

L'élaboration collective de cartes mentales, une démarche didactique structurante pour l'apprentissage du vivre-ensemble à l'école

Christophe Marsollier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edso/167>

DOI : 10.4000/edso.167

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Les Bibliothèques de l'Université de La Réunion



Référence électronique

Christophe Marsollier, « L'élaboration collective de cartes mentales, une démarche didactique structurante pour l'apprentissage du vivre-ensemble à l'école », *Éducation et socialisation* [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 21 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/edso/167> ; DOI : 10.4000/edso.167

Ce document a été généré automatiquement le 21 juin 2018.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'élaboration collective de cartes mentales, une démarche didactique structurante pour l'apprentissage du vivre-ensemble à l'école

Christophe Marsollier

Introduction

- 1 L'apprentissage du civisme et plus largement du vivre-ensemble est progressivement devenu une priorité sociale mais aussi scolaire qui dépasse le cercle restreint de quelques pays. Nous nous proposons de montrer comment l'élaboration de cartes mentales¹, lors de la conduite de débats à visées éducatives, avec des élèves de cycle 3 de l'école élémentaire peut s'avérer une pratique pédagogique particulièrement adaptée à la construction de compétences constitutives du savoir vivre-ensemble. Quels types de cartes mentales semblent appropriés aux obstacles épistémologiques que rencontrent les élèves ?
- 2 Nous soulignerons tout d'abord quelques une des raisons pour lesquelles, devant le développement de la violence urbaine et scolaire, mais aussi devant les bouleversements des rapports sociaux qu'entraîne l'usage des nouveaux outils multimédia, l'apprentissage du vivre-ensemble est devenu progressivement une priorité à l'échelle planétaire (UNESCO, 2001 ; Jutras, 2010). Puis nous illustrerons la complexité de cet apprentissage à travers les principales compétences psychosociales qu'il met en jeu. Dans une seconde partie, nous analyserons successivement l'intérêt spécifique de quatre types de cartes mentales qu'une recherche-action menée en 2009-2010 nous a conduit à expérimenter, du point de vue de la plus-value didactique qu'apporte chacun d'eux, en termes de formalisation des savoirs en jeu et de structuration des apprentissages.

L'apprentissage du vivre-ensemble, priorité et complexité

- 3 Devant les bouleversements écologiques, économiques et sociaux qui affectent les équilibres de nombreux pays, l'effort de solidarité et de responsabilité individuelle et collective nécessaire à la promotion de valeurs plus justes car plus respectueuses des Hommes et de la planète ne peut s'opérer sans que ne soit accordée la priorité à la formation morale, civique et citoyenne des nouvelles générations. Un nouveau besoin de formation a été exprimé et développé par l'UNESCO dans ses rapports rédigés en 2001 et 2009² en direction des systèmes éducatifs, celui d'« apprendre à vivre ensemble ». De nombreux systèmes éducatifs (États-Unis, Canada, Suède, Norvège, Belgique, Suisse, Allemagne, France) expérimentent des pratiques et des dispositifs pédagogiques innovants en réponse à une demande d'éducation morale et civique en émergence.

L'éducation à la citoyenneté en question

- 4 Parmi les phénomènes qui caractérisent la période de bouleversement des valeurs que traversent les sociétés dites modernes depuis les années 1990, deux d'entre eux, la multiplication des actes de violence et l'explosion de l'usage des outils d'information, de communication et de loisirs électroniques, ont modifié considérablement le contexte éducatif. Ils perturbent les conditions d'enseignement-apprentissage en milieu scolaire mais aussi le contexte éducatif au sein des familles, de sorte que l'apprentissage de la citoyenneté est devenu une préoccupation majeure pour les institutions et plus largement pour la société.
- 5 En effet, depuis les années 1990, les pays riches et la majorité des pays européens ont connu une augmentation des phénomènes de violence et d'incivilité au sein des établissements scolaires (Carra et Sicot 1996 ; Debarbieux, 2006) ainsi qu'un affaiblissement concomitant de l'autorité des enseignants (Charlot et Emin, 1997 ; Barrere et Martuccelli, 1998). De sorte que l'éducation à la citoyenneté est progressivement devenue une préoccupation nationale, tout particulièrement dans les pays à démocratie libérale (Jutras, 2010). Si la médiatisation du thème de la violence a pu contribuer à sa stigmatisation et à son exploitation politique, les travaux de recherche menés par l'Observatoire international de la violence scolaire (OIVS) nous éclairent cependant sur certaines réalités et précisent la nature et l'ampleur du phénomène. En effet les résultats des enquêtes réalisées dans plusieurs pays d'Europe tels que l'Allemagne, la Belgique, la France et l'Angleterre, les entretiens de victimation (Debarbieux, 1996) et les données issues de la recherche menée en Norvège sur le « *school bullying* » (Olweus, 1993) s'avèrent convergents en termes de développement, au quotidien, des formes de micro-violences (injures, provocations verbales, intimidations), des victimations mineures et des incivilités qui, par leur répétition, perturbent l'ordre scolaire et plus largement l'ordre social (Carra, 2009). Certes les faits particulièrement violents demeurent toujours assez rares, mais la gravité se situe plus dans le caractère multiple de la victimisation et dans la répétition de la maltraitance de certains élèves qu'au niveau des faits eux-mêmes. L'impact, qui se trouve ainsi moins manifeste, affecte plus insidieusement le rapport des élèves à l'école, entraînant par là même un repli sur soi voire un renoncement à l'apprentissage, qui se traduit en termes de résultats scolaires (Debarbieux, 2006) et de

comportements perturbateurs de l'ordre et du climat scolaires, et, par voie de conséquence, sur l'action quotidienne de l'ensemble des membres de la communauté scolaire et des acteurs sociaux. Or une éducation active à la citoyenneté, fondée sur la mobilisation de la réflexion et de la responsabilisation des enfants et des adolescents ne peut s'accomplir qu'en étroite articulation avec la connaissance précise des réalités, des circonstances et des contextes des violences dont ils peuvent être victimes. Au-delà d'une nécessaire écoute mutuelle des protagonistes, il s'agit pour les éducateurs de permettre l'analyse compréhensive des facteurs et des processus à l'œuvre dans les relations humaines quotidiennes et plus particulièrement dans les situations de tension, de contrainte et de conflit. Dès lors, comment l'école peut-elle favoriser chez les élèves la conscientisation des valeurs en jeu et des processus psychologiques à l'œuvre dans l'adoption de comportements violents ?

6 Par ailleurs, avec le développement de nouvelles technologies d'information et de communication, de nouveaux usages sociaux intensifs (chat sur internet, textos et tweet sur téléphone portable) ont progressivement émergé chez les jeunes, au cours des années 2000, faisant naître de nouveaux besoins (communiquer au quotidien avec ses « amis »³) qui bouleversent l'exercice de leur citoyenneté et soulèvent des questions éducatives fondamentales :

- sur le plan de *l'attractivité et du rapport au plaisir*, les outils multimédias (internet, téléphone portable, bouquet de chaînes télé, jeux vidéos, etc.) rivalisent de puissance et donnent accès très tôt aux enfants à un monde de l'image, sans que ne puisse bien souvent s'opérer l'accompagnement éducatif d'un adulte capable de justifier, de sélectionner ou de censurer certains accès, et sans que ne s'ouvre un espace de discussion sur les valeurs, les savoir-être, les émotions, les droits et les devoirs en jeu. De plus en plus de jeunes commettent des actes délictueux avec leur téléphone portable tels que le « *happy slapping* », sans en percevoir la portée immorale. Ne semblant obéir qu'au principe du plaisir, ils oublient alors momentanément le principe de réalité et paraissent incapables de discerner, dans certaines circonstances, le bien et le mal. Dès lors, par quelles démarches pédagogiques l'école peut-elle amener les élèves à exercer leur jugement moral vis-à-vis de leurs comportements individuels et collectifs ?
- sur le plan du développement *des nouvelles formes de violence*, l'extension du « cyberharcèlement » (Campbell, 2005 ; Li, 2007) sous toutes ses formes : insultes, menaces, tromperies, rumeurs, injures, diffamations, diffusions de photos ou de films intimes (*clip billying*) par email, texto, chat ou blog, interpelle les communautés éducatives de nombreux pays (Belgique, États-Unis, Suède, Norvège, Suisse, France) en raison des atteintes cliniques graves (angoisse, stress, colère, frustration, dépression, suicide) qu'elles provoquent chez les élèves, en comparaison du harcèlement traditionnel direct (Slonje et Smith, 2007). Si l'école semble être le lieu privilégié pour la mise en place de la prévention de ce type de pratiques, quelles démarches pédagogiques peuvent permettre aux élèves de développer leur jugement moral et les dissuader de se livrer à ce type de méfait ? Comment les enseignants peuvent conduire leurs élèves à mettre en perspectives les limites de leurs libertés individuelles et le respect des droits et des devoirs de tous citoyens ?
- sur le plan *des influences et de l'acculturation* que favorisent Internet et la télévision, les jeunes se trouvent à la croisée de très nombreuses sources d'informations multiculturelles, de musiques et d'images accessibles, ainsi que de multiples canaux de communication et de lien social qu'ils peuvent emprunter et tisser, dans des temporalités qui offrent peu de place au jugement moral. L'immédiateté des échanges ajoutée à leur multiplicité ne leur laisse qu'une marge de recul très brève sur les enjeux éthiques des actes qu'ils posent avec leurs mots et

leurs clics. À l'âge où la construction identitaire s'accomplit désormais en partie sur des modes virtuels et où l'anonymat et la falsification d'identité sont rendus possibles par les médias électroniques (Li, 2007), comment les enseignants peuvent-ils reconnaître voire encourager certains usages sociaux tout en contribuant à développer chez leurs élèves le sens des responsabilités dans chacun de leurs actes ?

- enfin, sur le plan des *relations intrafamiliales*, l'individualisation des usages de ces outils provoque dans une proportion non négligeable de familles une « désynchronisation des temps sociaux » (Donnat et Larmet, 2003), au point qu'on ne partage plus ces moments ritualisés que sont les repas — chacun mange seul devant son écran — qui jusqu'alors rythmaient et structuraient, de fait, la vie quotidienne ensemble. Le plaisir individuel l'emportant sur les obligations et les coutumes familiales, ces espaces et moments de régulation des comportements et du ressenti ne jouent plus leur rôle de normalisation des conduites et de transmission des valeurs. Comment alors, sous l'influence de ces nouveaux comportements sociaux, l'enseignant peut-il faire accepter à tous ses élèves les règles minimales d'une vie en communauté structurée par des horaires, des rituels et des règles qui contraignent et garantissent la liberté individuelle ?

- 7 On peut ainsi constater que ces défis de société, tout comme ceux économiques et écologiques, posent à différentes échelles, celles de la famille, de la ville et du pays, des problématiques de citoyenneté individuelle mais surtout d'interaction sociale, donc de capacité à vivre ensemble. Dans une société de plus en plus multiculturelle où les outils d'information et de communication permettent de partager et de diffuser, dans des temps très courts, une multitude croissante de pratiques comportementales, d'opinions et de valeurs, une majorité de parents se sent débordée, insécurisée par la perte de repères moraux et la diversité des influences auxquelles se trouve(nt) soumis leur(s) enfant(s). Jamais la demande d'éducation civique et morale n'a été aussi forte que ces dix dernières années. Le concept de citoyenneté, figé et arc-bouté aux droits et aux devoirs, n'est plus à lui seul suffisamment évocateur et porteur des normes individuelles et collectives qui maintiennent une certaine cohésion sociale et comportementale. Chacun n'est-il pas citoyen de droit ? L'idée d'« apprendre à vivre les uns avec les autres » rassure, quant à elle, en ce qu'elle parle au plus grand nombre et qu'elle évoque un idéal accessible. Notion idéologique mais aussi mot-valise, le vocable « vivre-ensemble » acquiert sa force expressive et trouve pleinement son sens dans le choix des préfixes ou des compléments qui en accompagnent l'usage (un « vouloir vivre-ensemble » ; un « vivre-ensemble démocratique⁴ »). Ce néologisme connaît un véritable écho dans les médias. Erigé en concept, il dynamise les projets et les programmes des institutions (collectivités locales, ministères de l'éducation nationale), par les valeurs humanistes (confiance, solidarité, partage, engagement) qu'il porte et les finalités (paix, démocratie, progrès social) qu'il poursuit.
- 8 Si l'école républicaine apparaît de fait comme la principale institution capable de garantir la transmission des valeurs (Schnapper et Bachelier, 2000), les difficultés des enseignants à atteindre les objectifs conduisant à l'apprentissage du vivre-ensemble témoignent de la complexité épistémologique de ce défi quotidien et du chemin qu'il reste à parcourir pour former les élèves à conjuguer l'acquisition des savoirs civiques et la construction des compétences psychosociales ici en jeu. Observons de ce point de vue les principaux obstacles que rencontrent les enseignants dans ce domaine d'enseignement-apprentissage transversal.

Cinq piliers de compétences en jeu dans le vivre-ensemble

- 9 Réussir à bien vivre ensemble se manifeste principalement par l'aptitude à communiquer sereinement avec les autres, à s'intégrer à un groupe, à établir et entretenir des relations interpersonnelles constructives, ainsi qu'à résoudre des problèmes et des conflits de manière non-violente. À un niveau général, trois raisons rendent ces apprentissages particulièrement délicats à provoquer de manière systématique pour les enseignants. Tout d'abord, ils mobilisent des dimensions personnelles et intimes, des savoir-être et des savoir-faire relevant de l'humain et du sensible, tant ils restent adossés à une appréciation nécessairement subjective des situations vécues. Puis ils visent des compétences dont les contours restent difficiles à définir et la mise en œuvre délicate à opérationnaliser, car la nature du contexte peut parfois conduire le sujet à basculer dans une réactivité vive, sous l'emprise d'une émotion. Enfin l'expression de ces compétences demeure spontanée, bien souvent immédiate et noyée dans l'expression de « soi parmi les autres ». Elle n'emprunte aucun schéma, aucun modèle rattaché à une méthode ou une démarche qui la structurerait. Ces compétences psychosociales associent un nombre important de savoir-être, de savoir faire et de connaissances en interaction que l'on peut représenter selon cinq piliers distincts et interdépendants.
- 10 Le premier de ces piliers consiste en la *capacité d'exercer son jugement moral*, donc de se référer à des valeurs et à des normes comportementales partagées. Son développement suppose que chaque élève engage sa réflexion sur la valeur de ses comportements personnels et de ceux d'autrui. Que chacun puisse développer sa morale en franchissant progressivement les stades de moralité (Piaget, 1932 ; Kohlberg, 1981) et qu'il se dote d'une éthique personnelle, par l'exercice conjoint de son *imagination empathique* (Nussbaum, 1995) et de son aptitude à se projeter à la place d'autrui, d'imaginer son expérience personnelle, afin de saisir les raisons de sa position et les particularités du contexte vécu. L'empathie, qui est le fruit d'un apprentissage social (Nussbaum, 2011), est un outil précieux pour la vie démocratique. En prenant appui sur l'acceptation de l'émotion, elle favorise la rencontre avec l'autre, notamment par cette aptitude à le considérer comme un égal de soi. En amenant le sujet à participer de manière imaginative aux émotions d'autrui, l'empathie participe de son éducation sentimentale et de donc de l'éveil de sa sensibilité éthique, cette propension à « se mettre du côté de l'autre », à entendre et ressentir le point de vue de l'autre pour considérer « ce qui est bon ou bien pour lui » (Meirieu, 1991). L'éthique participe de cette mise à distance de soi qui permet de ne pas succomber à l'urgence de chercher à obtenir un effet immédiat. Si la morale préexiste à chaque citoyen, le jugement moral, quant à lui, ne s'inculque pas par le seul discours du maître, il se construit dans le double jeu de la répétition et de l'interaction verbale et non verbale avec les autres. Mais l'école donne bien souvent à voir une certaine contradiction entre la fin affichée de développer l'autonomie de jugement et les moyens employés, essentiellement le cours magistral (Xypas, 2001). Dans une société de plus en plus multiculturelle et métissée, comment espérer des élèves qu'ils parviennent à accepter les différences et à les percevoir comme des richesses ? Comment parvenir à éveiller l'aptitude à être en empathie avec l'autre, si aucun ou trop peu de dispositifs ne permettent véritablement aux élèves de débattre entre eux, sans pression des adultes, et de s'interpeller au nom de valeurs telles que la justice, la liberté, l'égalité des droits ou la solidarité ? Pourtant, les négociations, les désaccords, les concessions entre élèves, lorsqu'ils sont provoqués par des débats démocratiques autour de questions qu'ils ont

eux-mêmes sélectionnées, et d'émotions qu'ils ont partagées, accélèrent l'acquisition des valeurs de tolérance et de respect mutuel ainsi qu'un franchissement plus rapide des stades moraux (Piaget, 1932).

- 11 Un second relève de la capacité à *comprendre et intégrer, dans ses actes personnels, les rapports de bénéfice entre l'exercice de sa propre liberté et les contraintes et règles de la vie collective* (en termes de civilité, de sécurité, d'assistance et de secours à autrui) et, pour y parvenir, la nécessité de *connaître les droits et les devoirs* de tout citoyen. Les programmes d'éducation civique contribuent à l'acquisition de ces connaissances, mais l'accession à une conscience des enjeux et des rapports qu'entretiennent la loi et la liberté peut-elle être conduite de manière féconde avec des adolescents sans les plonger dans les affres des dilemmes moraux que font naître leurs propres interactions sociales? Comment y parvenir en restant au niveau de l'étude de quelques textes, sans donner l'occasion à chacun de se frotter, dans le cadre d'un débat, aux opinions opposées de quelques camarades? À l'instar des usages majoritairement très institutionnels des « heures de vie de classe » dans les collèges français (élection des délégués, préparation des conseils de classe, orientation, etc.), rares sont les dispositifs conduits par des enseignants qui choisissent de créer les conditions pour réussir à faire véritablement débattre leurs élèves entre eux sur des problématiques de vie scolaire et d'exercice de la citoyenneté. Le manque de formation à la pratique du débat, ajoutée à l'absence de conviction quant à ses vertus en explique certainement les principales raisons.
- 12 Un troisième pilier, lui aussi fondateur de la construction d'une éthique personnelle, consiste en la *capacité de mobiliser son sens des responsabilités à l'égard d'actes et de comportements vécus ou observés, et de prendre des décisions*. Si l'on considère qu'une pensée responsable est une pensée qui s'élabore « dans le rapport entre le comportement et les règles morales ou les principes éthiques, dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale » (Daniel, 2005), une telle capacité, qui invite l'élève à prendre sa part dans le devenir de la cité et du monde, peut se développer en prenant appui par exemple sur la conscience des risques propres à certains usages d'internet et des téléphones portables. Elle lui réclame de se décentrer, de se projeter dans le futur, du côté des conséquences et des enjeux, et d'envisager les effets sur autrui mais aussi de considérer ce qui relève de l'intérêt général. Il s'agit pour cela d'apprendre à discerner parmi les enjeux d'une pratique sociale, ceux à court terme et ceux à moyen et long termes. Sur ce point aussi, rares sont les programmes d'éducation qui incitent les enseignants à consacrer régulièrement des temps d'analyse et de confrontation avec leurs élèves, selon une démarche socioconstructiviste, de leurs représentations des conséquences possibles de certains de leurs comportements sociaux.
- 13 Le quatrième pilier tient à la capacité *d'exercer une pensée critique et réflexive*, donc de penser par soi-même, d'affirmer ses idées plutôt que de se conformer à celles d'autrui, mais aussi de problématiser une situation et d'argumenter ses positions personnelles (M. Tozzi, 2005). Un apprentissage qui réclame un climat de confiance afin de réduire le coût des interactions sociales (Loblet-Maris, 2009), ce qui suppose que l'enseignant soit capable d'une part, de sécuriser les échanges entre élèves et d'autre part, de favoriser l'intersubjectivité par la juxtaposition des points de vue, tout en ne prenant pas parti. Posture difficile à soutenir, véritable révolution pédagogique à opérer, quand les moyens les plus utilisés pour éduquer les élèves (réprimande, avertissement, menace, punition et sanction) relèvent de la relation éducative et non d'une didactique de la citoyenneté et du

vivre-ensemble ; qu'ils visent plus à contraindre et sanctionner des comportements qu'à éduquer la pensée et le comportement éthique de l'élève (Xypas, 2001).

- 14 Le cinquième pilier de compétences consiste à *maîtriser et pouvoir dire éventuellement ses émotions*, par exemple, face à un conflit ou un évènement. Il s'agit notamment pour les élèves d'apprendre à gérer leurs différends par l'expression, l'écoute et le respect de leurs propres besoins psychologiques et de ceux d'autrui, et ainsi d'être moins esclaves de leurs réactions émotionnelles. Compétence qui nécessite de s'ouvrir à la découverte, humblement et honnêtement, de son propre fonctionnement social personnel et de celui des autres, en classe, sur la cour, dans les couloirs et à la cantine, dans l'effervescence de ces interactions et des situations qui composent les relations humaines à l'école. Long cheminement⁵ réclamant un retour analytique sur l'enchaînement des micro-actions qui, sous l'emprise d'émotions, n'ont pas permis à la raison de réguler le comportement et la chaîne de réactions. Une telle entreprise ne peut s'accomplir sans un travail de connaissance de soi et de découverte des autres, dans ce qu'ils peuvent avoir de semblables et de différents. Comment les enseignants peuvent-ils parvenir à faire prendre conscience aux élèves que, face à certains stimuli, leur comportement obéit parfois principalement à leurs émotions ? Comment les aider alors à distinguer le sens de leurs émotions ? Comment les amener à discerner l'emprise de leurs émotions et l'exercice de la raison ? La gestion non violente des conflits, et l'utilisation d'approches et d'outils issues de l'analyse transactionnelle (AT) ou de la communication non violente (CNV) s'inscrivent dans cette perspective, mais leur usage reste encore relativement limité. Par manque de formation clinique, une majorité d'enseignants se trouve aussi dépourvue de techniques de communication simples et opératoires telle que l'écoute active ou de postures comme l'assertivité.

La carte mentale, un outil de socialisation structurant

- 15 L'ensemble des questions pédagogiques posées par la complexité de la construction de ces piliers de compétences nous a conduit à nous demander quelles stratégies didactiques s'inscrivant dans la conception constructiviste du développement du jugement moral peuvent aider les élèves à apprendre à se socialiser de manière démocratique. Dans cette perspective, sur quels outils, sur quelles démarches spécifiques les équipes pédagogiques peuvent-elles s'appuyer, dans le cadre de débats démocratiques portant sur des questions de vie scolaire, afin de permettre aux élèves d'apprendre à réguler leurs comportements ?
- 16 Au sein d'un groupe de recherche-action sur la pratique des discussions à visée philosophique, à l'IUFM de la Réunion, nous avons mené une recherche-action, durant un an (2009-2010), dans une classe de CM2 de l'école Raphaël Barquisseau⁶ à Saint-Pierre, en vue d'expérimenter différentes modalités didactiques et pédagogiques d'élaboration de cartes mentales lors de discussions à visées éducatives sur des thématiques constitutives du vivre-ensemble. L'enseignante s'est engagée à animer, chaque mardi matin, un débat à visées éducatives, soit avec le groupe classe, soit en deux demi-groupes (l'enseignante plaçant alors l'autre demi-groupe en autonomie). Chaque séance a été préparée tant sur le plan des objectifs, des stratégies et des obstacles didactiques que sur le plan des attitudes pédagogiques à privilégier dans la conduite du groupe. Il s'agissait en outre de co-

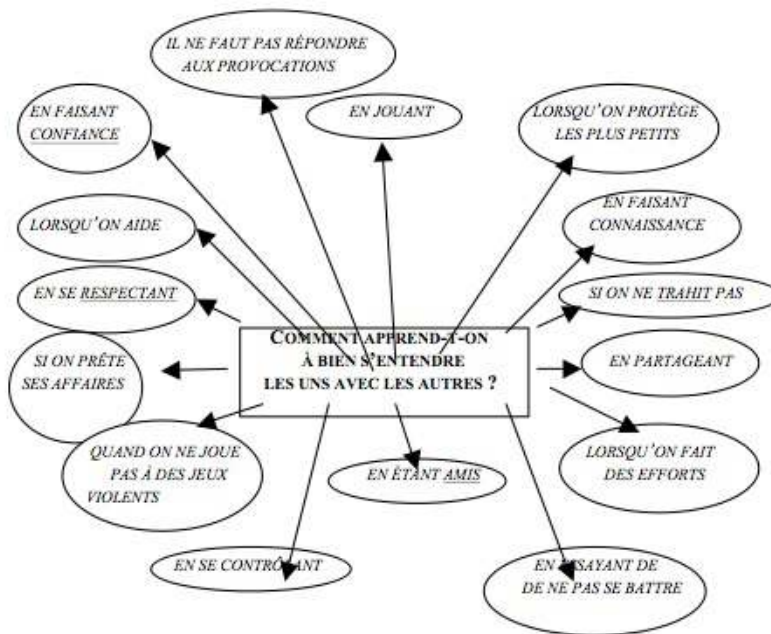
construire avec les élèves, lors de chaque débat, une carte mentale⁷ en suivant les deux principes d'élaboration par tâtonnement suivants :

- les mots et expressions retenus au fur et à mesure des débats pour figurer sur les cartes étaient soumis à l'avis démocratique du groupe⁸, le critère privilégié demeurant le respect du désir, d'au minimum deux élèves, de voir retenu un mot ou une idée émise.
 - chaque nouvelle étape de construction fut franchie par une proposition écrite (éventuellement explicitée) de bulle nouvelle ou de lien nouveau, l'accord⁹ des élèves étant systématiquement sollicité, de manière simple et congruente, afin de ne pas induire de réponse affirmative ou négative de leur part.
- 17 Au cours du premier trimestre de l'année scolaire, les élèves ont élaboré des cartes en grand groupe. A partir de second trimestre, après une première courte phase de discussion collective en grand groupe, les élèves devaient débattre et construire leurs cartes en petits groupes de trois ou quatre, puis collaborer, lors d'une troisième phase, à la production collective d'une carte de synthèse¹⁰.
- 18 L'analyse de ces pratiques nous a conduit à montrer l'intérêt tout particulier de prendre appui sur le « *mind mapping* », et plus particulièrement de dégager, pour chaque type de carte, la plus-value que peuvent apporter leurs spécificités didactiques respectives pour l'apprentissage du vivre-ensemble.

Des cartes exploratoires pour susciter l'intersubjectivité et ouvrir un débat

- 19 Chez des élèves âgés de 8 à 11 ans, l'adossement du questionnement initial à une réalité vécue ou observée facilite l'effort de conceptualisation. Une manière judicieuse d'engager un débat éducatif consiste, à partir d'une question large ou d'un récit ouvert et bref, à permettre aux élèves de livrer leurs représentations des comportements possibles face à une situation de vie dans laquelle ils se projettent aisément : « Comment apprend-t-on à bien s'entendre les uns avec les autres ? » ; « Quelles sont les situations difficiles à vivre sur la cour ? », ou, plus précisément : « Deux camarades se battent, que faites-vous ? ». Dès lors, une première étape a consisté à proposer aux élèves de recenser avec eux, et donc de donner à lire, leurs attitudes respectives sur une carte de type radial, la question étant placée en son centre. Il s'agissait, par cette démarche, de stimuler chez chacun, par la juxtaposition visuelle de différents points de vue, « ce va-et-vient entre solipsisme et intersubjectivité¹¹ » qui conduit chaque élève à se décentrer de son propre monde et à se trouver invité à surmonter sa subjectivité initiale, par l'argumentation et l'ouverture à l'autre (Habermas, 1987).

Carte mentale exploratoire CM2 école Raphaël Barquisseau (oct. 2009)



- 20 La réalisation de cartes mentales par les élèves les incite à adopter une position d'observateur face à leurs comportements et à revisiter ainsi leurs représentations. Elle les place dans un processus de socialisation active, car ils se trouvent conduits à manier des idées de façon coopérative (Novak et Gowin, 1984). Ce premier type de carte, est le plus simple et le plus naturel, car il transpose de manière figurative la multiplicité des comportements possibles, dans une situation, un contexte précis. Il ouvre l'opportunité de donner à voir à l'ensemble du groupe la coexistence d'attitudes proches ou distinctes. La représentation radiale en grand format, au tableau ou sur une affiche, offre un précieux support à l'enseignant pour effectuer des zooms sur les bulles. Chaque comportement exposé en deux, trois ou quatre mots devient, par la bulle qui le représente, un objet potentiel de réflexion et de discussion. Le maître peut inviter les élèves qui le souhaitent à expliciter le sens de certaines attitudes (la sienne ou celle d'un camarade), à effectuer des liens (similarité, convergence, opposition) entre elles, et à donner libre cours à l'argumentation et la justification des comportements. La représentation schématique des points de vue d'élèves lors de la discussion évite leur enfermement cognitif dans la linéarité d'une prise de note filée ainsi que les relectures fastidieuses, notamment pour les lecteurs en difficulté. Elle soutient la dimension irradiante du débat en sollicitant la pensée créative, ouverte et non délimitée par un ensemble de réponses possibles. Elle facilite la recherche de mots clés et permet aux élèves de mieux accepter la difficulté d'un problème ou l'accessibilité conceptuelle d'une notion. L'utilisation d'un tableau numérique interactif (TNI) et d'un logiciel d'élaboration de cartes mentales¹² offre une souplesse d'agencement des bulles qui ouvre la recherche d'agencement des bulles et la réflexion sur le sens des relations et des liens, en apparence illogiques, entre des idées juxtaposées sur la carte. La notion de « carte heuristique » prend alors toute sa valeur.

- 21 Après cinq séances pilotées par l'enseignant, nous avons observé que certains élèves parviennent aisément à construire eux-mêmes ce type de carte, individuellement ou en groupe, et que la confrontation de leur productions — elles doivent bien sûr partir de la même question — leur fournit une très belle occasion de prise du recul métacognitif et de parvenir à une carte de synthèse plus riche car plus représentative des différents points de vue. La carte ainsi créée devient un support pour une série de débats conceptuels ultérieurs sur les notions mises en jeu. Celles soulignées sur la carte donnée en exemple ci-dessus ont conduit à explorer et définir et discuter collectivement quatre concepts structurants : « l'amitié », « la trahison », « le respect » et « la confiance », à partir de questions : « Qu'est-ce qu'un ami ? » ; « Que veut dire trahir ? », « Qu'est-ce que le respect ? » et « Qu'est-ce que la confiance ? ».

Des cartes conceptuelles pour accoucher les élèves de leurs valeurs

- 22 À partir des cartes exploratoires, certaines notions (un ami, la responsabilité, la tolérance, le respect, la citoyenneté, l'adulte) ont fait l'objet de discussions ciblées visant à conduire les élèves, dans un effort d'abstraction de leur comportement, à conceptualiser leur vécu, leurs représentations superficielles, parfois dénuées de fondements précis. Les cartes radiales étant trop petites pour rendre compte de ce travail, l'enseignante a proposé dès le troisième débat d'approfondir la réflexion par la construction de concepts, ce qui a consisté ici à en interroger le sens, la portée, à en déterminer des attributs par des exemples et, par là même, à en circonscrire les usages voire à les comparer à des notions proches (exemple : ami/camarade). Il s'agissait, d'inscrire progressivement certaines notions explorées dans un *réseau conceptuel*, pour en densifier progressivement la signification. Afin de conserver leur part de libre expression à ces moments de débat et de ne pas figer cette activité dans une forme trop « scolaire » qui l'éloignerait de l'esprit initial, nous avons délibérément opté, avec l'enseignante, contrairement à la démarche didactique de Britt-Mari Barth, pour une utilisation ponctuelle d'« inductions guidées par contrastes » (Britt-Mari Barth, 1987), lorsque les notions se prêtaient particulièrement à l'utilisation de comportements et se référait à des actes concrets (exemple : l'ami est celui à qui on se confie, à qui l'on prête ses affaires, etc.). Pour les concepts abstraits (exemples : la responsabilité, la trahison), plutôt que de rechercher la construction structurée de leur sens, nous avons misé sur la répétition de leur usage par les élèves, dans des débats portant sur des thèmes distincts, considérant que leur emploi spécifique, consécutif à l'imprégnation, constituerait un bon indicateur d'appropriation.
- 23 Afin d'aider les élèves à approcher le sens et les mener à circonscrire les attributs, les synonymies, les usages, le rôle de l'enseignant a principalement consisté à animer la réflexion en vue d'orienter les échanges sur la pertinence du choix des mots, le langage (contexte et sens). Les demandes d'explicitation de mots voisins ou opposés ont nécessité de s'appuyer sur des supports concrets (images, métaphores, symboles, allégories) pour saisir la portée de la notion ou du concept (M. Tozzi, 2001).
- 24 Ici, sur le thème de l'amitié, les élèves ont fait apparaître des notions fondamentales pour la construction de leurs valeurs morales : la confiance, l'aide, l'amour, le partage et la trahison. Ces notions connexes permettent ultérieurement, par leur résonance conceptuelle, de donner plus de poids à d'autres concepts en réseau tels que la solidarité, l'acceptation d'autrui, l'honnêteté et le respect. En jouant un rôle d'extension de la

mémoire de travail, les cartes mentales permettent de réduire la charge de traitement cognitif (Mc Aleese, 1998) due au volume d'écrit, et soulignent les mots clés. Leur élaboration en groupe a engagé des confrontations qui se sont avérées fructueuses, notamment sur le plan de la recherche de la cohérence dans l'articulation de deux modes de représentation de leurs idées, le verbal et le spatial, dans le but de rendre la carte des idées plus claire.

Carte conceptuelle de « l'amitié » CM2 école Raphaël Barquisseau (oct. 2009)



Des cartes de discussion des dilemmes moraux, pour responsabiliser les élèves et les aider à définir leurs sentiments

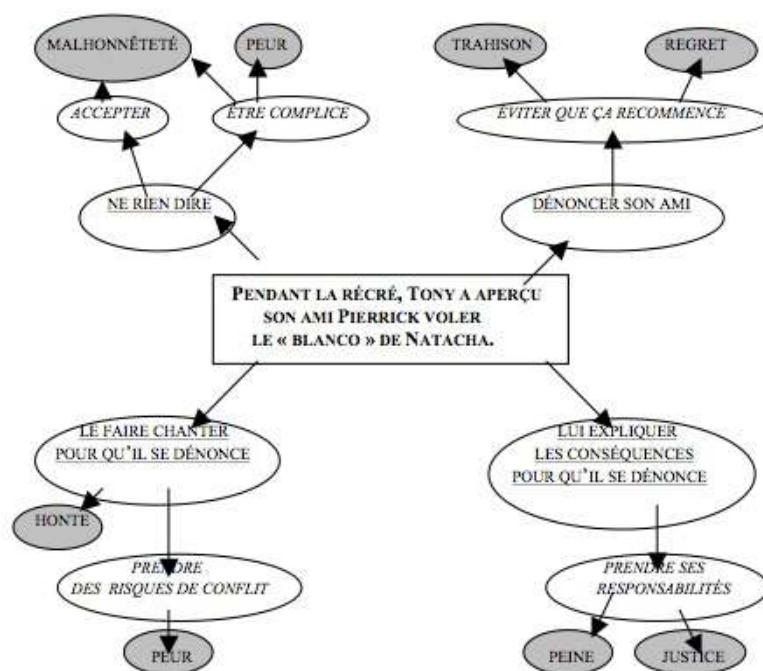
- 25 Les divergences de points de vue entre élèves soulevées par les discussions sur la thématique du vivre-ensemble mettent à jour des problématiques morales parmi les élèves. Fort de ce constat et de notre objectif de soutenir la construction de compétences morales (cf. *Premier pilier*), nous avons utilisé à cinq reprises, durant le premier trimestre d'expérimentation, la technique des dilemmes moraux qui connaît depuis une dizaine d'années un réel succès didactique dans le champ de l'apprentissage de la philosophie à l'école primaire (Pettier, 2003). Ces supports de débats suscitent en effet un positionnement moral immédiat des élèves, en facilitant leur projection, leur identification et leur décentration. Lorsque le dilemme correspond bien au niveau de maturité morale des élèves, ces supports provoquent, de manière relativement systématique, des conflits sociocognitifs autour des alternatives comportementales, et constituent une très bonne base épistémologique pour définir une progression des valeurs morales individuelles (responsabilité, propriété, liberté, plaisir personnel, etc.) et collectives (intérêt général, aide, solidarité, etc.) sur lesquelles faire réfléchir et débattre les élèves. Ces discussions collectives les engagent à développer leur moralité (Kohlberg,

1981) et affirmer leurs valeurs personnelles, au sens de ce qui est important pour eux et de ce pourquoi ils se sentent prêt à consacrer du temps et de l'énergie (Reboul, 1992). Enfin, dans des débats en petits groupes, ces supports permettent ainsi de situer le degré de moralité (Kohlberg, 1981) de chaque élève.

26 Afin de parvenir à une représentation structurée, nous avons décidé de procéder selon une démarche en deux temps :

1. recensement des points de vue successifs, parfois très proches, sur une carte ;
2. discussion pour dégager les recoupements, les similitudes, dans une démarche de conceptualisation et de synthétisation des comportements décrits. Afin de soutenir l'effort de conceptualisation, l'enseignante dirigeait le questionnement sur la recherche du mot désignant précisément les comportements évoqués. Exemple : le concept de « dénonciation » en remplacement de : « on le dit à la maîtresse, même si c'est un ami ! » et de « moi, je pense qu'il faut donner le nom de celui qui fait une bêtise grave ».

Carte mentale de discussion d'un dilemme moral - CM2 école Raphaël Barquiseau (oct. 2009)



27 Les pratiques expérimentales d'élaboration d'une carte mentale à partir d'un dilemme moral, que nous avons pu observer au cours de ces cinq séances, nous invitent à soutenir l'intérêt tout particulier d'associer au débat une représentation schématique, par les élèves et/ou l'enseignant, des différentes options comportementales et de leurs enjeux respectifs. Comme avec la carte exploratoire d'un thème ou d'une question, une telle démarche facilite la décentration du point de vue de l'élève et ouvre ses représentations à l'altérité et à l'intersubjectivité. Elle l'incite à accepter la part de l'autre ainsi qu'à prendre sa propre part dans la construction d'une morale commune. Mais elle permet

surtout aux élèves de progresser au niveau des cinq piliers de compétences psychosociales en jeu dans l'apprentissage du vivre-ensemble :

- elle suscite l'exercice de leur pensée critique à l'égard des différentes attitudes possibles (soulignées sur la carte ci-dessus) qui émergent du dilemme ;
- elle les aide à mobiliser leur jugement moral et leur sens des responsabilités, lorsque l'enseignant les invite à envisager le sens, les conséquences et les enjeux (en italique sur la carte ci-dessus) de chacune des options comportementales ;
- elle leur donne la possibilité d'aborder et d'exprimer les sentiments et les émotions (sur fond gris, sur la carte ci-dessus) qui peuvent sous-tendre ou que peut susciter chacune des ces attitudes. En leur permettant de bien discerner les enjeux et le sens de leurs actes, ce type de carte leur apporte des repères qui les aident à analyser le sens de certains comportements et ainsi d'enrichir leurs capacités d'argumentation.

Les cartes bipolaires Pourquoi ?/Comment ? : pour cibler la réflexion sur le sens

28 La recherche des stratégies visant à permettre aux élèves d'explicitier le sens de leurs comportements nous a conduit à constater que, sur les thématiques du vivre-ensemble, deux adverbes interrogatifs viennent régulièrement questionner le sens de leurs attitudes : « pourquoi... ? » et « comment... ? ». Nous avons alors expérimenté une série de six débats successifs autour des six hypothèses de comportements proposées lors du débat exploratoire « Comment apprend-t-on à bien s'entendre les uns avec les autres ? » (cf. carte exploratoire) :

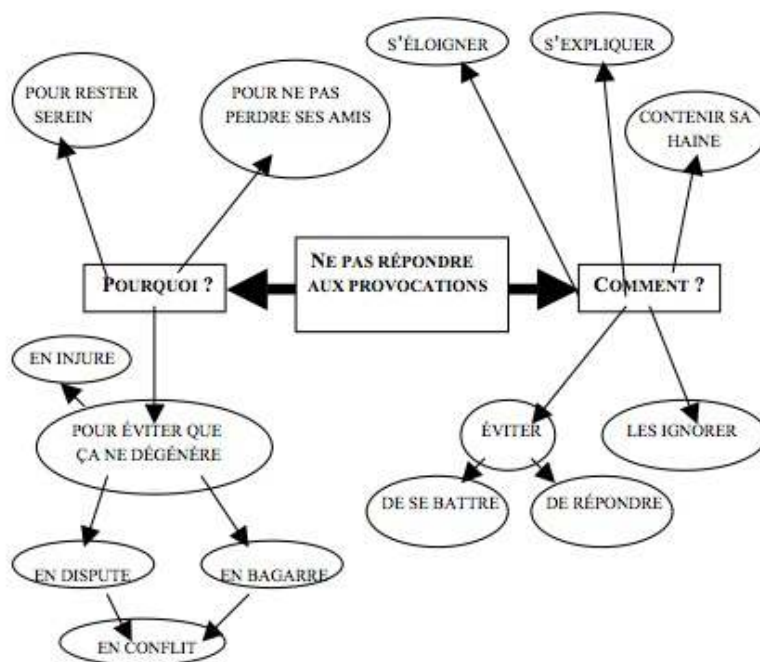
- « Aider : pourquoi ?/comment ? ;
- « Ne pas répondre aux provocations : pourquoi ?/comment ? » ;
- « Se respecter les uns les autres : pourquoi ?/comment ? » ;
- « Faire connaissance : pourquoi ?/comment ? » ;
- « Être amis : pourquoi ?/comment ? » ;
- « Faire confiance : pourquoi ?/comment ? ».

29 Devant les réponses données, lors des premiers débats, à certaines questions génériques plongeant les élèves dans des situations de leur vie sociale quotidienne, et au regard de notre objectif de soutenir la construction de leurs capacités de mobiliser leur sens des responsabilités (cf. *Troisième pilier*), il est apparu au gré des débats l'intérêt de privilégier ces deux mots-outils « pourquoi » et « comment » dans le questionnement les élèves. Leur réflexion se trouve en effet ainsi tout d'abord orientée sur l'axe cause/conséquences (*versus* « pourquoi ? »/« pour quoi ? ») et les invite surtout à se décentrer des motifs égotiques pour considérer les enjeux à court et moyen termes de chaque attitude et leurs effets individuels et collectifs. L'adverbe « comment » permet, quant à lui, de questionner les valeurs (respect, solidarité, etc.) et les normes implicites portées par les aspects verbaux (le choix des mots) et surtout non-verbaux (le regard, la posture, la gestuelle, etc.) et para-verbaux (ton de la voix, débit et intensité de la voix). Il convoque ainsi l'exercice du discernement et des responsabilités individuelles et collectives dans l'instant présent de la communication entre deux personnes. En cela, c'est bien la problématique de la recherche d'une éthique personnelle dans le rapport à l'autre qui se trouve ici posée et ouverte. Lorsque l'enseignant parvient à installer une relation dialectique entre les réflexions sur le « pourquoi » et sur le « comment », il rend cette démarche didactique particulièrement féconde du point de vue du développement du

jugement moral et des valeurs qui le structurent (Xypas, 2001). Les débats qu'elles soulèvent et les arguments qu'elles suscitent interrogent le sens de l'action et aident les élèves à mettre à jour et à confronter la pertinence de leurs comportements personnels.

- 30 Les élèves ayant parfois du mal à associer leur réponse à l'une ou l'autre des deux questions, pour co-construire de telles cartes, nous nous sommes accordé avec l'enseignante sur l'usage d'une procédure en deux temps, identique à celle adoptée pour la construction des cartes de discussion d'un dilemme moral. L'un des obstacles épistémologiques, ici, a conduit l'enseignante à guider les élèves dans la recherche et la verbalisation des actions, parfois communes (exemple ci-dessous : éviter) qu'ils accomplissent et qui peuvent aboutir à des comportements différents ou complémentaires, selon les motifs visés (exemple : éviter de se battre ; éviter de répondre)

Exemple de carte mentale « Pourquoi ? Comment ? » - CM2 école Raphaël Barquisseau (fév. 2010)



Conclusion

- 31 Le rôle de l'école consiste à rationaliser l'apprentissage du vivre-ensemble, à structurer ses fondements et sensibiliser les élèves à ses enjeux (Leleux, 2006). Les cartes mentales, qui ont fait l'objet de nombreuses recherches anglo-saxonnes depuis le début des années 1990, notamment dans le champ des didactiques des disciplines, et dont l'intérêt n'est plus à prouver, apportent à la didactique de la philosophie à l'école primaire et plus particulièrement aux discussions à visées éducatives un précieux moyen de synthétiser les idées échangées, de les organiser, de les relier et ainsi valoriser les savoir-être et les valeurs en jeu. Ces outils épistémologiques offrent aux élèves et à l'enseignant une trace visuelle accessible et heuristique de ce qui se dit et s'échange, d'autant plus si leur

élaboration reste collective et objet de conflits sociocognitifs. Les repères ainsi construits contribuent à conceptualiser et ajuster les interactions psychosociales des apprentis citoyens, les aidant ainsi à devenir progressivement plus responsables de leurs paroles et de leurs actes.

- 32 L'utilisation des cartes mentales dans l'éducation à la citoyenneté ouvre un champ d'innovations didactiques et pédagogiques potentiellement fécond, au regard de ses enjeux sociaux. Dans cette perspective, la recherche en éducation peut contribuer à éclairer le sens des réussites les plus manifestes dans ce domaine, et susciter, par des recherches-actions montrant l'impact de ces pratiques sur la réussite des élèves, le climat d'établissement et le mieux-être des acteurs de la communauté éducative, le désir des décideurs institutionnels d'encourager ces démarches au sein des futures politiques éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

BARRÈRE A. et MARTUCCELLI D., « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, n° 39 (4), 1998, p. 651-671.

BARTH B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987.

BARTH B.-M., *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993.

BUZAN T. et BUZAN B., *Mind map, dessine-moi l'intelligence*, Paris, éditions d'organisation, 1995.

CAMPBELL M., « Cyber bullying: an older problem in a new guise? », *Australian journal of guidance and counselling*, n° 15 (1), 2005, p. 68-76.

CARRA C. et SICOT F., « Perturbations et violences à l'école », *Déviance et société*, n° 20 (1), 1996, p. 85-97.

CARRA C., *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, 2009.

CHARLOT B. et EMIN J.-C., *La violence à l'école : état des savoirs*, Paris, A. Colin., 1997.

CIFALI, M., « Préface », dans F. IMBERT, *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, Paris, ESF, 1997.

DANIEL M.-F., « Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications », dans C. LELEUX et le parlement de la communauté francophone belge (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boëck Université, 2005, p. 25-47.

DEBARBIEUX E., *La violence en milieu scolaire. État des lieux*, Paris, ESF, 1996.

DEBARBIEUX E., *La violence à l'école : un défi mondial ?* Paris, A. Colin, 2006.

DONNAT O. et LARMET G., « Télévision et contextes d'usages. Évolution 1986-1998 », *La Découverte | Réseaux*, n° 119, 2003, p. 63- 94.

- DUHAMEL A. « Le “vivre-ensemble”. La citoyenneté et le politique entre conflit et confiance », dans F. JUTRAS (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010, p. 113-114
- HABERMAS J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.
- JUTRAS F. (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010.
- KOHLBERG L., *The philosophy of moral development: Moral stades and the idea of justice*, San Francisco, Harper and Row, 1981.
- LELEUX C., *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- LELEUX C., *Éducation à la citoyenneté, Tome 1*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- LI Q., « Bullying in the new playground: A research into cyberbullying and cyber victimization », *Australian Journal of Educational Technology*, n° 23(4), 2007, p. 435-454.
- LOBLET-MARIS C., (dir.), *Variations sur la confiance, Concepts et enjeux au sein des théories sur la gouvernance ?* New York, Peter Lang, 2009.
- MC ALEESE R., « The KNOWLEDGE Arena as an extension to the concept map: reflection in action », *Interactive Learning Environments*, n° 6(3), 1998, p. 251-272.
- MARSOLIER C., *La philosophie à l'école. Pour apprendre à vivre ensemble*, Paris, l'Harmattan, 2011.
- MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991.
- NOVAK J. et GOWIN B., « *Learning how to learn* », Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- NUSSBAUM M., *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*, Boston, Beacon Press, 1995.
- NUSSBAUM M., *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Paris, Climats/Flammarion, 2011.
- OLWEUS D., *Bullying at school: what we know and what we can do*, Cambridge, MA : Blackwell. ED, 1993.
- PETTIER J.-C., *La philosophie pour tous à l'école ?* Paris, ESF, 2003.
- PIAGET J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1932.
- REBOUL O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.
- SCHNAPPER D. et BACHELIER C., *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris, Gallimard, 2000.
- SHEIBLING L., *Apprendre à vivre ensemble. Manuel pédagogique*, Lille, Laisse ton empreinte (LTE) éditions, 2009.
- SLONJE R. et SMITH P., « Cyberbullying: Another main type of bullying? », *Scandinavian Journal of Psychology*, n° 49 (2), 2008, p. 147-154.
- TOZZI M., *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, CNDP-Hachette, 2001.
- TOZZI M., « Les pratiques de discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège : enjeux et spécificités », *Les cahiers pédagogiques*, n° 432 - Dossier « La philo en discussion », 2005.
- XYPAS C., HELOU C., RAYOU P., COHN-BENDIT G., HUE M.-C. et BRUN P., « L'éducation à la citoyenneté », *Impact*, Paris, Les éditions de l'UCO/L'harmattan, n° 4, 2001.
- XYPAS C., *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF, 2003.

NOTES

1. Les cartes mentales sont des modes de représentation radiale d'idées et de mots qui ont été développés depuis les années 1970 par Tony Buzan dans le but de favoriser la mémorisation et la prise de notes des élèves. Ces cartes prennent la forme d'arborescences ou de structures en étoile composées de bulles (nœuds) reliées par des liens (arcs ou branches) conceptuels, sémantiques voire hiérarchiques. Les cartes mentales sont aussi appelées « cartes conceptuelles », « cartes sémantiques » ou bien, à juste titre, « cartes heuristiques » en ce qu'elles offrent un pouvoir créatif – chaque élève ou chaque groupe peut créer sa propre carte – et inspirent des liens entre les notions et d'autres cartes.
2. UNESCO-BIE. (2001). *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué ?* Synthèse des réflexions et des contributions issues de la 46^e sessions de la conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, 5-8 sept. 2001. Genève : UNESCO-BIE. - UNESCO & UNICEF. (2009). *Apprendre à vivre ensemble. Un programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique*. Genève : UNESCO, UNICEF.
3. En référence au réseau social Facebook qui comptait environ 200 millions d'utilisateurs en janvier 2012.
4. (Duhamel, 2010).
5. Une recherche-action menée par une équipe de l'association « Laisse ton empreinte » a permis d'élaborer et d'éditer un outil d'aide aux professionnels de l'éducation et de l'insertion qui vise à favoriser l'expression et la découverte du sens des émotions dans l'apprentissage du vivre-ensemble (Sheibling, 2009).
6. L'école primaire Raphaël Barquisseau est fréquentée par des enfants issus de milieux sociaux très hétérogènes, du fait qu'elle est située non loin du centre ville commerçant, dans un quartier où la population se trouve cependant affectée par un taux de chômage élevé.
7. Les cartes produites étaient photocopiées ou recopiées (ainsi que par les élèves, sur la base du volontariat) au terme de chaque séance.
8. Uniquement lors des phases d'élaboration collective rassemblant la classe ou la demi-classe.
9. La question la plus souvent formulée, juste après l'écriture d'un nouveau mot ou d'un nouveau lien, était : « Êtes-vous d'accord avec cette proposition ? »
10. La dernière carte présentée dans l'article est une carte de synthèse élaborée lors de la troisième phase.
11. Petit, J.-L. (1996). *Solipsisme et intersubjectivité*, Paris : CERF. p. 118.
12. Logiciel de type Smart idées, MindManager, FreeMind, MindView, Sémantik, PersonnalBrain, etc.

RÉSUMÉS

Devant le développement des incivilités et de la violence, ces vingt dernières années, l'apprentissage du vivre-ensemble est devenu une priorité. Cinq piliers de compétences entrent en jeu dans cet apprentissage complexe. Nous appuyant sur les conceptions socioconstructivistes selon lesquelles la pratique de débats démocratiques contribue à la construction du jugement moral chez l'enfant et l'adolescent (Piaget, 1932, Xypas, 2003), nous montrons comment, à la

lumière d'analyses de pratiques conduites dans une classe de CM2, l'élaboration de cartes mentales par l'enseignant et/ou les élèves, lors de discussions à visées éducatives, structure et favorise cet apprentissage. En fonction du type de carte mentale utilisé l'enseignant peut plus particulièrement : permettre l'exploration des réponses possibles à une problématique de vie scolaire ; soutenir chez les élèves l'effort de conceptualisation des valeurs et des normes implicites en jeu dans les comportements ; favoriser le discernement de leur ressenti et de l'exercice de leur raison ; et les inviter à interroger le sens de leurs comportements non verbaux.

Faced with the development of anti-social behaviour and violence, over the past 20 years, learning to live together has become a priority. The competences that come into play in the complex nature of this learning process can be classified under five pillars. Based on socio-constructivist conceptions, according to which the practice of democratic debates contributes to the construction of moral judgement in children and teenagers (Piaget, 1932, Xypas, 2003), we show how, in the light of analysis of practices carried out in a class of CM2 pupils, the elaboration of mind maps by the teacher and /or the pupils, during discussions of an educational nature, both structure and promote this approach to learning. Depending on the type of mind map used, the teacher can in particular: probe possible answers to a problem associated with school life, strengthen the pupils' effort to conceptualise the values and the implicit norms which come into play in different types of behaviour, facilitate the discernment of their experience and the development of their reasoning skills; and help them to question the meaning of their non verbal behaviour.

INDEX

Keywords : live together, citizenship, debate, mind map

Mots-clés : vivre-ensemble, citoyenneté, éducation, débat, carte mentale

AUTEUR

CHRISTOPHE MARSOLLIER

Maître de Conférences, IUFM de la Réunion, EA 4549 – Langues, textes et communication dans les espaces Créolophones et Francophones