

## Compte rendu de la réunion de l'ICEM 38, le 8 décembre 2021 à l'école La Monta de Saint-Égrève

14 personnes étaient présentes dans la classe de CE2-CM1 de Mickaël

3 points étaient à l'ordre du jour : un point institutionnel, une présentation des créations maths par le groupe maths du GD, et une intervention de Soline sur la gestion des émotions.

### 1) Point institutionnel

À partir du retroplanning communiqué par le Comité d'Animation de l'ICEM (voir pièce jointe), nous choisissons la date du 13 avril 2022 pour discuter des propositions et organiser le vote du GD lors de l'assemblée générale de l'ICEM au mois de mai.

Martine et Estelle seraient peut-être partantes pour assister à l'AGO.

Les 22 et 23 janvier 2022 se tiendront les rencontres fédérales à Paris. Cécile Renaud-Goud s'est proposée pour y participer, et Martine et Estelle le souhaiteraient peut-être aussi.

L'assemblée générale de l'ICEM 38 est fixée au 26 janvier 2022 à l'école La Monta de Saint-Égrève. Mickaël va prendre contact avec Cécile Renaud-Goud pour l'envoi des documents officiels.

Le stage de la FREM-CE aura lieu à Belleville sur Saône du 13 au 16 février 2022. Il est entièrement autogéré et les inscriptions sont pour l'instant réservées aux membres des GD. Leur tarif est de 80 euros.

Nathalie rappelle l'importance d'adhérer au mouvement car il est en difficulté financière du fait des baisses de subventions. La fédération, pour fonctionner, a besoin d'une adhésion en proportion avec les revenus des collègues (pour les profs des écoles, au moins 100 euros dont la moitié est déductible des impôts). On peut donner davantage bien entendu.

Les adhésions permettent notamment de financer les stages et les publications mais aussi les postes de salariés.

Myriam demande si les difficultés de l'ICEM sont dues au fait qu'il y a moins d'adhésions ou au fait que les gens donnent moins.

Nathalie répond que c'est plutôt le deuxième cas.

Le fait d'avoir une partie du montant de l'adhésion déductible des impôts avait fait espérer que davantage de gens adhère ou qu'ils donnent plus, mais c'est le contraire qui s'est produit.

### 2) Créations mathématiques

L'idée de départ est de relier les créations maths avec les recherches maths.

Mickaël a posé le problème de l'organisation des créations maths dans l'emploi du temps de la semaine et les collègues du groupe volaient vivre une séance de créations maths pour expérimenter ce que font les élèves.

À l'issue de cette séance, ils ont dit avoir trouvé étrange le fait de créer en maths sans aucune consigne. Ils ont affiché leurs créations et se sont demandé (comme Mickaël le pratique dans sa classe), ce qu'on peut voir de mathématique dans ces travaux et quelles idées de recherche ils nous donnent.

Chaque membre du groupe s'est enfin donné un objectif à mettre en place dans sa classe, par exemple, s'y mettre ou passer plus de temps avec le groupe qui travaille sur les créations maths.

Armelle note l'importance de la consigne de base : créez quelque chose de mathématique à partir de lignes, de points, de chiffres ou de signes.

Cécile précise qu'il est possible de faire des créations maths à partir d'une contrainte (pour aider à démarrer). Mickaël a remarqué l'importance de la feuille sur laquelle on travaille (blanche ou à petits carreaux).

Cécile ajoute que le groupe s'est mit d'accord sur le vocabulaire (création, débat, recherche, rendez-vous etc. mathématiques).

Nathalie demande ce qu'est un rendez-vous mathématique. Mickaël répond que c'est un moment où toute la classe se penche sur une question qui a émergé lors d'une séance de création maths.

Les membres du groupe maths ont ensuite détaillé la pratique de la création maths : à partir de la consigne, pendant 5 minutes, les élèves réalisent ce qui leur vient.

Puis, pendant 30 minutes, on affiche les créations, on les observe et on voit ce qui en ressort. L'enseignant liste les questions que les élèves posent d'après les créations.

Plus tard, il sélectionne 5 ou 6 de ces questions qui deviennent des sujets de recherche. Les élèves s'inscrivent pour travailler sur l'une de ces questions, soit en atelier maths, soit en travail individualisé. À chaque nouveau moment de travail, ils prennent une nouvelle feuille qu'ils collent à la précédente. Cela permet de voir la progression du travail. Ils peuvent ensuite présenter cet « accordéon » à la classe.

Nathalie indique que Danièle et Marcel Thorel organisent des séances de présentations durant lesquelles les élèves qui ont travaillé sur un sujet l'expliquent et le font pratiquer aux autres. On a donc une institutionnalisation du travail.

Soline demande s'il ne serait pas possible de conserver toutes les questions des élèves comme sujets de recherche.

Mickaël répond qu'il le faisait l'an dernier mais que cela prenait trop de temps pour gérer toutes les directions dans lesquelles s'engageaient les travaux.

Cécile trouve qu'il y a une contradiction entre le temps court consacré à la création proprement dite et le temps, qui peut être long, de travail qui en découle. Le nombre de séances de créations maths est de ce fait réduit, alors que les élèves en sont très demandeurs.

Estelle cite l'exemple d'un collègue rencontré en stage, qui a pratiqué les créations maths avec des petits groupes (8 élèves maximum). Ils choisissent une seule création parmi celles qu'ils ont réalisées et le collègue note toutes les questions qui émergent de cette création. Les créations qui n'ont pas été choisies sont rangées dans un classeur où chacun peut les consulter.

Elisa pose la question de la réaction des parents à ce travail.

Mickaël dit qu'ils se sont montrés intéressés.

Les élèves veulent faire une exposition de leurs réalisations de l'année et Mickaël aimerait exposer les travaux de recherche maths (feuilles en accordéon).

Nathalie ajoute que les défis mathématiques permettent aussi de travailler les maths, à partir de problèmes, mais que la différence avec les créations est qu'il y a une réponse.

Gaëlle demande si les élèves travaillent seuls ou à plusieurs sur les sujets de recherche.

Mickaël répond que dans son esprit le travail doit plutôt être effectué seul, mais que les élèves peuvent s'aider. Gaëlle demande si, comme il y a plusieurs élèves inscrits sur le même sujet, les présentations ne sont pas trop redondantes.

Mickaël répond que lorsqu'un élève présente, les autres réagissent et proposent des pistes pour améliorer ou aller plus loin.

Estelle demande comment Mickaël peut faire des retours individuels aux élèves alors qu'ils sont nombreux dans la classe.

Mickaël répond que l'organisation de la classe le lui permet, et qu'il s'appuie aussi sur les enfants-guides.

Estelle demande à Mickaël quels outils il utilise pour montrer la trace de ce qui a été fait aux parents.

Mickaël répond qu'il donne aux élèves le compte-rendu des rendez-vous et qu'il leur demande de le relire à la maison.

Lily ajoute que si le professeur est au clair sur ce qu'il fait, il est ensuite assez simple de l'expliquer aux parents.

Armelle dit qu'elle publie des photos et documents sur le blog de classe.

Cécile confirme que la trace écrite rassure les parents, notamment en CM.

Nathalie remarque qu'il y a à peu près la même problématique en CP avec la lecture. Elle propose de faire des retours sur des sons qui ont été entendus ou des mots qui ont été appris par exemple.

Mickaël dit qu'il faut recentrer sur ce que l'enfant sait faire, ce qu'il ne sait pas encore faire et comment les parents peuvent l'aider.

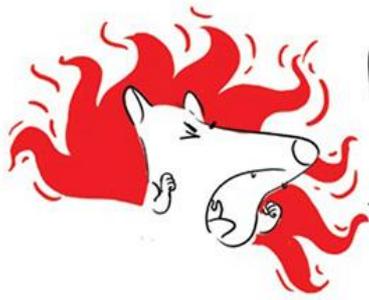
Estelle trouve qu'il est difficile de rendre la trace écrite claire pour les parents (alors qu'elle l'est pour les enfants, l'enseignant et l'inspection).

Mickaël dit que la lecture de textes théoriques de référence (Freinet, Le Bohec...) peut aider à clarifier les traces écrites transmises aux parents.

### 3) Gestion des émotions

Soline commence en disant qu'elle est arrivée dans une équipe qui avait l'expérience de la Communication Non Violente, et qu'il est important d'expérimenter d'abord entre adultes avant de communiquer cela aux enfants.

Pour commencer, il est possible de s'appuyer sur la bande dessinée *Les chaussettes plaident non coupable*, qui montre que nous sommes responsables de nos émotions.



J'en peux plus !  
Renardo a ENCORE laissé traîner  
ses chaussettes sur le canapé !

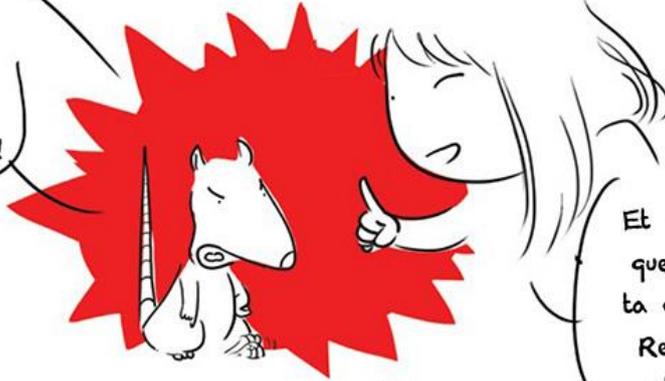
JE VAIS DEVENIR FOU !



On dirait bien une  
grosse colère...

Je veux ! Que je  
suis en colère !

Ça ne peut plus durer !  
Il faut qu'il change son  
comportement irresponsable !



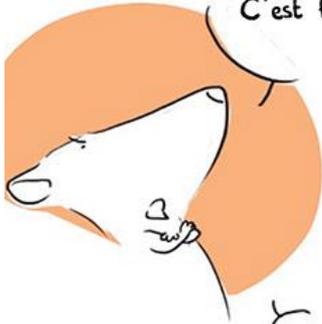
Et si je te disais  
que la cause de  
ta colère n'est ni  
Renardo ni ses  
chaussettes ?



N'importe quoi !



Tu veux qu'on  
mène l'enquête ?

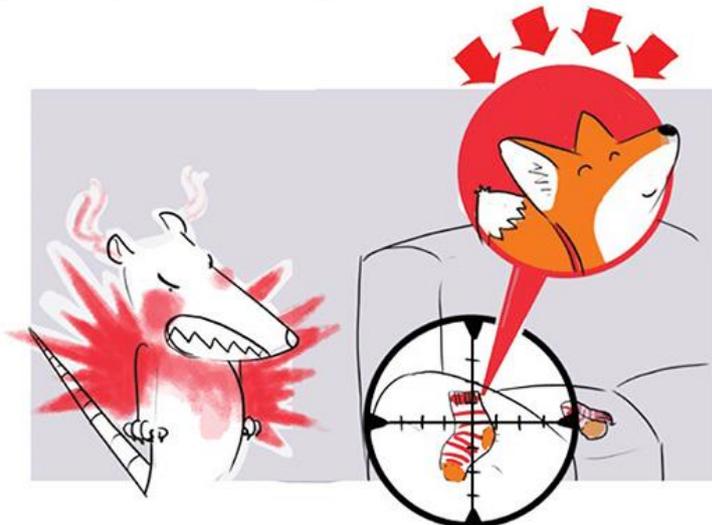


C'est facile !

Na !

Je vois ses  
chaussettes, et  
je sens la colère  
monter en moi !

LE COUPABLE : RENARDO ET  
SES CHAUSSETTES SALES QUI  
TRÂINENT SUR LE CANAPÉ !

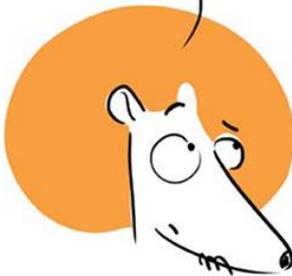




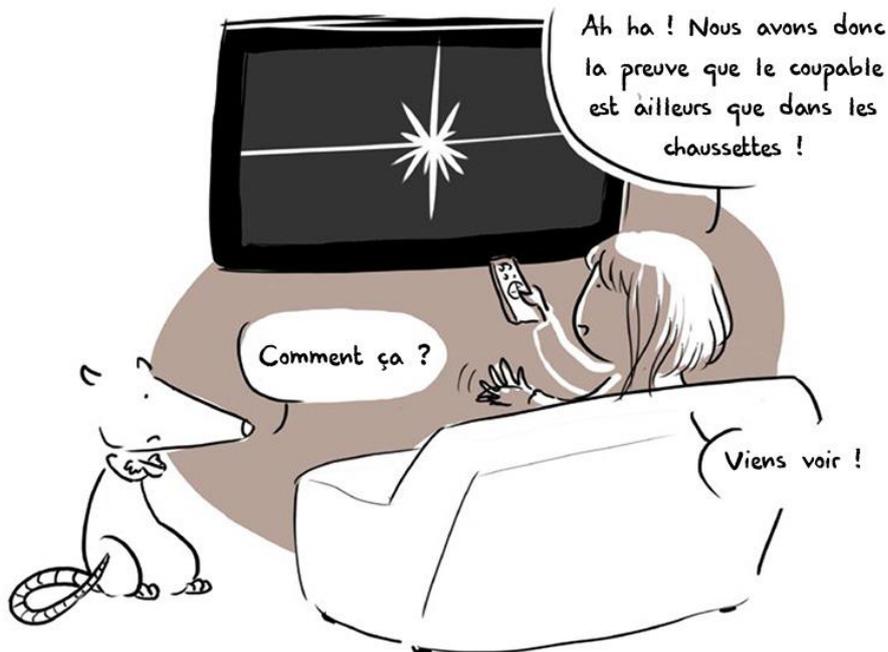
Pas si vite, mon cher Watson !  
Voyons au-delà des évidences !

Est-ce que tu connais  
d'autres personnes qui  
réagissent différemment aux  
chaussettes de Renardo ?

Euh... oui.  
Porco, mon autre colocataire,  
ça le fait rigoler !  
Mais c'est un cochon !



Et Ratine, ma copine, elle les ramasse en  
siffiotant... Mais elle est trop gentille !



Ah ha ! Nous avons donc  
la preuve que le coupable  
est ailleurs que dans les  
chaussettes !

Comment ça ?

Viens voir !

"IL SUFFIT D'UN MILLIÈME DE SECONDE À RATOR POUR RESSENTIR LES SYMPTÔMES DE LA COLÈRE !"

**RATOR !**

RÉCEPTION D'UNE INFORMATION > TRAITEMENT DE L'INFORMATION > ÉMOTION



"MAIS REVOYONS LA SCÈNE AU RALENTI !"

Tu vois, "l'émotion est le résultat du traitement de l'information initiale", comme le dit si bien Lulumineuse.

LA PREUVE, C'EST QUE D'AUTRES QUE TOI RÉAGISSENT DIFFÉREMMENT À LA MÊME INFORMATION :

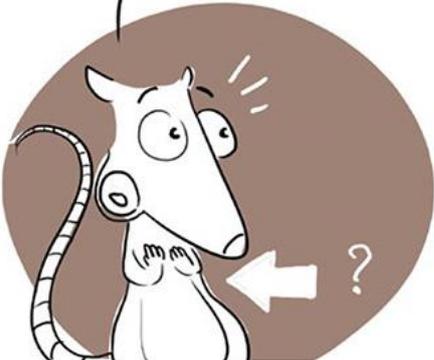
RÉCEPTION D'UNE INFORMATION > TRAITEMENT DE L'INFORMATION > ÉMOTION



Ce n'est donc pas l'information qui est en cause, mais... ?

Mais... le traitement de l'information. Donc... MOI ???

Eh oui ! On est tous responsables de nos émotions ! C'est plutôt une bonne nouvelle, non ?



Je ne vois vraiment pas en quoi ce serait une bonne nouvelle que je sois responsable de ma colère !

Eh bien, si l'émotion qui te dérange ne dépend que de toi, aller mieux ne dépend aussi que de toi !



AH OUI ! JE N'AVAIS PAS VU ÇA COMME ÇA !



Mais alors, si quelqu'un est en colère contre moi, ce n'est pas ma responsabilité non plus alors ?



Eh non ! Chacun sa responsabilité !

Ah oui, c'est plutôt cool alors !



Chaque enfant reçoit une roue des émotions qui permet de mettre en lien les émotions et les besoins qu'on éprouve.



Chaque fois qu'il y a un problème entre les enfants, ils remplissent un papier pour faire appel au cercle de médiation. Le médiateur est d'abord un adulte, puis cela peut être un enfant formé.

Pour régler des problèmes, on fait appel à la reformulation :

- observation des faits
- je ressens
- j'ai besoin
- je demande

Les enseignants sont formés à la justice restaurative et la mettent en place par l'intermédiaire de la tensiomètre. Il s'agit d'une affiche comportant 3 colonnes, que les élèves qui ont un problème complètent afin qu'il soit traité lors d'un temps dédié :

Demandeur	Tension	Personnes concernées
X	Regarde le cours de danse sans demander	Y

La tensiomètre intervient tous les jours de 15h à 15h40 si les tentatives de régler le problème avant dans la journée ont échoué.

Un animateur distribue la parole, un rapporteur note ce qui se dit.

Le but est d'avoir une parole authentique, se centrer sur soi et ne pas prêter des intentions aux autres. Et de la même façon, avoir de la conscience derrière les mots qu'on emploie.

Nathalie pose la question du rôle du collectif.

Soline répond qu'à la tensiomètre peut assister qui pense pouvoir apporter une solution au problème.

Nathalie précise que sa demande concerne le rôle de la classe.

Soline répond qu'elle n'en a pas, sauf si le problème concerne tous les élèves.

Nathalie dit qu'elle a l'impression que ce dispositif est centré sur des individus au sein d'un collectif.

Martine dit qu'en pédagogie Freinet, il s'agit plutôt de trouver une solution collective à un problème individuel (X est gêné par telle chose, quelle solution peut-on trouver pour résoudre son problème ?)

Estelle se demande comment faire avec un élève qui fait de grosses colères, et qui dans ces moments-là n'est plus accessible au langage.

Soline répond qu'il y a une salle de décharge dans laquelle l'enfant peut aller le temps qu'il se calme.

Il doit y avoir eu au préalable la rédaction d'un accord relationnel : création d'une règle par l'enfant, qui le signe car il sait qu'il va pouvoir tenir cet accord.

Marie-Flore note la difficulté d'appliquer cette méthode lorsqu'on ne voit la classe qu'une heure par semaine en fin de journée et qu'on ne dispose pas de salle de décharge.

Soline conseille d'accueillir les élèves en leur proposant d'évacuer la tension et la fatigue par des gestes vers l'extérieur (secouer les mains par exemple).

Armelle dit que cette année, elle a beaucoup d'élèves qui ne reconnaissent pas ce qu'ils ont fait.

Soline répond qu'il faut adopter une posture confrontante et réaliste si on sait ce qui s'est passé (« les faits sont ce qu'ils sont, on ne reviendra pas dessus, maintenant que peut-on faire ? »)

Armelle dit que souvent, elle-même ne sait pas ce qui s'est passé.

Soline propose dans ces cas-là de recentrer sur le sentiment ressenti par chacun, et de partir de ça pour trouver une solution.

Martine note l'importance de différer la résolution du problème.

Nathalie dit que ce n'est pas vraiment possible avec les tout-petits.

Cécile ajoute qu'avec les enfants plus âgés en difficulté émotionnelle, c'est également difficile de différer.

Martine dit que pour un enfant qui n'arrive pas à parler parce qu'il est trop en colère, on peut lui proposer de dessiner sa colère.