évaluation est, par plusieurs égards, exceptionnel. Tout d'abord pour le choix de l'élève d'utiliser son dialecte d'origine : le patois de Vicenza (Veneto). Le dialecte donne à la voix de la *mondina* une couleur tellement réaliste qu'elle se matérialise devant le-la lecteur-riche. Mais le patois n'est pas le seule élément qui rend la prose de **F** poignante : l'élève est capable de transmettre une intensité à sa protagoniste qui rappelle certains personnages féminins décrits par Elsa Morante ou joués par Anna Magnani. La *mondina* de **F** – je rappelle que l'auteur-e a dix-huit ans – est intense dans toute la gamme des émotions : l'amour, la haine, la vengeance, la solidarité, l'engagement politique, l'amitié. Pour soutenir mes propos, je reproduis le texte en traduction italienne :

Caro mio,

Non so neanche spiegarti quello che succede. Ho il cuore che piange. Spero che tu stia bene. A me manca tutto di Vicenza: mi manchi tu, mi manchi così tanto che vedo il tuo riflesso nell'acqua quando sto piegata.

Ho i piedi distrutti; devi dire a Rita, la dottoressa, che deve esserci quando torno.

Mi dispiace di non averti spedito nessuna lettera questa settimana ma, con gli scioperi, quei deficienti dei padroni non ci pagano più e il francobollo costava troppo.

Quelle sottomesse delle crumire ci portano via il lavoro, i soldi e anche la dignità... vorrei ucciderle tutte.

Avrei soltanto bisogno di un po' d'amore. Qui c'è spazio solo per gli abusi e le grida.

Ci sarà una guerra, una guerra fino alla fine, resisto solo per quello.

Ti ricordi di Maria, quella di quattordici anni? Beh, ecco, si è presa la malaria ed è morta.

Sai caro mio, mi piange il cuore con tutti questi soprusi, potessimo morire tutte.

Questi padroni, imbecilli, non fanno neanche venire i medici. Ci sono ragazze coi piedi macerati, con la schiena tutta storta, con le mani tutte aperte e le gambe mangiate.

A forza di mangiare riso marcio morirò anche io, ma resisto amore. Resisto per le nostre famiglie.

Con le altre compagne cantiamo tutto il giorno e loro sono così scemi che neanche ascoltano.

Dobbiamo organizzare tanti di quegli scioperi ma così tanti che non ne possono neanche avere idea.

Ti giuro che cominceremo a combattere, a farli soffrire, per me, per le altre, per te e per tutti quelli che arriveranno.

Ti mando un bacio.

Ti voglio un bene dell'anima; non vedo l'ora di baciarti di nuovo, tanti saluti a te e alle nostre famiglie.

Maddalena

Une telle maturité expressive va au-delà des attentes liées à ma séquence.

Le texte produit par l'élève ne peut pas être considéré comme un résultat découlant de mon dispositif didactique. Cependant, je ne peux que me réjouir de lui avoir donné, avec mes interventions, de la nourriture à sa créativité et à son talent.

Le questionnaire

Un questionnaire demandant aux élèves leur avis à propos de la séquence des *mondine* a été remis à la classe par l'enseignant titulaire. À l'occasion de la distribution du document deux élèves étaient absent·e·s. Malgré quelques rappels, je n'ai jamais pu obtenir les deux questionnaires manquants²⁸. Mon corpus compte, donc, six documents sur huit. Voici les questions posées et les réponses des élèves :

1. Connaissez-vous, avant la séquence, le phénomène des *mondine* ?

OUI	NON
1	5

2. Êtes-vous content·e de l'avoir abordé ?

OUI	NON
6	0

Commentaire (facultatif) :

- ✗ *C'était intéressant*
- ✗ *J'ai aimé en apprendre plus sur l'histoire des femmes, de l'Italie*

3. La séquence demandait, parfois, la réalisation d'activités inattendues (chant, danses, postures particulières) Comment avez-vous vécu ces moments ?

	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
Je me suis senti·e gêné·e	2	4		
J'ai pu participer plus facilement			5	1
J'y ai pris du plaisir			4	2
Cela m'a donné envie de suivre la leçon			3	3
J'ai eu de la peine à comprendre ce qui se passait	2	4		

²⁸ Je ne tiens pas rigueur à ces deux élèves : c'était la période des examens de maturité... peut-être, un jour, je finirai par recevoir les deux formulaires. Entretemps, les échéances de la HEP-Bejune m'obligent à présenter une analyse partielle des résultats.

Commentaire (facultatif) :

✘ *Il y avait une bonne ambiance*

4. Pendant la séquence nous avons abordé la thématique des *mondine* sous plusieurs angles : historique, social, politique, musical, existentiel...
Quel est l'aspect qui vous a le plus parlé et pour quelle raison (vous pouvez inventer votre catégorie) ?

Réponses :

- ✘ *Musical, car je fais de la musique*
- ✘ *Les chants des mondine*
- ✘ *Social et historique*
- ✘ *Musical : leurs chansons parlaient d'elles-mêmes et c'était bien de les chanter ensemble et de les faire résonner*
- ✘ *Historique*
- ✘ *Musical car ça rajoutait de la bonne humeur à leur histoire parfois triste*

5. Lors de la rédaction de la lettre, on vous a demandé de jouer le rôle d'une *mondina*.
Évaluez sur l'échelle suivante votre degré d'adhésion à la tâche :

Je l'ai fait parce que je devais

J'avais très envie de jouer ce rôle

1	2	3	4
		Quatre indications	Une indication
			Une indication

Commentaire (facultatif) :

✘ *C'était un bon exercice, mieux qu'un questionnaire à mon avis...*

6. Y a-t-il un aspect de la figure de la *mondina* qui a réveillé, en vous des souvenirs, des résonances avec votre vécu ou votre sensibilité personnelle ? Et si oui, lequel (lesquels) ?

Réponses :

- ✘ *La musique qui sert d'espoir*
- ✘ *Sensible au vécu de ces femmes*
- ✘ *Pas forcément comme ça mais j'ai été touché-e par les témoignages*
- ✘ *Pas vraiment*
- ✘ *Non*
- ✘ *Non, pas spécialement*

7. Aimeriez-vous ajouter un commentaire personnel ?

Réponses :

- ✘ *Les moments ont tout de même été très bien. Ils ont surtout été très compréhensibles*
- ✘ *C'était une belle expérience*
- ✘ *J'ai beaucoup aimé participer aux activités et j'en garde un bon souvenir. Vous faites un travail intéressant et important*
- ✘ *Beaucoup aimé la méthode d'enseignement... quand on est [illisible dans le texte] on n'apprend pas une langue en lisant du voc*
- ✘ *Merci pour votre investissement*

Conclusion

Lors de la dernière rencontre au lycée, à la fin de la période consacrée au rendu de l'évaluation une élève est venue me parler. Elle m'a dit qu'elle avait l'impression de maîtriser quantité de notions au sujet des *mondine* sans jamais avoir eu la sensation ou le besoin d'« étudier ». Au fil de notre discussion, j'ai compris que, par ce terme, elle entendait « mémoriser ». Ce bref échange, plus que l'analyse des données de recherche m'a confortée dans la pertinence de ma question de départ : peut-on apprendre autrement ?

Je reprends ma question de recherche :

De quelle manière un dispositif immersif, incitant l'élève à l'identification avec une personne éloignée (historiquement, géographiquement, linguistiquement, socialement...) de lui-elle-même, pourrait opérer un déplacement des frontières sémiotiques et profiter ainsi à l'apprentissage de la langue et, en particulier, de la culture cible ?

L'analyse des textes produits par les élèves et leurs réponses au questionnaire de fin de séquence donnent deux indications principales. La première n'a rien d'innovant mais elle est décisive :

1. *Le climat de travail est fondamental*

Il est, en effet, difficile d'imaginer un apprentissage immersif sans un cadre sécurisant et bienveillant. En ce sens, plus la tâche est créative, plus le contexte et les indications doivent être claires et structurées. L'enseignant·e doit veiller à ce que l'élève ne se sente pas jugé·e dans les manifestations de sa créativité. Les commentaires des élèves m'ont rassurée quant à la perception d'une ambiance favorable à l'apprentissage que j'avais eue pendant le travail. Ainsi une limite concernant l'application généralisée de ma séquence pourrait être qu'elle n'est pas adaptée à tous les groupes-classe. C'est à l'enseignant·e de juger s'il existe, dans sa classe, un climat favorable à ce type d'approche.

2. Un dispositif immersif facilite la transmission culturelle

Les données récoltées le prouvent : il y a eu transmission de savoir. Les élèves maîtrisent un lexique spécifique, savent contextualiser le personnage de la *mondina* historiquement, géographiquement et socio-culturellement. En outre, ils connaissent les rudiments d'un petit répertoire de chansons.

Peut-on à proprement parler d'apprentissage immersif, d'affectivation ?

Les réponses que les élèves ont apporté à la question 6 du questionnaire m'ont déstabilisée. En élaborant la séquence, j'avais imaginé que le dispositif amènerait les participant·e·s à une forme d'identification et je m'attendais à ce qu'ils ressentent une communauté d'esprit, du moins partielle, avec les jeunes *mondine*. J'avais postulé que les jeunes gens d'aujourd'hui puissent créer un parallélisme entre les luttes des travailleuses d'antan et les revendications actuelles.

En corrigeant les écrits j'ai cru entrevoir un tel lien. Or, à la question : *Y a-t-il un aspect de la figure de la mondina qui a réveillé, en vous des souvenirs, des résonances avec votre vécu ou votre sensibilité personnelle ?* les élèves ont, majoritairement, répondu par la négative. Ce constat m'a obligée à réfléchir à la notion d'identification.

Les études de psychologie culturelle de Valsiner (2007, 2014) analysent les phénomènes de transmission du savoir dans le contexte de la société traditionnelle où l'individu, par le partage et l'appropriation du rite, métabolise et intègre son rôle dans le tissu social.

L'application de l'affectivation en milieu scolaire provoque, par la force des choses (et fort heureusement), une prise de distance ; la dimension artificielle étant inévitable et, dans le cadre de l'exercice de l'écriture créative, même souhaitable. La perspective adoptée par les élèves, leur choix d'artifice mimétique démontrent que la séquence, par le biais d'activités immersives atypiques, leur a donné les outils pour créer une fiction réaliste et cohérente.

Bibliographie

- BAGGIO, G. (2017) Il soggettivo come soglia tra senso e linguaggio, dans Calzolaio, F. Petrocchi, E. Valisano, M. Zubani, A. (eds), *In limine : esplorazioni intorno all'idea di confine*, Venezia, Ca'Foscari.
- BRUNER, J. (1986), *Culture et modes de pensée*, Paris, RETZ.
- BRUNER, J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, RETZ
- CORNEJO, C. MARSICO, G, VALSINER, J. I activate you to affect me, *Annals of Cultural Psychology*, Vol. 2, NC, Charlotte.
- DE LUCA PICIONE, R. (2017), La funzione dei confini e della liminalità nei processi narrativi. Una discussione semiotico-dinamica, *International journal of psychoanalysis and education*, Vol. 9, N°2, pp. 37-57.

- FOSSA, P. (2018), Expressive dimension of human experience and affectivation process: A commentary on Everyday Phenomena, dans C. Cornejo, G. Marsico, J. Valsiner (Eds), *I Activate You To Affect Me*, Annals of Cultural Psychology, Vol. 2, NC, Charlotte.
- GERBER, F (2015), Saint-John Perse proposé aux adolescents : construction et discussion d'un dispositif d'enseignement, TER HEP-BEJUNE / Année académique 2014-2015.
- KOHLER (2019), A Relational Ontology for Psychology: Life as an Asymmetric Subject-Object Choosing Relation Review of A New Logical Foundation for Psychology, J. Mammen, Springer, 2017. *Integrative Psychological Behavioral Science*, 53, 189–198.
- LOTMAN, Y. (1999), « l'espace sémiotique. La notion de frontière ». *La sémiosphère*, Limoges, PULIM, p. 9-41.
- LUBART, T. (2005). *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand Colin.
- MARTINO, M.L., DE LUCA PICIONE, R. FREDA, M. F., *La ferita del confine : la condizione di liminalità del corpo e della psiche*, La camera blu n°14 (2016) Ferite.
- PUREN C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle dans *Le Français dans le monde*, 347, Paris, CLE.
- RENAULAUD, C. E. (2020), *L'écriture des textes identitaires dans une classe linguistiquement hétérogène du primaire au Québec : Expression identitaire et rapport à l'écrit*, Thèse de doctorat de l'université de Laval.
- TOURMEN, C. (2011). Une introduction à la psychologie culturelle, *Travail et apprentissage* n°8, p. 94-122.
- VALSINER, J. (2007), *Culture in minds and societies*, New Dehli, Sage.
- VALSINER, J. (2014), *An Invitation to Cultural Psychology*, New Dehli, Sage.
- VAALSINER, J. (2017) *Mente e cultura : la psicologia come scienza dell'uomo*, Roma, Carocci, traduction italienne de *An Invitation to Cultural Psychology* (2014).

ANNEXE 1

Grille d'évaluation pour la tâche finale

	Complètement atteint 5	Quasi complètement atteint 4	Partiellement atteint 2	Très partiellement atteint 1	Non atteint 0
1. Le texte respecte les consignes de base	Le texte est écrit en 1H et contient 300 mots.	Le texte est écrit en plus d'une heure et contient 300 mots.	Le texte est écrit en 1H et contient entre 100 et 300 mots.	Le texte est écrit en plus d'une heure et contient au moins 100 mots.	Le texte comprend moins de 100 mots malgré un temps supplémentaire.
2. Le texte respecte la forme et les règles du genre épistolaire	Le texte contient un destinataire, des formules de salutations, une mise en page et un style épistolaire.	Le texte contient trois des quatre éléments cités.	Le texte contient deux des quatre éléments cités.	Le texte contient un seul des quatre éléments cités.	Le texte n'a rien d'une lettre, ni le style, ni les marques formelles et de mise en page.
3. La langue employée (vocabulaire, grammaire et registre expressif) est adaptée au contexte	Le texte est écrit dans une langue adaptée, souvent sans erreur, et comprend du vocabulaire détaillé lié au sujet.	Le texte est écrit dans une langue adaptée, ou avec du vocabulaire détaillé, souvent avec des erreurs.	Le texte est écrit dans une langue italienne simple (phrases courtes), souvent correct, mais sans vocabulaire détaillé.	Le texte est écrit dans une langue italienne compréhensible, avec des erreurs très fréquents et sans vocabulaire détaillé.	Le texte est incompréhensible.
4. Le texte montre une compréhension d'une autre époque ou vision du monde	La schématisation globale de la lettre représente les diverses dimensions du vécu des mondines.	La schématisation globale de la lettre représente le vécu des mondines malgré quelques anachronismes.	La schématisation globale de la lettre ne représente qu'un ou deux aspects du vécu des mondines.	La schématisation globale de la lettre fournit une image tronquée ou erronée de l'époque.	La schématisation globale de la lettre reste ancrée sur l'ici et maintenant (message WhatsApp, carte postale de touriste, etc.)
5. Les faits racontés reprennent ou s'inspirent du contenu traité en classe	Les éléments descriptifs de la vie de l'époque et des mondines sont repris, mis en scène et étayés.	Les principaux éléments descriptifs de la vie de l'époque et des mondines sont repris tels quels.	Quelques anecdotes reprennent les éléments vus en classe.	Les faits évoqués sont très généraux ou peu spécifiques au contexte.	La schématisation ne raconte rien du quotidien ou de l'époque étudiée.
6. Le texte exprime différents degrés d'émotions ; souligne ce qui est important dans un événement ou une expérience	L'auteur-e de la lettre exprime des émotions ou sentiments de manière romancée, en conjuguant l'anecdote imaginaire et la condition historique.	L'auteur-e de la lettre exprime des émotions ou sentiments plus complexe (la répétition du rythme de vie, sa condition sociale, ses espoirs, etc.)	L'auteur-e de la lettre exprime des émotions ou sentiments simples et pertinents (j'aime, je n'aime pas, je me sens fatigué, j'ai peur de, etc.)	Les émotions sont uniquement exprimées par onomatopée peu spécifique au contexte.	Aucune expression émotionnelle ne colore le texte.

Total : ____/30

ANNEXE 2

PETIT QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE LA SÉQUENCE « LE MONDINE »

1. Connaissez-vous, avant la séquence, le phénomène des *mondine* ?

OUI	NON
-----	-----

2. Êtes-vous content-e de l'avoir abordé ?

OUI	NON
-----	-----

Commentaire (facultatif) :

3. La séquence demandait, parfois, la réalisation d'activités inattendues (chant, danses, postures particulières). Comment avez-vous vécu ces moments ?

	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
Je me suis senti-e gêné-e				
J'ai pu participer plus facilement				
J'y ai pris du plaisir				
Cela m'a donné envie de suivre la leçon				
J'ai eu de la peine à comprendre ce qui se passait				

Commentaire (facultatif) :

4. Pendant la séquence nous avons abordé la thématique des *mondine* sous plusieurs angles : historique, social, politique, musical, existentiel...
 Quel aspect vous a-t-il plus parlé et pour quelle raison (vous pouvez inventer votre catégorie) ?
-

5. Lors de la rédaction de la lettre, on vous a demandé de jouer le rôle d'une *mondina*.
 Évaluez sur l'échelle suivante votre degré d'adhésion à la tâche :

Je l'ai fait parce que je devais

J'avais très envie de jouer ce rôle

1	2	3	4
---	---	---	---

Commentaire (facultatif) :

6. Y a-t-il un aspect de la figure de la *mondina* qu'a réveillé, en vous, des souvenirs, des résonances avec votre vécu ou votre sensibilité personnelle ? Et si oui, lequel (lesquels) ?
-
-

7. Aimerez-vous ajouter un commentaire personnel ?
-
-

ANNEXE 3

Voci di mondine**A**

Sono andata via che avevo quindici anni, non ero mica grossa come adesso, a quindici anni ero una ragazòla magra, avevo due belle gambe. Mi diceva la figlia della Zita: andiamo alla risaia, alle tre sospendiamo, andiamo a ballare, stiamo bene!

Sono andata via con delle braghine cortine che si vedevano tutte le natiche dietro, delle magliette senza maniche; io mi credevo di andare, non dico al mare, perché non l'avevo mai visto, l'avevo visto solo in cartolina... La prima mattina che andiamo giù, erano le cinque, andiamo a togliere il riso per fare il trapianto. Prima di tutto avevo paura delle bisce che, quando ne sentivo una, andavo in pelle d'oca. Secondariamente, andiamo giù tutte senza calze, tutte senza maniche: cosa vuoi che sapessi che là ci volevano le calze! Senti, in mezzo ai moscerini, ai tafani, e altri insetti non identificati, ho cominciato a schiaffeggiarmi le cosce, perché tutti mi mordevano. Sono risalita alle dieci che avevo eruzioni sulle gambe, nelle braccia, sul viso che sembravo uno spaventapasseri: più ti bagni e più ti perseguitano. Allora c'era l'Ivonne, l'Ines di Azio che mi facevano i massaggi alle cosce... tutti gli occhi gonfi! Ma veh, mi sono fatta furba il giorno dopo! Sono andata a comperare delle calze che mi coprivano fino all'inguine, dei guanti che mi coprivano, mica dei guanti da sera... e, insomma, ho cercato di coprirmi più che potevo... Chissà dove mi credevo di andare!

B

Si mangiava riso a pranzo e riso a cena, ci distribuivano una pagnotta sul lavoro e ci davano dieci minuti per fare merenda: pane e una cipolla che ci portavamo dalla cascina e poi girava un contadino con un bicchiere d'acqua. Insomma, praticamente, dicevano che le mondine erano da rispettare, ma eravamo trattate così...

Mi è capitato di stare poco bene e, quel giorno, sono stata in cascina ad aiutare la cuoca: metto il riso a cuocere e sono venute su tutte le tarme del riso... Ho chiesto se si dovesse buttare via e per risposta ho avuto: - Per Dio, cosa gli do quando vengono a casa! – La cuoca ha preso un colino, ha tolto tutte le bestie e a mezzogiorno lo ha servito.

C

Io sono andata alla risaia quell'anno famoso, prima che scoppiasse la guerra e non c'era niente da fare qui. Abbiamo dovuto andare via. Io sono andata alla risaia, però è stata un'esperienza che se dovessi andarci adesso, non ci vado. La risaia... siamo partiti da Carpi in treno, e poi siamo arrivati a Vercelli sopra un carro bestiame dato che il Duce diceva che le mondine dovevano essere trattate bene! Poi quando siamo arrivate a Vercelli, c'era il contadino della cascina che ci aspettava con un carretto. Mi ricordo che quella notte lì è venuto un temporale tanto grosso, davvero grosso e, da Vercelli stazione ad andare alla

cascina c'erano due ore di strada: siamo arrivati la bagnati come i pulcini. Poi il contadino ci ha detto: "Adesso fatevi il vostro materasso". E ci ha dato della paglia. L'ordine era di prepararci per le cinque per scendere in risaia. Io che non avevo mai camminato scalza e che non avevo mai messo i piedi in un campo, a metterli direttamente nell'acqua fredda del mattino ho pianto tanto che avrei voluto tornare a casa! Avevo quattordici anni, non mi hanno dato nemmeno la paga da donna, perché ci volevano quindici anni, ma la mia famiglia aveva bisogno e allora hanno chiuso un occhio ma la paga intera non me l'hanno data.

D

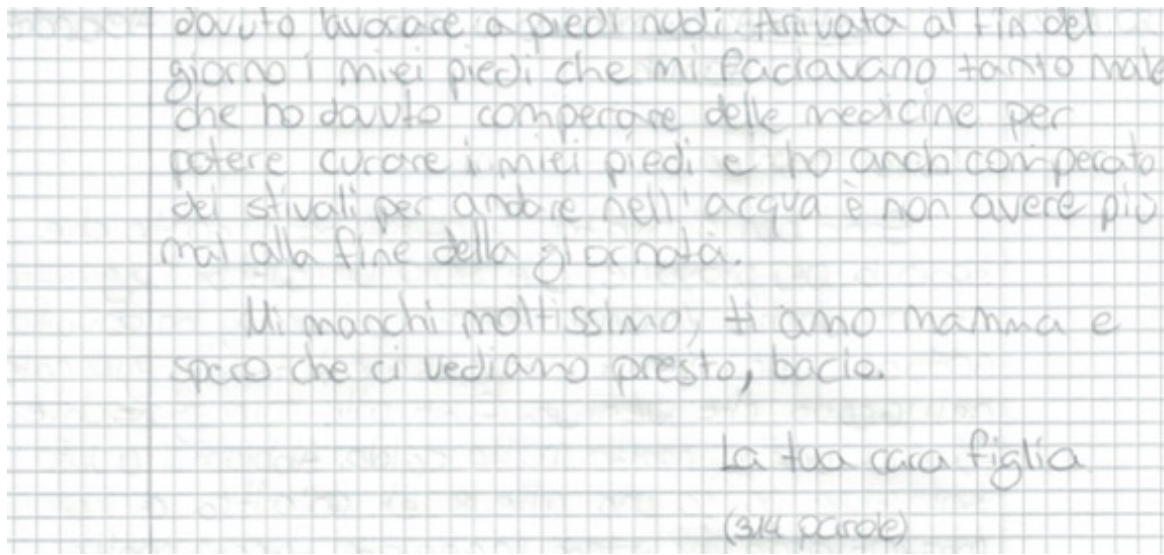
Io ho cominciato a fare la treccia presto, a sette anni. Mia madre mi accompagnava la mattina da una signora e a mezzogiorno venivo a casa. Il pomeriggio ci tornavo. È per questo che a scuola non ci siamo andati tanto: dovevamo lavorare per mangiare...oddio a quell'età non le facevo mica un granché bene, però la facevo. Allora c'erano le donne che prendevano i bambini alla treccia, li tenevano in camera, chiusi là... io ho fatto fino a sette trecce di 35 metri. La facevano tutte le mie sorelle e poi mia madre che ne faceva di belle! Alla sera mia madre ci prendeva e ci diceva: - Venite mo' qui, venite mo' qui bambine... Mia madre raccontava le favole e allora non ci veniva mica sonno. Ce ne raccontava perché diceva: così lavorate anche di più.

ANNEXE 4

A

Cara mamma,

Sono ben arrivata. Mi sono resa conto che sono la più giovane, c'è solo un'altra ragazza che ha anche 18 anni. Appena arrivata, ho dovuto andare sulla risaia. Ho passato tutta la giornata nell'acqua che veniva fino alle mie ginocchie. Faceva anche molto molto caldo. Abbiamo avuto solo due pause una alle 8 e un'altra a mezzogiorno per potere mangiare. faccio molto fatica questo lavoro è tanto faticoso, ho anche la schiena che mi fa male perché ero piegata tutto il giorno. Fortunamente che un lavoro stagionale perché fare questo tutto l'anno non avrei potuto farlo. fino a questa giornata molto complicata siamo ritornate al dormitorio, non è niente un lusso. Dormiamo tutte nella stessa camera. Dopo questo la giornata non ancora terminata perché dobbiamo mangiare. Ogni volta è la stessa cosa da mangiare riso perché non costa niente al padrone. Solo dopo avere mangiato, possiamo andare da riposare. Una cosa più positiva è che c'è una solidarietà incredibile tra noi, si canta molto anche e sopra tutto queste canzoni permettono di comunicare con un altro gruppo che non brava a canto da noi e così il padrone non capisce e non diventa brutto con noi. Perché, il padrone è brutto e ci fa lavorare come se fossimo delle schiave. Tutto questo per un stipendio bassissimo. Mamma tu mi manchi tanto, l'amore che tu mi dai mi manca. Cui sono abbondante a me stessa. Ma mi è arrivata qualcosa il primo giorno non avevo dei stivali allora ho



Transcription après correction :

Cara mamma,

Sono arrivata. Mi sono resa conto che sono la più giovane: c'è solo un'altra ragazza che ha diciott'anni. Appena arrivata, sono dovuta andare sulla risaia. Ho passato tutta la giornata nell'acqua che arrivava fino alle ginocchia. Faceva anche molto molto caldo. Abbiamo avuto solo due pause: una alle otto e un'altra a mezzogiorno per poter mangiare. Faccio molta fatica e questo lavoro è tanto faticoso, ho anche la schiena che mi fa male perché ero piegata tutto il giorno. Fortunatamente è un lavoro stagionale perché non avrei potuto farlo tutto l'anno. Alla fine di questa giornata complicata siamo ritornate al dormitorio che non è certo lussuoso! Dormiamo tutte nella stessa camera. Dopo tutto questo la giornata non è ancora terminata perché dobbiamo mangiare. Ogni volta c'è la stessa cosa da mangiare e cioè riso perché non costa niente al padrone. Solo dopo aver mangiato possiamo andare a riposare. La cosa più positiva è che c'è una solidarietà incredibile tra noi: si canta molto e soprattutto queste canzoni permettono di comunicare con un altro gruppo che non lavora accanto a noi e così il padrone non capisce e non diventa cattivo con noi. Perché il padrone è cattivo e ci fa lavorare come se fossimo delle schiave. Tutto questo per uno stipendio bassissimo. Mamma, tu mi manchi tanto, l'amore che tu mi dai mi manca. Qui sono abbandonata a me stessa. Ma mi è successo qualcosa: il primo giorno non avevo degli stivali e allora ho dovuto lavorare a piedi nudi. Arrivata alla fine della giornata i piedi mi facevano tanto male che ho dovuto comperare delle medicine per poterli curare e ho comprato anche degli stivali per andare nell'acqua (in acqua) e non avere più male alla fine della giornata.

Mi manchi moltissimo, ti voglio bene mamma e spero che ci vedremo (di vederti9 presto. Un bacio,

la tua cara figlia

B

Cara nonna,

Lavoro in risaia da due settimane, sono la più piccola di tutte. Le altre mi dicono che non avrei dovuto essere accettata perché ho solo 14 anni. Però, era il mio dovere non potevo lasciar papà e mamma senza soldi, hanno bisogno di me. Loro non volevano che ci andassi: « Non hai nemmeno l'età ^{legale} per andarci! »
 « È un lavoro durissimo, sarai sempre stanca, non andarci! »
 « Troveremo una soluzione, non preoccuparti, i soldi gli troveremo. »
 Sono le frasi che mi hanno detto quando ho avuto l'idea di andare a lavorare in risaia per aiutarli. Ho fatto finta di ascoltarli e una mattina presto sono partita senza glielo dire. Ho giusto lasciato un biglietto sulla tavaglia:

« Cara mamma e papà,

Da bambino mi avete sempre aiutata e consolata. Oggi cambiamo posto, voglio e devo aiutarvi.

Me ne vado in risaia quest'estate, non vi preoccupate, andrà tutto bene. Vi scrivo ogni giorno per raccontarvi quello che vivo.

Vi voglio bene, ci vediamo presto. Maria »

Nonna, so che ho detto che sarebbe andato bene, che questa risaia non sarebbe stata così terribile. Ma nonna, sai ti scrivo oggi perché non ne posso più di questa risaia. Sono stanchissima, le giornate sono tanto lunghe. Ci alziamo presto in mattina, l'acqua è gelata e nel pomeriggio fa quasi 40 gradi, la schiena mi fa male, le ginocchie, le mani, ho male DAPPERTUTTO. Nonna non ne posso più, voglio partire non so come fare. Fortunatamente continuiamo per passare il tempo e le donne sono gentili qua, ho incontrato delle donne meravigliose. Paid il padrone, non posso vedere, ci urla di su tutta la giornata e non mi paga ^{neanche} l'abbigliamento perché sono giovane. (Solo 70 centesimi per 10 ore mentre le altre

prendono 90 centesimi) Non posso lamentarmi perché sono una clandestina.

Nonna, sai ti scrivo a te perché anche te hai fatto la mondina da giovane. Tutto quello che ti ho detto, non dirlo a papà e mamma. Digli che tutto va bene e che sarò di nuovo a casa presto. Non voglio che avessero paura per me, voglio aiutarli.

Ti voglio bene, Maria.

Transcription après correction :

Cara nonna,

Lavoro in risaia da due settimane, sono la più piccolo di tutte. Le altre mi dicono che non avrei dovuto essere accettata perché ho solo quattordici anni. Però era il mio dovere: non potevo lasciar papà e mamma senza soldi, hanno bisogno di me. Loro non volevano che ci andassi:

“Non hai nemmeno l’età legale per andarci!”

“È un lavoro durissimo, sarai sempre stanca, non andarci!”

“Troveremo una soluzione, non preoccuparti, i soldi li troveremo.”

Sono le frasi che mi hanno detto quando ho avuto l’idea di andare a lavorare in risaia per aiutarli. Ho fatto finta di ascoltarli e una mattina presto sono partita senza dirglielo. Ho lasciato giusto un biglietto sulla tovaglia:

“Cari mamma e papà,

Da bambina mi avete sempre aiutata e consolata. Oggi cambiamo posto, voglio e devo aiutarvi.

Me ne vado in risaia quest’estate, non vi preoccupate, andrò tutto bene. Vi scriverò ogni giorno per raccontarvi quello che vivo.

Vi voglio bene, ci vediamo presto, Maria”

Nonna, so che ho detto che sarebbe andata bene, che questa risaia non sarebbe stata così terribile. Ma nonna, sai ti scrivo oggi perché non ne posso più di questa risaia. Sono stanchissima, le giornate sono tanto lunghe. Ci alziamo presto al mattino, l’acqua è gelata e, nel pomeriggio, fa quasi 40 gradi, la schiena mi fa male, le ginocchia, le mani, ho male DAPPERTUTTO.

Nonna, non ne posso più, voglio partire e non so come fare.

Fortunatamente cantiamo per passare il tempo e le donne sono gentili qua, ho incontrato delle donne meravigliose. Però il padrone non posso vederlo, ci urla su tutta la giornata e non mi paga neanche abbastanza perché sono giovane (solo 70 centesimi per 10 ore mentre le altre prendono 90 centesimi). Non posso lamentarmi perché sono una clandestina.

Nonna, sai: ti scrivo a te perché te hai fatto la mondina da giovane. Tutto quello che ti ho detto, non dirlo a papà e mamma. Digli che tutto va bene e che sarò di nuovo presto a casa. Non voglio che abbiano paura per me, voglio aiutarli.

Ti voglio bene, Maria

C²⁹

Vercelli, 15 giugno 1906

Mia cara sorellina,

Perdonami, non ho avuto il tempo di scriverti prima, perché lavoro tutto il giorno, per quasi dieci ore, e non appena ho un momento libero nella cascina sono così stanca che non sono riuscita a mandarti notizie. In più, siamo in una stagione particolarmente impegnativa: è la mondata, rimuoviamo tutte le erbacce.

Mi manchi tu, mamma e gli altri. Spero che mamma stia bene, che sta meglio anche se so che papà le manca tanto. Anche a me, manca tantissimo. A volte, quando lavoro sulla risaia, quando mi sento così debole e desolata, alzo gli occhi al cielo e sento la sua presenza, lo sento dirmi di andare avanti. Ho così tanto dolore, ho punture su tutt'il corpo e la mia schiena mi fa soffrire a forza di stare piegata. Quando ho voglia di tornare a casa, quando soffro troppo, penso al coraggio che lui ha dovuto dimostrare per combattere la sua malattia, allora sono più forte. So anche che devo aiutare mamma a prendersi cura di voi, ora che è sola, avrebbe difficoltà a provvedere a tutta la famiglia. Ora, con i miei 90 centesimi al giorno, dubito che questo possa cambiare tutto, ma è meglio di niente. Soprattutto, non devi raccontarle ciò che ti dico: dille che sto bene, non deve preoccuparsi per me, ha già molto di cui occuparsi.

Anche tu non ti devi troppo preoccupare: qui le altre donne mi sostengono, siamo molto solidari. E presto, sarà il tuo turno tra qualche anno, quando avrai quindici anni, verrai anche tu a lavorare. A proposito, non avresti nemmeno bisogno di aspettare perché qui ci sono ragazze che non hanno l'età per lavorare ma lo fanno clandestinamente. Ma spero che quando mi raggiungerai le cose avranno cambiato. Facciamo tutto per questo: organizziamo scioperi, malgrado i crumiri e le minacce dei padroni.

Sai, qui ci tolgono la comodità, la salute, la dignità e l'innocenza, ma nessuno ci toglierà mai la voce, è la nostra forza. La nostra voce ci porta nei nostri sforzi ogni giorno e ci dà l'energia necessaria per affrontare il lavoro. Cantiamo tutto il giorno, canzoni che raccontano le nostre convinzioni e le nostre difficoltà. Cantiamo per sopravvivere, cantiamo per avere i nostri diritti un giorno. Canto anche per te, e per tutte quelle prima di noi. Vedrai questa sensazione incredibile, quando una collega lancia il canto, allora il terreno sembra quasi tremare e tutto sembra possibile in uno slancio di solidarietà.

Senza di loro, senza la mia voce, senza papà, senza pensare a voi, non ce la farei. Ma sono ancora in piedi benché la mia schiena sia sempre abbassata, sono ancora qui e a volte posso intravedere un bel futuro nel riflesso dell'acqua delle risate. Vedo il mio riflesso e mi immagino allora accanto a voi, vedo mamma finalmente felice e papà che ci guarda dal cielo.

Prendi cura di te, prendi cura di mamma e prega per me. Presto saremo di nuovo insieme, te lo prometto.

Ti voglio tanto bene,

Maria

²⁹ L'élève, absente lors de l'évaluation, a rendu son texte par courriel sous forme de document Word.

D

Italiano. Le mondine

Loris

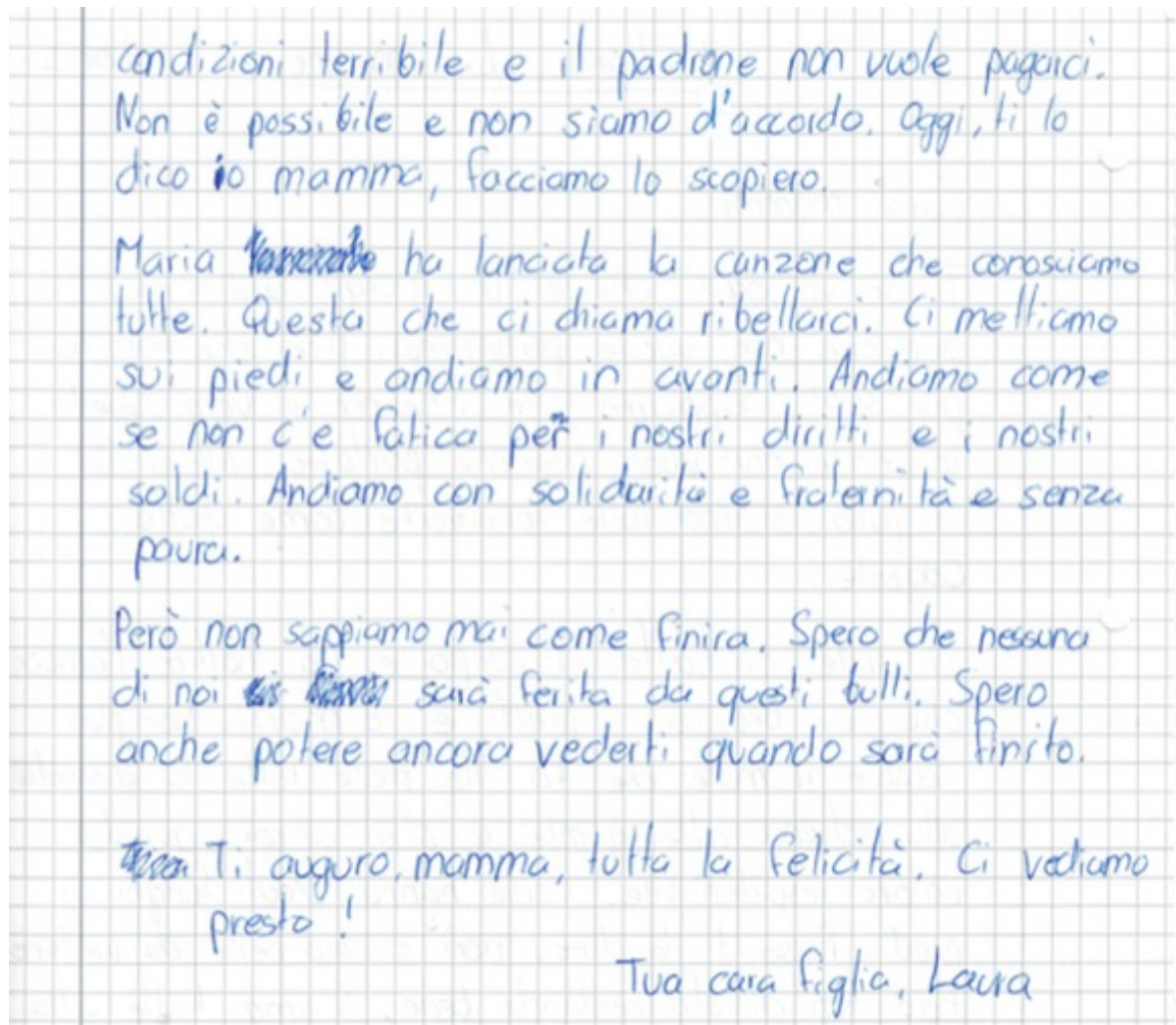
Cara mamma,

Ti scrivo oggi che è un giorno bruttissimo. Il padrone non vuole pagarci. Dice che non ha più soldi. Sappiamo tutte che non è vero. Questo imbecille non vuole neanche parlare. Allora ti lo juro, siamo tutte innervate come delle cagnole.

Il sole ci batte il corpo e fa bollire l'acqua che ci brucia i piedi e le mani. Non puoi sapere il male che fa. Ho male tutta la giornata alla schiena, alle gambe e c'è ancora questo calore insostenibile. Certe hanno degli funghi ai piedi. Posso ti lo dire, non siamo belle da vedere. Però tra di sta andando bene. Siamo tutte allo stesso livello, quindi ci aiutiamo.

Nonostante le condizioni, c'è Maria che lancia i canti. Allora cantiamo sempre, tutto il giorno. Ci riscalda un po' il cuore e ci permette di esistere. Ma ci permette anche di passare messaggi a tutte le risaie e a tutte le altre mondine. E è anche perché ti scrivo oggi mamma.

Siamo alla fine della stagione, ~~abbiamo~~ abbiamo fatto la semina, l'esicazione, quasi tutto. Abbiamo lavorato ogni giorno più di dodici ore con delle



Transcription après correction :

Cara mamma,

Ti scrivo oggi che è un giorno bruttissimo. Il padrone non vuole pagarci. Dice che non ha più soldi. Sappiamo tutte che non è vero. Questo imbecille non vuole neanche parlarne. Allora te lo giuro, siamo tutte arrabbiate come delle cagne.

Il sole ci batte il corpo e fa bollire l'acqua che ci brucia i piedi e le mani. Non puoi sapere il male che fa. Ho male tutta la giornata alla schiena, alle gambe e c'è ancora questo calore insostenibile. Certe hanno dei funghi ai piedi. Posso dirtelo: non siamo belle da vedere. Però tra di noi sta andando bene. Siamo tutte allo stesso livello, quindi ci aiutiamo.

Nonostante le condizioni, c'è Maria che lancia i canti. Allora cantiamo sempre, tutto il giorno. Ci riscalda un po' il cuore e ci permette di esistere. Ma ci permette anche di passare messaggi a tutte le risaie e a tutte le altre mondine. Ed è anche per questo che oggi ti scrivo mamma. Siamo alla fine della stagione, abbiamo fatto la semina, l'essiccazione, quasi tutto. Abbiamo lavorato ogni giorno più di dodici ore con delle condizioni terribili e il padrone non vuole pagarci.

Non è possibile e non siamo d'accordo. Oggi, te lo dico io, mamma, facciamo lo sciopero.

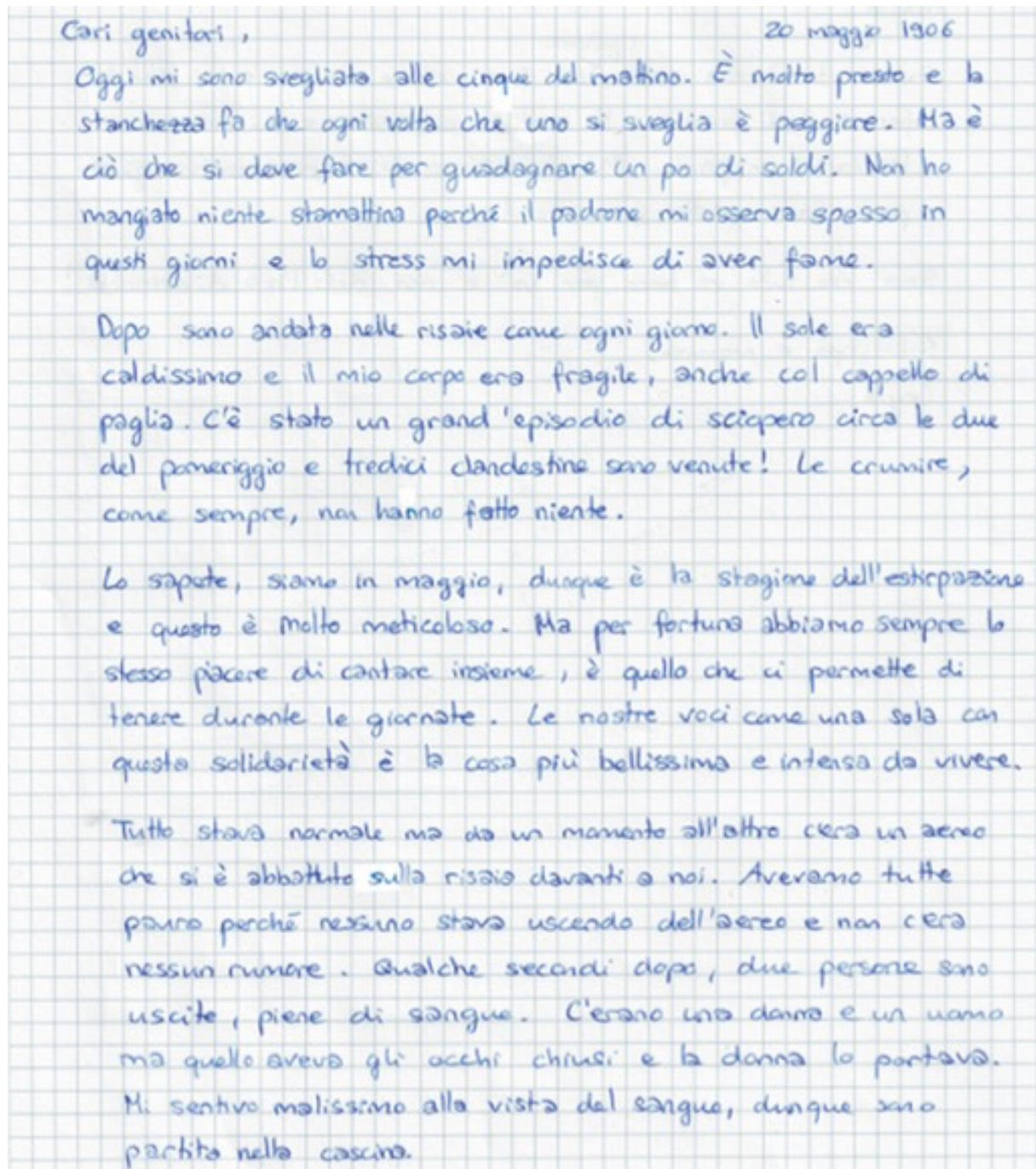
Maria ha lanciato la canzone che conosciamo tutte. Questa che ci chiama a ribellarci. Ci mettiamo in piedi e andiamo avanti. Andiamo come se non ci fosse fatica, per i nostri diritti e i nostri soldi. Andiamo con solidarietà e fraternità e senza paura.

Pero non sappiamo mai come finirà. Spero che nessuna di noi sarà ferita da questi bulli. Spero anche di poterti ancora vedere quando sarà finita.

Ti auguro, mamma, tutta la felicità. Ci vediamo presto!

La tua cara figlia, Laura

E



La mia cara amica Silva mi ha detto più tardi che l'ho
 non aveva sopravvissuto e che la donna voleva parlarci. Mi
 sono detto che era un'errore perché credevo di non conoscerla.
 Ma quando l'ho vista senza sangue dappertutto la riconosco!
 Era la mia prima amica nella risaia molto tempo fa! Mi sono

sentita persa ma felice come mai perché mi pensavo di rivederla
 un giorno. Ero anche tanto triste per lei che avevo appena perso suo
 marito...

Quando tornò alla risaia, ^{il padrone} mi fece capire che non avrei dovuto
 fermarmi di lavorare. Mi sentii colpevole e lui non voleva
 lasciarmi in pace. Ma una cara amica mia aveva giusto
 perso l'amore della sua vita!

Spero che tutto va bene per voi e non vedo l'ora di rivedervi!

Ciao papà e mamma,
 Leyla

Transcription après correction :

20 maggio 1906

Cari genitori,

Oggi mi sono svegliata alle cinque del mattino. È molto presto e la stanchezza fa che ogni volta che uno si sveglia è peggio. Ma è ciò che si deve fare per guadagnare un po' di soldi. Non ho mangiato niente stamattina perché il padrone mi osserva spesso in questi giorni e lo stress mi impedisce di aver fame.

Dopo sono andata nelle risaie come ogni giorno. Il sole era caldissimo e il mio corpo era fragile, anche col cappello di paglia. C'è stato un grande episodio di sciopero alle due del pomeriggio circa e tredici clandestine sono venute! Le crumire, come sempre, non hanno fatto niente.

Lo sapete, siamo in maggio, dunque è la stagione dell'estirpazione ed è un lavoro molto meticoloso. Ma per fortuna abbiamo sempre lo stesso piacere di cantare insieme, è quello che ci permette di tenere durante le giornate. Le nostre voci, come una sola, con questa solidarietà è la cosa più bella e intensa da vivere.

Tutto era normale quando, da un momento all'altro, un aereo si è abbattuto sulla risai davanti a noi. Avevamo tutte paura perché nessuno usciva dall'aereo e non c'era nessun rumore. Qualche secondo dopo, due persone sono uscite piene di sangue. C'erano una donna e un uomo: lui aveva gli occhi chiusi e lei lo portava. Mi sentivo malissimo alla vista del sangue, dunque sono partita nella cascina.

La mia cara amica Silva mi ha detto più tardi che l'uomo non era sopravvissuto e che la donna voleva parlarmi. Mi sono detta che era un errore perché credevo di non conoscerla. Ma quando l'ho vista senza sangue dappertutto la riconosco! Era la mia prima amica della risaia molto tempo fa! Mi sono sentita persa ma felice come mai perché non pensavo di rivederla un giorno. Ero anche tanto triste per lei che aveva appena perso suo marito...

Quando il padrone torno alla risaia mi fece capire che non avrei dovuto smettere di lavorare. Mi sentivo in colpa e lui non mi voleva lasciare in pace. Ma una mia cara amica aveva appena perso l'amore della sua vita!

Spero che vada tutto bene per voi e non vedo l'ora di rivedervi!

Ciao papà e mamma,

Leyla

F

Agosto 1906

Caro mio,

no' so neanche come spiegarte quello che succede. A go' el cuore che piante. Sporo che ti, te sta ben. A me manca tutto de Vicenza, te me manchi ti, te me manchi cossi tanto che vedo el to riflesso 'eu re l'acqua da quanto sto piepa.

A go' i pie' distrutti. Te tieni dire a Rita, la dottoressa, che la deve essarghe per quando torno.

A me dispiace de non averte inva nessuna lettera sta settimana ma con gli scioperi, quei deficianti de padroni no i ue papa pre el francobollo costava massa. Quele sottomesse doe' crumine ne ciava el lavoro, i schi e anche la disputa... me vien dai coparte tutte. Gaveria soltanto bisogno de un pacien no de amore, qui e che sta spasio solo per gli abusi e i sippi.

A sarra' na guerra, na guerra fino a lor fine, te puo botto solo per quello.

Te te ricordi de Maria quella de quatordecze anni? Ben ecco, la pa' ciopa' la qualana e la se morta.

Jeto caro mio, a me piante el cuore, con tutti sti bei, podari' ssimo morire tutte.

Sti padroni *inseminii, non i fa' manco rivare i medici. A que sta tose con i pre' macera, o la schiena tutta storta, ce man tutte verte e le gambe magna.

A forza de maguare iso smarso di uoro' anche mi, ma te puo botto amore. Te puo botto per le nostre famere.

Co le altre compagne cantemo nito el fiorno, e i se casita semi che no i ue scolta neanche. A governo organizza' tanti de quei scioperi contra che i' no i ue piu neanche idee.

Te puo de continueremo a combattere a farphe la misoria, per mi, per le altre, par ti e par tutti quei che rivava.

Te mando un bacio.

A te togo un ben de l'anima, non vedo l'ora de basarte de novo,

tanti saluti a ti e de nostre famere.

Maddalena

Transcription :

Caro mio,

No' so neanche come spiegarte quello che succede. A go' el cuore che pianze. Spero che ti, te sta ben. A me manca tutto de Vicenza, te me manchi ti, te me manchi cossì tanto che vedo el to riflesso en ta l'acqua da quanto sto piega'.

A go' i pié distrutti; te devi dire a Rita, la dottoressa, che la deve essarghe per quando torno. A me dispiaze de non averte invà nessuna lettera sta settimana, ma con gli scioperi, quei deficienti dei padroni no i ne paga pi e el francobollo costava massa.

Quele sottomesse dee crumire ne ciava el lavoro, i schei e ancha la dignità... me vien da coparle tutte.

Gavaria soltanto bisogno de un pochetino de amore. Qui a ghe sta spasio solo per gli abusi e i sighi.

A s'avrà na guerra, na guerra fino a la fine, tegno botta solo per quello.

Ti te ricordi de Maria, quella de quatordeze anni? Ben ecco, la ga' ciopà la malaria e la se morta.

Seto caro mio, a me pianze el cuore, con tutti sti bai, podarissimo morire tutte.

Sti padroni, inseminii, non i ga' manco rivare i medici. A ghe sta tose con i pié macerà, con la schiena tutta storta, coe man tutte verte e le gambe magnà.

A forza de magnare riso smarso a morirò ancha mi, ma tegno botta amore. Tengo botta per le nostre fameie.

Con le altre compagne cantamo tutto el giorno, e i sé cosita semi che no i ne scolta neanche. A 'ggavamo organizà tanti de quei scioperi cosita che l'no i ne gna neanche idea.

Te giuro che cominceremo a combattere a farghe la miseria, par mi, par le altre, par ti e par tutti quei che rivarà.

Te mando un baso.

A te vojo un ben de l'anima; non vedo l'ora de basarte de novo, tanti saluti a ti e ae nostre fameie.

Maddalena

G

Cara mamma,

Ti scrivo anche se lo so che non mi potrai leggere un giorno. Il lavoro nell'ricche è molto faticoso e si mangia pochissimo. La maggior parte del tempo si mangia riso con un po' di verdure e pane secco. I giorni con carne o pesce li chiamo "giorno di festa", perché sfortunatamente questo non è spesso. Lavoriamo molto... Almeno dieci ore al giorno. Fa molto caldo, si suda tutto il giorno e questa situazione va avanti da sette stagioni!

Mamma, sarei contentissima perché ho trovato qualcuno, si chiama Paolo, è un uomo molto bravo con tantissimi valori. Gli piace armeggiare, come te! Paolo prova di lottare come me e le altre mondine per le nostre condizioni di vita, ma è una cosa molto difficile.

Fortunatamente sono con le altre mondine durante le mie giornate, e per me la cosa più bella è la solidarietà e l'aiuto tra noi, perché non è sempre facile con il nostro padrone... Vuole sempre di più ma è una cosa impossibile. ^{e non da sempre, i nostri stipendi e tempo...} D'altro canto, si conta tutti i giorni, così il tempo passa più velocemente ed è anche una cosa meravigliosa perché si può parlare senza che nessuno ci capisca. Mamma, mi dispiace di non condividere ^{delle} canzoni, ma ti scrivo un pezzettino di una musica che mi sta a cuore:

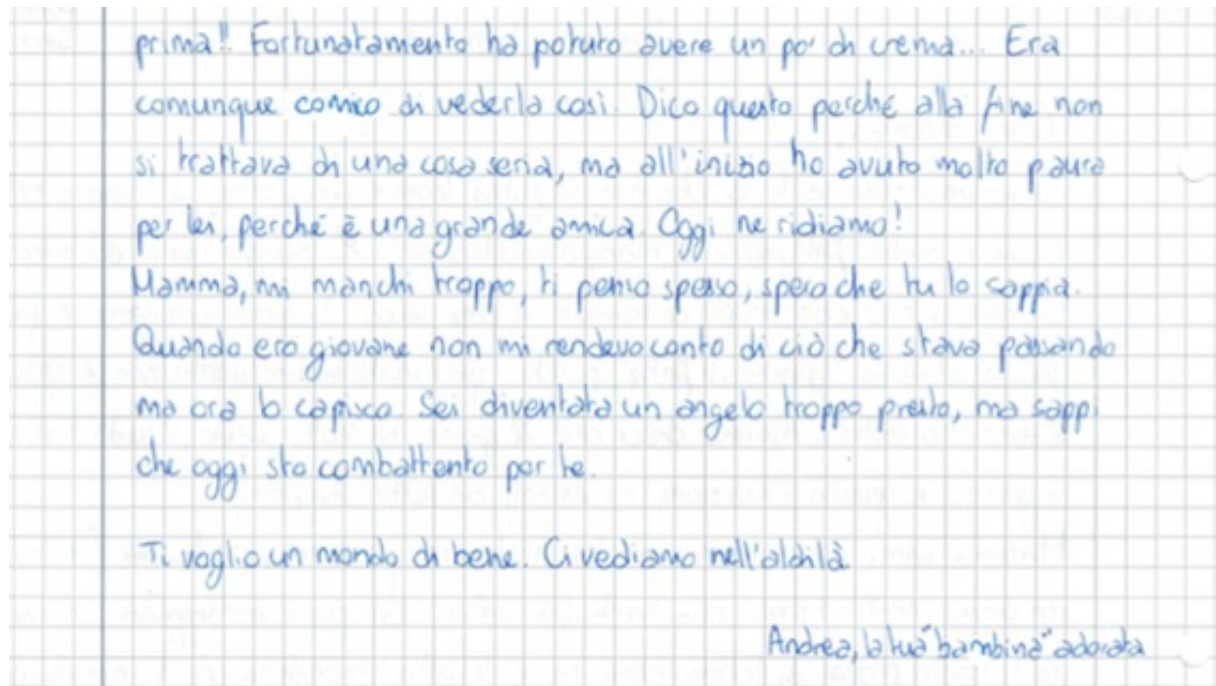
"E fra gli insetti e le zanzare

O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao

E fra gli insetti e le zanzare

Duro lavoro mi tocca far"

Eee sì! Ci sono molti orribili insetti e comunque devo raccontarti una storia con una delle mondine. Laura (si chiama così) ha avuto veramente caldo un giorno e ha deciso di andare interamente nell'acqua (ma sappiamo tutti che le zanzare amano l'acqua, e questo soprattutto a canto al riso). L'indomani, si è alzata con almeno cinquanta pugiglioni di zanzare e d'altri insetti. E questo non l'aveva nemmeno visto il giorno



Transcription après correction :

Cara mamma,

Ti scrivo anche se so che non mi potrai mai leggere. Il lavoro nelle risaie è molto faticoso e si mangia pochissimo. La maggior parte del tempo si mangia riso con un po' di verdure e pane secco. I giorni con carne o pesce li chiamo "giorni di festa" perché sfortunatamente questo non avviene spesso. Lavoriamo molto... Almeno dieci ore al giorno. Fa molto caldo, si suda tutto il giorno e questa situazione va avanti da sette stagioni!

Mamma, sono contentissima perché ho trovato qualcuno: si chiama Paolo, è un uomo molto bravo con tantissimi valori. Gli piace combattere (?) come te! Paolo prova a lottare come me e le altre mondine per le nostre condizioni di vita ma è una cosa molto difficile.

Fortunatamente sono con le altre mondine durante le mie giornate e, per me, la cosa più bella è la solidarietà e l'aiuto tra noi perché non è sempre facile con il nostro padrone... vuole sempre di più ma è una cosa impossibile e non ci dà sempre gli stipendi in tempo. D'altro canto, si canta tutti i giorni, così il tempo passa più velocemente ed è anche una cosa meravigliosa perché si può parlare senza che nessuno ci capisca.

Mamma, mi dispiace di non condividere una delle canzoni ma ti scrivo un pezzettino di una musica che mi sta a cuore:

*E fra gli insetti e le zanzare
O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao,
E fra gli insetti e le zanzare
Duro lavoro mi tocca far*

Eh sì, ci sono molti insetti orribili e comunque ti voglio raccontare una storia con una delle mondine. Laura (si chiama così) ha avuto veramente caldo un giorno e ha deciso di immergersi completamente nell'acqua (ma sappiamo tutti che le zanzare amano l'acqua e

questo soprattutto accanto al riso). L'indomani si è alzata con almeno cinquanta punture di zanzare ed altri insetti e il giorno prima non se n'era neanche accorta! Fortunatamente ha potuto avere un po' di crema... Era comunque comico vederla così. Dico questo perché alla fine non si trattava di una cosa seria ma, all'inizio, ho avuto molta paura per lei perché è una grande amica. Oggi ne ridiamo!

Mamma, mi manchi troppo, ti penso spesso, spero che lo sappia.

Quando ero piccola non mi rendevo conto di ciò che stavi passando ma ora lo capisco. Sei diventata un angelo troppo presto, ma sappi che oggi sto combattendo per te.

Ti voglio un mondo di bene. Ci vediamo nell'aldilà.

Andrea, la tua "bambina" adorata

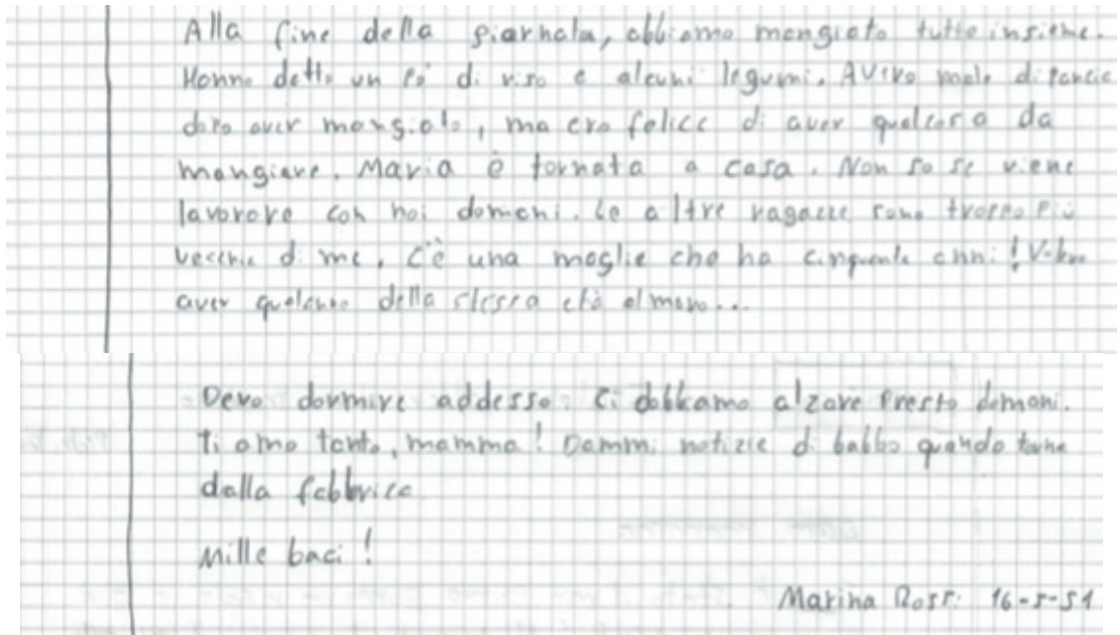
H

Cara mamma

Oggi è stato il mio primo giorno in risaia e già mi mancano tanto! Ho lavorato tantissimo! Il sole era troppo forte e nella prima ora di lavoro, sono quasi svenuta davanti alle altre ragazze. Ridevano di me. Mi hanno detto che durante l'estate sarò sorella migliore. Il padrone era arrabbiato e mi ha detto che se continuo così, mi manderà a casa. Valevo piangere, ma non l'ho fatto. Feci di tutto per andare, mamma, prometo!

A parte questo, anche se il lavoro è molto difficile, posso passare il tempo cantando con le altre ragazze. Conoscono tante canzoni! Ho imparato una che si chiama bello ciao. Cantando, ha la forza per lavorare!

Ho anche conosciuto una ragazzina che ha solo quattordici anni! Un anno di meno di me. Credevo che lei non poteva lavorare ancora, ma le altre ragazze mi hanno spiegato che era una clandestina, lei si chiama Maria. È gentile e lavora bene, ma le altre non vogliono parlare con lei, non so perché.



Transcription après correction :

Cara mamma,

Oggi è stato il mio primo giorno in risaia e già mi mancate tanto! Ho lavorato tantissimo! Il sole era troppo forte e nella prima ora di lavoro sono quasi svenuta davanti alle altre ragazze. Ridevano di me. Mi hanno detto che durante l'estate non sarebbe andata meglio. Il padrone era arrabbiato e mi ha detto che se continuo così mi manderà a casa. Volevo piangere ma non l'ho fatto. Farò di tutto per aiutarla, mamma, prometto!

A parte questo, anche se il lavoro è molto difficile, posso passare il tempo cantando con le altre ragazze. Conoscono tante canzoni! Ne ho imparato una che si chiama Bella ciao. Cantando, ho la forza per lavorare!

Ho conosciuto anche una ragazzina che ha solo quattordici anni! Un anno di meno di me. Credevo che non potesse lavorare ancora ma le altre mi hanno spiegato che era una clandestina. Si chiama Maria. È gentile e lavora bene ma le altre non vogliono parlare con lei; non so perché.

Alla fine della giornata abbiamo mangiato tutte insieme. Hanno dato un po' di riso e alcuni legumi. Avevo mal di pancia dopo aver mangiato ma ero felice di aver qualcosa da mangiare. Maria è tornata a casa. Non so se viene a lavorare con noi domani. Le altre ragazze sono troppo più vecchie di me. C'è una donna sposata che ha cinquant'anni! Volevo almeno qualcuno della mia stessa età... Devo dormire adesso. Ci dobbiamo alzare presto domani. Ti voglio tanto bene, mamma! Dammi notizie di babbo quando torna dalla fabbrica.

Mille baci!

Maria Rossi 16/3/51