

## ***Dossier pédagogique, "Vivre sur une île"***

*Ateliers – Ecole Maternelle / Grèce*

### **Rapport et Réflexion**

#### *Identité:*

22<sup>ème</sup> Ecole Maternelle de la ville de Rhodes

Atelier I, 23 Janvier 2024 [Tout autour, la mer...]

Atelier II, 24 Janvier 2024 [ Où est la fin du monde ?]

Age des enfants : 4,5 à 5,5 ans

**Animation des ateliers** par Elena Théodoropoulou, professeure, Université de l'Egée

**Institutrice de la classe** : Sevasti Mantikou

**Transcription initiale et traduction en français** : Eirini Anagnostou, doctorante, Université de l'Egée

**Révision de la transcription et adaptation des sous-titres** : Elena Theodoropoulou

#### *Les conditions*

Il n'y avait aucune connaissance des enfants avec l'animatrice antérieure des deux séances de discussion filmées, sauf celle d'une première rencontre introductive pour ainsi créer une certaine familiarité et faire une introduction générale du thème de la discussion.

C'était alors qu'on a demandé aux enfants d'apporter quelques photos de leur île ou de leur vie sur l'île

L'institutrice devrait être présente pendant les discussions et intervenait quand elle jugeait que cela était nécessaire.

Les discussions se sont déroulées pendant deux journées consécutives, dans le cadre du programme ordinaire. L'institutrice nous a dit qu'il lui a fallu préparer les enfants pour qu'ils soient attentifs, ce qu'elle a essayé d'assurer pendant les séances.

Les discussions ont duré presque une heure chacune et pour les besoins de ces vidéos on a gardé au montage les scènes qui d'une part pourraient re-présenter plus clairement la tendance de la discussion et d'autre part assurer une plus haute qualité de son pour un suivi aisé de l'atelier

#### *Réflexion*

Sur cette base, l'approche pendant la discussion ne pourrait (et peut-être ne devrait) être entièrement préméditée ou préparée, car il n'y avait aucune idée précise de la manière avec laquelle les enfants discutent ou réagissent, de leur difficultés, priorités, préférences, particularités, rythmes (collectifs et individuels), de leur niveau exacte langagier, de leur histoire pédagogique (collective et individuelle). Ce manque de connaissance ajouté au manque d'une relation quelconque avec les enfants, autre que celle tissée au fur et à mesure que la discussion se déroulait en fonction de l'âge des enfants et de leur familiarisation avec les conversations collectives, formait un canevas presque vide prêt à accueillir l'imprévisible, bien qu'en général, si on a l'habitude de la classe et de la fréquentation avec personnes en état d'enseignement, ce canevas n'est jamais totalement vide. Inversement, les enfants ne connaissaient pas le profil de l'animatrice (comment elle discute, réagit, ses difficultés, priorités, préférences, particularités, rythmes et gestes, sa manière d'utiliser la langue, ses points d'insistance, sa manière de plaisanter) et ils avaient à réagir à une situation de dérangement de leur routine

Pour ces raisons, une approche improvisationnelle (bien que sur la base d'une thématique obligatoirement prédéfinie) serait celle qui pourrait probablement répondre aux besoins d'une discussion à visée philosophique dans ces circonstances. Dans ce cadre, il y avait la liberté de laisser la discussion s'éloigner de la thématique principale et donc un changement fréquent du rythme de la discussion selon les obstacles et distractions rencontrées pendant son déroulement ; or une discussion pas à pas selon une approche fragmentaire qui tâtonne et déploie progressivement plutôt qu'attraper, former et arrondir

En fait les deux séances se sont développées comme deux moments (vagues) d'un mouvement qui avait besoin d'autres moments pour ainsi former une séquence de pistes d'échanges qui se développeraient d'une manière moins saccadée. Si la thématique n'était pas fixée et d'une certaine manière obligatoire (dans le cadre d'une expérimentation sur sa base), l'animateur/trice ou l'enseignant/e n'aurait pas le souci d'un retour constant à la thématique en fonction des restrictions du temps. Un retour qui devient plus problématique s'il n'y a pas une familiarité discussionnelle entre les enfants et l'animateur/trice de sorte à faire du sujet de la discussion une affaire interne et s'il n'y a pas le temps pour des attentes plus prolongées, des insistances individualisées, des changements de voie. Surtout à l'école maternelle, la combinaison entre les restrictions multiples et le plan éventuel de la part de l'animateur/trice peut vite créer des conflictualités et des tensions et une rythmologie saccadée qui bloque le déploiement philosophique.

Ce qui est plus, les enfants en tant que discutants se forment (ou ne se forment pas) en fonction du cadre discussionnel créé par les personnes responsables pour cela dans la famille et l'école. Leur culture en tant que personnes qui discutent, tant à un niveau individuel que collectif, est aussi le résultat de l'interaction entre leur personnalité et ce cadre. L'école maternelle est un espace par excellence sensible à la qualité de ce cadre, mais aussi un espace de liberté, car la pensée des enfants et son expression est spontanée, imprévisible, irrégulière, fragmentaire, explosive, créative et extrêmement sensible aux influences. Une alternance entre l'immédiat et la durée, l'impatience et la patience, la rapidité et la lenteur est presque nécessaire pendant cette période. Cette culture, une fois formée, est difficilement ignorée, permutée, fissurée tandis que l'enseignant/e doit s'exercer à réagir vite à l'émergence du grain philosophique – pourtant cela ne suffit pas, car la structuration des circonstances nécessaires pour l'élaboration de ce grain n'est pas toujours garantie ou évidente.

Enfin, l'école maternelle est l'espace propice pour un tel exercice dur, pour le développement des expérimentations qui cultivent la pensée, pour l'exercice de la patience conceptuelle qui ne permet pas

seulement que le concept 'nu' soit révélé, mais elle a le temps de créer autour de lui des synapses, des lits, des connexions qui ne montrent pas leur dynamique éventuelle à l'instant mais plutôt au cours du temps. C'est un risque qui met à l'épreuve tant l'endurance, les capacités, l'imagination, les réflexes de l'animateur/trice (surtout quand il/elle travaille dans un espace inconnu) que la patience des enfants qui ne doivent pas sentir de pression ou hâte, qui doivent prendre plaisir de leur temps partagé. Si donc l'essentiel n'est pas de produire les questions ou les réponses intelligentes, voire philosophiques, dans des circonstances non ordinaires (comme c'est une discussion 'soudaine' entre étrangers parmi lesquels pourtant un interlocuteur est averti, agissant/discutant intentionnellement et dans un dessein d'accomplir un but spécifique, ayant des arrières-pensées et un plan à suivre), mais de commencer à créer tout d'abord un espace réflexif accueillant en révélant ou laissant visibles ainsi les points de perte de rythme ou de sens, de faillite, de vulnérabilité (là où la discussion philosophique semble se ternir), c'est justement pour montrer que discuter avec une visée spécifique pourrait être un piège, surtout si cette visée serait philosophique. Si on ne veut pas donc tendre un piège à nous-mêmes et aux enfants et si la discussion ne serait pas un piège (cf. le piège de Louis Marin, dans : *Le récit est un piège*, Paris : Editions de Minuit, 1978), on doit faire face dans la classe, toujours à nouveau, à ce lien perplexe et antinomique entre l'intention et l'imagination libre du moment, entre l'athlétisme et la promenade (et ses surprises). Or l'exercice est interminable.

Elena Théodoropoulou, 23 Janvier à 15 Février 2024