

Travailler ensemble ne fatigue pas

Commentaire (off)

Nous sommes à Gorla, une périphérie éloignée de Milan, l'un de ces nombreux quartiers populaires, tous identiques, qui ont poussé à toute vitesse dans les années de la grande expansion industrielle, du «miracle économique». Innombrables sont ceux qui vivent ici, venus de loin, à la recherche d'un travail; ils campent en marge de la grande ville, sans bénéficier d'un véritable droit



de citoyenneté. Beaucoup sont des immigrés du Sud, déracinés et qui, ici, ont du mal à conserver leur identité. Qu'a fait l'école pour ces gens, jusqu'à maintenant? Il existe à Gorla une curieuse institution, la Fondation Crespi Morbio, une espèce de village urbain, créé en 1939 à l'initiative du directeur du Corriere della sera dans le but de fournir un logement aux familles nombreuses de travailleurs. C'était l'époque du fascisme, de la campagne pour l'accroissement des naissances. La Fondation s'est remplie de familles méridionales qui comptaient jusqu'à 20 et même 24 enfants. Cette situation préfigurait celle de l'après-guerre, quand, en très peu d'années, des centaines de milliers d'immigrés quittèrent leurs lieux d'origine pour le Nord, où ils rencontrèrent un environnement nouveau, différent du leur, d'autres manières de penser, d'autres traditions, d'autres habitudes. Quelles furent les conséquences de ce bouleversement? Le bilan n'a pas encore été fait. Pour en rester à l'école, il faut se rappeler que des milliers d'enfants

méridionaux, qui ne parlaient que le dialecte, se trouvèrent tout à coup dans des écoles où le maître d'école ne les comprenait même pas, et où la seule langue reconnue était l'italien. À Gorla, il fallut attendre 1971, de nombreuses manifestations de protestation de la population et l'initiative de quelques enseignants du Mouvement de coopération éducative pour que l'administration consente à l'ouverture d'une section expérimentale, à temps plein, dans l'école primaire locale installée dans le parc de la rue Sant'Erlembardo. La principale préoccupation du groupe des enseignants fut que l'école ne devienne pas de type différentiel, qu'elle n'accueille pas exclusivement des enfants culturellement défavorisés qui, dans cette situation, auraient été marginalisés. Dès les années 1960, en effet, le métro de Milan avait rattaché Gorla au centre urbain, modifiant de manière significative la configuration sociale du quartier: on décida donc que la nouvelle école serait ouverte à tous. Ainsi, tous purent aller à l'école de la rue Sant'Erlembardo: Milanais et Méridionaux, riches et pauvres, normaux et handicapés; pour grandir, travailler ensemble, coopérer. Nous avons décidé de participer à une journée de l'école et, pour décrire l'activité d'une classe, nous sommes entrés dans celle de Caterina Foschi et Pino Rosanía.



La classe. Il pleut. Les élèves et la maîtresse parlent de la pluie.

Caterina Foschi

Après plusieurs années d'école on comprend que ce qui compte n'est pas de parler, mais d'écouter. Particulièrement avec les enfants d'aujourd'hui qui subissent la communication de masse; ils reçoivent une quantité faramineuse d'informations et j'ai compris qu'il était impératif de les ordonner à l'intérieur d'eux, dans leurs cerveaux. La pluie par exemple: j'aurais pu m'installer sur l'estrade et faire un cours sur la pluie en citant des textes, etc.; mais je suis sûre que les enfants n'auraient rien compris.

Si je ne sais pas, l'enfant est obligé de m'expliquer. Mais si l'enfant ne réussit pas à me faire comprendre par ses paroles, il devient nécessaire d'animer les choses, toutes les choses, les gouttes de pluie, la flaque d'eau, le soleil, tout, les parapluies, etc. Les enfants font une espèce de représentation, ce que nous appelons la dramatisation. Ainsi nous avons vu les deux nuages qui se cognent, les gouttes qui tombent, puis le soleil est apparu, la petite fille a dit «mais s'il y a le soleil il y a l'arc-en-ciel», et j'ai fait l'arc-en-ciel, et on a oublié la pluie qui ne cessera pas, pour penser à l'orage de l'été.

La classe, suite (entrée de Pino Rosanía)

Caterina Foschi

Dans la classe nous sommes deux enseignants, Pino et moi. Pino travaille avec moi depuis trois ans. Il joue un rôle très important dans la classe: étant beaucoup plus jeune que moi, il s'adapte mieux aux exigences des enfants.

Les enfants sont assis en cercle avec Caterina Foschi et Pino Rosanía; ils parlent toujours de la pluie.

Caterina Foschi

Il y a des journées entières pendant lesquelles les enfants n'ont rien envie de dire. Cela ne nous empêche pas de provoquer des occasions. Prenons par exemple Lilli, notre lapine. Un jour Anna-Maria est arrivée en classe avec cette lapine blanche dans un petit sac. Nous l'avons adoptée et nous lui avons donné un nom. Nous avons décidé qu'elle devait faire partie de notre communauté scolaire. Nous avons déjà écrit un livre sur Lilli: c'est très facile de voir ce qu'elle fait, chaque jour, de l'étudier, elle et son comportement.



Caterina Foschi lit le livre (off)

«Anna-Maria nous a offert une lapine. Nous l'appelons Lilli. Lilli est belle, blanche, douce. Elle a les yeux rouges et les oreilles roses. Une queue blanche qui ressemble à une touffe d'herbe. Ses pattes avant sont courtes: elle ne marche pas, elle saute. Elle mange de la salade, des carottes, des poires, des pommes, du pain, des gâteaux et aussi du carton. Le gardien Antonio devait la nourrir. Il ne la trouvait plus: elle s'était cachée dans le réfrigérateur. Elle s'est échappée dans le couloir. Lilli est très contente d'être avec nous, elle restera toujours dans la classe, désormais. Fin du premier épisode.»

Séance de dictée

Caterina Foschi (off)

Pour la dictée nous utilisons le système suivant: les mots difficiles sont inscrits par un enfant au tableau, de manière à ce que tous puissent visualiser une éventuelle difficulté orthographique. Après la dictée, nous faisons une lecture collective, puis chacun relit la sienne pour vérifier ce qu'il a écrit; nous passons ensuite entre les bancs pour voir si l'enfant lit bien; nous remarquons les carences éventuelles, nous aidons ceux qui ont oublié un mot ou sauté quelques lettres; c'est, disons, notre travail de contrôle.

Dans le hall: les enfants chantent, jouent de la flûte, du tambourin; les enseignants les accompagnent à l'accordéon et à la guitare (le thème est repris tout au long du film). Puis on les voit se livrer à diverses activités.

Caterina Foschi (off)

Notre journée est organisée de la manière suivante: l'enfant arrive à 8h30 et reste dans le groupe-classe jusqu'à 10h45. À ce moment-là il sort dans le hall où il rejoint tous les autres enfants de l'école; les enfants s'assoient, et nous décidons soit de chanter soit de faire une mise en scène, si elle est prête; ou encore une assemblée en bonne et due forme, s'il y a une décision à prendre.

Une fois achevé ce moment d'activité collective qui peut durer un quart d'heure, vingt minutes, une demi-heure, selon le thème traité, les enfants se divisent en plusieurs groupes; à 11h tous les enseignants à temps plein sont là, de manière à ce que les groupes d'activités qui auront lieu de 11h à 12h30 soient composés de peu d'enfants. Nous avons dix-sept activités «interclasses»: elles vont du vitrail à la peinture sur tissu ou sur verre, à la menuiserie, à la musique, au ménage, au modelage, au film ou à la photographie. Au cours de ces activités les enfants se retrouvent avec les camarades des autres classes. Il est dommage qu'un enfant de CP ne sache pas qui est le camarade de CE1, ou même de CM2, qui vit dans la classe d'à côté. Nous tenons à ce que l'enfant de CM2 se responsabilise d'une certaine manière, et prenne soin sa protection celui de CP.

Les enfants sortent de l'école, ils traversent les rues en courant, suivis de l'enseignante. Ils vont au supermarché, font les courses, se servent dans les rayons.

Caterina Foschi (off)

Une des activités interclasses est celle des coopératives, dans ce cas celle de la coopérative «Mangia-mangia», qui consiste à produire les gâteaux pour les goûters des enfants. Nous ne nous soucions pas de ne pas avoir de sucre ou de farine: si nous en manquons nous allons simplement les acheter au supermarché. Nous n'avons pas besoin de permission particulière parce que nous avons fait signer aux parents dès le début de l'année une autorisation permanente de sortie. Nous leur faisons simplement savoir le jour où nous sortons et la raison de la sortie.

Caterina Foschi

Ces enfants qui nous arrivent sont assujettis, que leurs situations familiales soient difficiles ou bonnes. Pour le dire sur le mode de la plaisanterie:



dans le cadre du temps plein, nous avons accueilli trois types d'enfants handicapés parmi nos élèves: les handicapés sociaux, qui appartiennent aux familles nombreuses (la majorité); les handicapés physiques que nous recevons dans les classes; et curieusement aussi les handicapés de la société de «l'économie du bien-être»: et ce sont eux, les enfants de bonne famille, qui ont de gros problèmes d'ordre psychologique. Cela dit, à l'intérieur de la classe, ils vont bien, tous, parce que nous avons constaté que chacun donne et reçoit, l'échange est continu.

De retour à l'école, les enfants font les comptes des courses avec l'enseignante.

Caterina Foschi (off)

Au-delà de tous les comptes que les enfants ont à faire en rentrant du supermarché, dont ceux pour décider du prix des gâteaux – puisqu'ils seront vendus bien sûr –, les enfants apprennent énormément de choses. Le poids, par exemple. À l'école traditionnelle, il est question de kilos, d'hectos, de mètres, etc. L'enfant n'a aucune idée de ce qu'est un kilo. Au point que, lorsque nous disons pour la première fois à l'enfant «pèse un hecto et demi de sucre», nous constatons qu'il remplit la balance de sucre; ce n'est qu'alors qu'il comprend qu'un hecto et demi, c'est peu, qu'un demi-kilo, c'est plus, que les ingrédients qu'il pèse n'occupent pas tous le même volume et n'ont pas le même poids.

Caterina Foschi

Et il y a un autre concept qui nous paraît fondamental et que nous ne saurions pas expliquer sans le mettre en pratique, c'est celui d'interaction. Quand on mélange la levure à la farine et,

bien sûr, à la pâte, cela produit un effet déterminé. Nous voyons l'importance qu'il y a à faire découvrir cela aux enfants, et ils le découvrent sur un plan pratique.

Les enfants préparent les gâteaux: ils cassent les œufs, râpent l'écorce du citron, font la pâte...

Caterina Foschi (off)

La coopérative «Mangia-mangia» est l'une de nos quatre coopératives nées il y a deux ans suite à une expérience menée en CE1, qui avait consisté à suivre un cycle biologique en classe. Nous avions planté des bulbes, fait une culture forcée; puisqu'ils avaient donné de très belles fleurs, nous avons pensé que les fleurs, nous pouvions les vendre et ainsi récupérer l'argent qui nous permettait de rembourser le prix des bulbes. Il restait la question de l'investissement de départ. Il y avait heureusement dans la classe un enfant expert, disons, en problèmes financiers, qui nous a expliqué comment se procurer de l'argent; il a parlé aussi d'actions et d'obligations. Nous avons rédigé des statuts et décidé d'émettre des obligations de 100 lire. Nous les avons vendues et, avec l'argent obtenu, nous avons pu acheter le matériel nécessaire; quand nous avons commencé à vendre, nous avons remboursé les obligations aux porteurs. La première coopérative fut donc la «Fiorita», qui a commencé dès les débuts de l'école avec la plantation des bulbes; en attendant les fleurs, nous avons créé la «Mangia-mangia», la deuxième coopérative; puis la troisième, la «Pio-pio», celle des poules, et au printemps la quatrième, celle du potager.

Les enfants et la maîtresse pèsent les sacs de gâteaux, mettent la table tous ensemble dans la classe et vont se servir.

Caterina Foschi (off)

À midi et demi, une fois terminé l'interclasse, les enfants retournent à l'intérieur de la classe; ils nettoient et mettent la table pour le déjeuner, pour eux et pour les deux enseignants. Il y a un réfectoire mais nous ne voulons pas l'utiliser; nous voulons recréer une sorte d'ambiance familiale: les enfants prennent leur repas ensemble, avec les adultes. Nous considérons que ce moment du repas pris en commun a une valeur véritablement éducative. D'abord, parce qu'on évite le chaos des deux à trois cents enfants réunis dans le réfectoire;

ensuite, parce que nous passons d'un groupe à l'autre, ce qui nous permet d'atteindre les enfants toujours silencieux, ceux qui ont peur de parler en assemblée; l'enfant parle quand le maître d'école est à côté de lui, à table. Ces moments sont aussi l'occasion de noter quelques-uns des intérêts des enfants. Les jours où rien ne prend, j'essaie de me les rappeler. Je m'assieds à côté de Giovannino, il a la passion des trams, je dois m'en souvenir: dès qu'il a un moment libre, il monte dans un tram et fait le tour de la ville avant d'être repêché par la police quatre, cinq ou six heures plus tard. C'est déjà arrivé deux ou trois fois, et nous avons déjà écrit deux livres sur les aventures de Giovannino.



«Giovannino était à la maison avec sa mère et ses deux petites sœurs. Il s'ennuyait parce que le jeu du mécanicien ne l'amusaient plus. Il a demandé à sa mère de prendre la bicyclette neuve pour aller dans la cour. Dans la cour, il n'y avait pas d'ami, alors Giovannino est allé dans la rue. Il a commencé à pédaler, pédaler, derrière les voitures et le bus et il est arrivé piazza del Duomo. Il a vu beaucoup de pigeons et il a cherché à en attraper un. Il a presque réussi mais le pigeon s'est échappé. Il a vu beaucoup de beaux magasins puis il s'est rendu compte qu'il ne savait plus où il était. Il a vu le tram, il a essayé de monter avec sa bicyclette dans le n° 22, le chauffeur lui a demandé où il allait et Giovannino a répondu qu'il allait «chez lui». Le chauffeur a compris qu'il était perdu et a téléphoné à ses parents. Le papa de Giovannino a appelé la police et il est parti le chercher. Sa maman pleurait; «toutes les mamans pleurent dans ces occasions», dit Alex. Ainsi personne ne l'a grondé. Giovannino était content de son voyage. Il avait cessé de s'ennuyer.»

Fin du repas; match de foot entre garçons; d'autres enfants courent autour de la maîtresse qui court elle aussi, poussant devant elle la poussette où est assise la petite fille handicapée; cours de physiothérapie.

Caterina Foschi

Nous avons commencé la physiothérapie à cause de la présence de Gaëlle; c'est une enfant qui a des problèmes d'ordre physique et elle est arrivée dans notre classe un mois après la rentrée. La présence d'une physiothérapeute lui était nécessaire. Après avoir observé les exercices qu'elle faisait faire à Gaëlle, nous avons compris qu'un travail de



ce genre était nécessaire non seulement à Gaëlle mais à tous. Tous les enfants ont besoin des exercices de Gaëlle. Puisque nous avons toujours dit que Gaëlle devait faire ce que faisaient les autres, il était juste que les autres fassent ce que faisait Gaëlle. Selon l'AIAS [Association italienne d'aide aux handicapés moteurs], Gaëlle aurait dû écrire avec la tête, sur une machine à écrire, avec une petite tige fixée sur la tête. Après quelques expérimentations, nous avons absolument refusé de lui faire faire une telle chose, parce que nous avons compris qu'elle n'avait aucun contrôle de sa tête. Donc, pour guider la tête de Gaëlle, nous avons pensé qu'il valait mieux guider sa main. Nous savions très bien qu'elle ne réussirait jamais à écrire seule, mais nous tenions beaucoup à ce qu'elle apprenne à lire, parce que ce serait un avantage pour son avenir, qu'au moins elle tire un plaisir de la lecture. Il est très important d'avoir dans une classe une petite fille comme Gaëlle; pour les enfants, mais pour les parents aussi. Je me rappelle que, lorsque nous avons fait l'assemblée de classe et que nous avons fait part de sa demande d'inscription, une mère a dit « nos enfants auront beaucoup à apprendre de la présence de cette petite fille »; et plus le temps a passé, plus nous avons compris combien elle avait raison. Je pense qu'à l'intérieur de la classe, aucun enfant ne la juge « différente »; en effet, elle a une place partout: elle a une place dans les dramatisations, dans la peinture, elle écrit quand nous écrivons, elle lit si nous la faisons lire; quand, dans l'après-midi, Gaëlle s'allonge sur le tapis, tous les enfants s'allongent près d'elle pour la faire lire et écrire. Donc Gaëlle est comme nous, une enfant comme tous les autres, il n'y a aucune différence.

Gaëlle dans la classe de physiothérapie; les enfants l'applaudissent comme ils s'applaudissent les uns les autres. Puis classe de peinture collective.

Caterina Foschi (off)

Le moment de la peinture, comme tous les autres, est un moment très important. Après le récit et la dramatisation du matin autour de la pluie, les enfants ont décidé de former des groupes pour la classe de peinture. Il est très important de donner de grandes feuilles, de grands pinceaux, parce que l'enfant a tendance à se restreindre; mais si la feuille est grande, il agrandit beaucoup, et



se libère; aussi parce qu'il ne s'agit jamais de la peinture d'un seul d'enfant, mais d'une peinture de groupe. Nous sommes conscients que c'est le seul travail de groupe qu'ils puissent faire au niveau du CP. Et c'est important aussi parce qu'ils doivent se mettre d'accord, d'abord sur le fond, puis sur les couleurs à utiliser, puis sur les personnages qui vont animer leur peinture. C'est donc un moment communautaire fondamental à l'intérieur de nos classes. Nous consacrons un jour par semaine aux sorties. Nous sommes allés au zoo, et nous avons soigneusement préparé la visite, pour en tirer le meilleur parti possible: les enfants savaient quel animal ils devaient observer en particulier et ils connaissaient également ses caractéristiques. À notre retour, chaque enfant a tenté de reproduire l'animal qu'il avait observé, et d'écrire, derrière le dessin, ses caractéristiques.

La maîtresse d'école distribue à chacun son dessin (le perroquet, le tigre, le lama, le serpent, le singe, le zèbre, le pingouin, le pélican, le lion, etc.) et demande aux enfants de se rappeler ce qu'ils ont écrit derrière.

Caterina Foschi

Puisque nous enseignons ces mathématiques particulières qu'on appelle ensemblistes, nous avons besoin de beaucoup d'exemples concrets, afin que l'enfant puisse s'approprier des concepts précis. En allant au zoo, nous avons vu des animaux, que nous avons pu regrouper en ensembles; et pour travailler à l'intérieur des ensembles, nous avons besoin de regrouper les animaux selon des caractéristiques précises; s'ils ont deux ou quatre pattes, ce qu'ils mangent, de quoi leur corps est recouvert. Nous avons fait une fiche que nous

avons appelée « Maman », sur laquelle nous avons reporté toutes les possibilités: il a deux pattes, il en a quatre, il marche, il vole, il rampe, il est omnivore, herbivore.

Scène des fiches d'animaux (petites feuilles trouées en haut, chaque trou correspond à une caractéristique possible: bipède, quadrupède, carnivore, herbivore, omnivore etc.).

Caterina Foschi

En pratique: nous laissons le trou intact pour chacune des caractéristiques de l'animal et nous découpons tous les autres jusqu'au bord de la feuille. En introduisant ensuite un fil de fer dans l'un des trous, nous formons des classes d'animaux que nous appelons des sous-ensembles, situés à l'intérieur de l'ensemble de tous les animaux examinés. Par exemple, le sous-ensemble des animaux qui ont deux pattes, et il restera ensuite celui des animaux qui en ont quatre, qui rampent, etc.

Enfants et parents quittent l'école sous la pluie.

Caterina Foschi

La journée est finie. Les enfants rentrent chez eux, les mains vides. Ils ne rapportent leurs travaux chez eux que le vendredi. Quelques-unes des mères sauront ce qu'ils ont fait dans la journée. Les autres, non, mais ça ne fait rien. Demain matin les enfants reviendront à l'école; la plupart des parents les accompagneront à l'intérieur de la classe, parce que nous autorisons les parents à entrer dans la classe quand ils veulent, et ils pourront voir nos peintures de la pluie, ils voudront voir aussi les fiches des animaux, ils demanderont des explications que nous leur donnerons, puis tout sera discuté durant l'assemblée de classe. Les parents ont toujours peur que les enfants n'en fassent pas assez à l'intérieur de l'école; ils vont jusqu'à dire « ils vont à l'école trop volontiers; il se peut qu'ils n'apprennent pas ». Une autre de leurs préoccupations est celle du collège; ils demandent toujours: « mais ces enfants, seront-ils capables d'affronter le collège? » Cette préoccupation, nous l'avons aussi, mais à l'opposé: ce que nous craignons, c'est que le collège ne les détruise; parce que nous les avons habitués à une certaine façon de faire, que nous savons comment fonctionnent certains collègues, nous avons peur que les enfants n'y arrivent pas, étant donné ce que sont les collègues. On nous

accuse de créer des îles heureuses. Je pense que tous pourraient faire ce que nous faisons à l'intérieur de l'école. Ce n'est pas une île heureuse, c'est une école comme il peut y en avoir de très nombreuses, comme je suis sûre qu'il en existe de nombreuses. On nous accuse aussi, concernant ce travail que nous faisons, d'être des missionnaires. Je ne me sens en rien une missionnaire. Il est vrai que je fais sans doute quelques heures de travail de plus que les quatre heures réglementaires. Mais je les fais parce que ça m'arrange. C'est un choix précis, celui que j'ai fait. Un enseignant n'est pas l'ouvrier qui, une fois terminées les huit heures de travail, arrête sa chaîne de montage, rentre chez lui et n'y pense plus; ni l'employé qui range son dossier dans le tiroir et dit «c'est fini». L'enseignant n'en a jamais fini. Quand il rentre chez lui, s'il veut faire un travail, je ne dis pas révolutionnaire, mais consciencieux et honnête, il doit le préparer. Qu'il le prépare à l'intérieur de l'école, comme nous le faisons, Pino et moi, ou qu'il soit préparé à la maison, c'est toujours du travail supplémentaire. Nous préférons le faire à l'intérieur de la classe, avant tout parce que, travaillant à deux, nous avons un échange continu, sans que chacun n'abîme le travail de l'autre: il n'y a pas deux approches, il n'y en a qu'une seule. Il me semble que chaque école devrait avoir un programme basé sur les nécessités réelles du milieu où elle intervient. Quand nous avons réfléchi à notre expérimentation, nous avons proposé de réduire les désavantages socio-culturels. Nous avons pensé que l'école traditionnelle n'était en rien en mesure de réduire ces désavantages, parce qu'elle ne tient pas compte de ce qu'est l'enfant. Elle est basée sur des programmes qui datent de vingt-deux ans, qui sont plus que dépassés parce que le changement qui se produit de nos jours est énorme. Et donc nous basons tout sur l'enfant. Nous devons partir de la réalité de l'enfant et avancer, en cherchant à nous adapter à ses nécessités et à ses besoins. L'école traditionnelle ne tient en aucun cas compte de l'enfant; elle propose des données toutes faites, elle ne l'habitue pas à la recherche, elle a déjà tout préparé. Nous voulons au contraire que l'enfant s'habitue à chercher, à voir quelle est la réalité qui l'entoure, à se l'expliquer, et, si possible, à vouloir la modifier.

Tous les citoyens sont égaux sans distinction de langue (Constitution italienne)

Commentaire (off)

Nous sommes venus dans le Sud, déprimé et abandonné, où manquent librairies, bibliothèques, théâtres, journaux; où les écoles sont rares et les analphabètes nombreux. Dans ce vide institutionnel, étant donné le manque d'infrastructures culturelles, qu'aurait dû ou pu faire l'école? L'un des problèmes les plus importants, dans le Sud, est celui de la langue. Les gens, ici, même depuis l'unité italienne, ont continué à s'exprimer principalement dans des langues et des dialectes dont bien peu ont à voir avec l'italien cultivé. L'école aurait dû contribuer à soigner cette fracture, à combler ces abîmes d'incompréhension et d'hétérogénéité, à retrouver et à souder les cultures locales et dialectales avec la culture nationale. Elle ne l'a pas fait, parce qu'elle a cherché à imposer l'italien, en niant les dialectes et en creusant le fossé qui les séparait déjà. Pour tenter de comprendre comment les enseignants peuvent affronter ce problème, nous sommes venus à San Marzano, dans la province de Tarente, où réside depuis des siècles la communauté des Arberèches, les habitants d'origine albanaise, l'une des nombreuses minorités linguistiques dispersées dans toute l'Italie – comme les Allemands du Haut-Adige, les Franco-Provençaux du Val d'Aoste, les Slovènes de



Trieste, les Néo-Grecs de la péninsule Salentine, les Catalans d'Alghero, soit deux millions et demi de citoyens italiens qui parlent des langues différentes de l'italien et du corpus de dialectes italiens.

Dialogue entre Carmine De Padova, le maître d'école, et une vieille femme en fichu entourée d'hommes et de femmes de tous âges. Ils se parlent en arbërisht, la langue des Arberèches.

De Padova: «Qu'est-ce que tu as acheté?»

La femme: «D'après toi? Des oranges, des pêches et de la chicorée.»

De Padova: «Ça coûtait combien? Beaucoup?»

La femme: «2 kilos, 500 lires.» [...]

De Padova: «Pourquoi ne viens-tu pas chez moi?»

La femme: «Pourquoi je devrais venir? Pour quoi faire?»

Commentaire (off)

À San Marzano, nous sommes venus rendre visite à Carmine De Padova, qui enseigne à l'école élémentaire locale. Sur la question des minorités ethniques, du plurilinguisme, des dialectes et des traditions locales, nous avons interrogé le professeur Tullio De Mauro, de l'université de Rome.

Tullio De Mauro

Aujourd'hui, environ 114 000 citoyens italiens parlent l'albanais; ce sont des Arberèches albanophones. Ils sont dispersés dans tout le Sud de l'Italie, des Abruzzes à la Sicile. Ils sont arrivés vers le milieu du xv^e siècle: certains fuyaient les invasions turques, d'autres avaient été délibérément introduits par les Aragonais, dont l'intention était clairement de placer en sentinelle, à certains

points stratégiques – les zones montagneuses et les plus inaccessibles du Sud – ces populations qui parlaient d'autres langues et entretenaient d'autres traditions. Aujourd'hui encore, la cohésion de ces communautés est très faible. L'un des enjeux de la culture et de la civilisation italiennes est de restituer à l'une des plus importantes communautés linguistiques italiennes la conscience de son existence et sa dignité historique.

Dialogue en arbërisht entre Carmine De Padova et un homme âgé. De Padova traduit en italien.

Ce monsieur dit qu'il a fait la guerre, qu'il est allé en Libye et en Afrique. Il n'est pas allé en Albanie. Mais beaucoup d'Albanais de San Marzano y sont allés.

Carmine De Padova

L'article 6 de la Constitution proclame que tous les citoyens ont des droits égaux quelle que soit la langue qu'ils parlent; cela devrait être le cas des minorités linguistiques comme la nôtre, les Albanais. Mais ce n'est pas le cas parce qu'en Italie, ces communautés linguistiques sont boycottées, y compris par les tutelles. C'est ce qui a lieu à San Marzano, où l'on continue à parler l'albanais, depuis des siècles, sans qu'aucune tutelle n'accueille notre langue; les autorités scolaires y ont été insensibles, comme si la question de notre langue n'était pas à prendre en compte. C'est parce qu'on n'enseigne pas l'albanais, ici, à San Marzano, que tous se pensent inférieurs. Selon moi c'est un mal terrible qui est fait à la communauté et à la culture albanaises.

Commentaire (off)

Il nous a semblé que le cas de San Marzano, avec la grande diversité des langues qui s'y parlent, pouvait servir de modèle pour beaucoup d'autres régions, pour une grande partie de la population, plus de la moitié, qui parle encore principalement le dialecte.

Carmine De Padova dans sa classe, debout devant le tableau. Il s'adresse à un petit garçon, Cosimo, en prenant l'exemple d'une phrase dont il compare les versions italienne et albanaise.

Carmine De Padova

Cosimo, par exemple, fait partie de ces enfants qui ont été considérés quasiment comme handicapés.