



HAL
open science

Dessiner la mobilité : une activité de formation et de recherche

Séverine Behra, Maud Ciekanski, Guillaume Nassau, Dominique Macaire

► **To cite this version:**

Séverine Behra, Maud Ciekanski, Guillaume Nassau, Dominique Macaire. Dessiner la mobilité : une activité de formation et de recherche. *Etudes en didactique des langues*, 2020, *Voyages, parcours & cheminements / Travels, journeys & pathways*, 35, pp.27-50. 10.1787/18151965 . hal-03170607

HAL Id: hal-03170607

<https://hal.science/hal-03170607v1>

Submitted on 2 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dessiner la mobilité: une activité de formation et de recherche

Séverine BEHRA (MCF à l'Inspé), Maud CIEKANSKI (MCF),
Guillaume NASSAU (MCF à l'Inspé), Dominique MACAIRE (PR à l'Inspé)

Université de Lorraine

Laboratoire Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française
ATILF, UMR 7118, équipe Didactique des langues et sociolinguistique



Introduction

L'utilisation de représentations visuelles de notions ou de processus par le biais de *mind maps* n'est pas nouvelle en éducation et se décline selon des options méthodologiques diverses¹ (Galvani, 1997; Kalaja, Dufva & Alanen, 2013; Melo-Pfeifer, 2004; Schnettler & Raab, 2008; Wheeldon & Faubert, 2009), tant en formation qu'en recherche, associées à des enjeux disciplinaires spécifiques. La géographie, le management, la psychologie, la formation d'infirmières, de doctorants ou l'enseignement du vocabulaire en langues les ont mobilisées depuis les années 1970. Régulièrement, cet outil revient sur le devant de la scène pour rendre compte de cheminements cognitifs et émotionnels à l'œuvre dans un processus d'élaboration de connaissances ou de développement de compétences.

Le recours à une représentation graphique pour mettre à jour la prise de conscience du développement d'une aptitude à la mobilité transnationale est, quant à lui, novateur. Si le cheminement individuel et l'articulation dynamique de notions ou de représentations d'autrui sont le propre des *mind maps*, celles-ci offrent également un espace de travail collaboratif dont il est intéressant de s'emparer en formation de futurs professionnels de l'éducation, notamment les enseignants de langues, dans une approche réflexive.

Dans quelle mesure la production collective d'un dessin permet-elle d'analyser la notion de transculturalité, constitutive de l'aptitude à la mobilité transnationale? Une collaboration entre des étudiants est-elle en mesure de contribuer à mettre en lumière des représentations collectives? Cet article contextualise ces questionnements dans le cadre d'un dispositif de mobilité entrante intitulé "International course for postgraduate students in France: scientific and (inter)cultural mediation", partant de la notion d'interculturel et se réalisant dans des activités transculturelles au service de la professionnalisation des étudiants.

¹ Par exemple, citons le recours aux cartes mentales, aux blasons, aux *mind maps* ou aux associogrammes. Le langage courant fait des cartes mentales et des *mind maps* des synonymes.

La présente étude de cas cherche, dans le cadre d'un programme transdisciplinaire, à mettre en évidence le construit transculturel que Narcy-Combes (2018: 63) définit ainsi:

Nous serions tentés de dire que le *transculturing* serait au niveau de ce qui nous conduit à interpréter les événements et à y (ré)agir, au niveau donc de la 'pensée' mais aussi de ce qui est moins conscient que cette pensée. Le *translanguaging* serait au niveau de la production du discours, de la mise en forme de cette pensée en fonction de la situation et des hypothèses plus ou moins conscientes que nous faisons sur ce que nos interlocuteurs sont en mesure de comprendre.

Problématique

À un dispositif de formation intensive, sous la forme d'une université d'automne pour un public d'étudiants de master en formation pré-professionnelle aux métiers de l'enseignement et en mobilité entrante, s'est adossé le projet de recherche en didactique des langues, MIFPE², qui s'intéresse conjointement à la notion de médiation et à celle de mobilité. Dans le présent article, nous étudions la notion de "parcours" dans ses dimensions prévisibles et moins prévisibles, formelles et moins formelles, pour en dégager ce que Zarate & Gohard-Radenkovic (2004) nomment une "cartographie". Nous mettons l'accent sur la compréhension par des étudiants de leur séjour en mobilité³ en capturant leurs récits d'expérience.

La mobilité pré-professionnelle dont il va être question s'entend comme un "espace d'intéressement" (Akrich & al., 1991) ou plutôt comme un "espace-temps d'intéressement" (Macaire, 2020) qui s'organise à partir d'une "communauté de pratique" (Wenger, 1998). L'espace-temps d'intéressement engage les étudiants, qui deviennent les "auteurs" de la tâche, dans un processus créatif. S'exprime alors un expérientiel leur permettant de construire de façon plus autonome une compétence de collaboration et de négociation.

Nous nous demandons dans quelle mesure les approches visuelles peuvent contribuer à cerner une compétence aussi complexe que l'aptitude à la mobilité, au travers de certains de ses attributs, l'inter- ou le transculturel.

Les *mind maps* ont retenu notre attention en tant qu'outils scientifiques pour suivre la trace d'un processus contributif du développement d'une compétence. L'utilisation du visuel enrichit les approches discursives en mettant particulièrement

² Les données analysées dans cet article proviennent d'une recherche-action intitulée *Mobilité Internationales et Formation Pré-professionnelle en Éducation* (MIFPE) inscrite dans l'axe *Cultures d'Enseignement et Langues en Milieu Institutionnel* (CELMI) de l'équipe *Didactique des langues et sociolinguistique* du laboratoire ATILF (UMR 7118). Nous remercions Yazdan Choubsaz, doctorant de *Shahid Chamran University of Ahvaz* (Iran) en mobilité à l'ATILF et Claire Noël, étudiante de master FLE à l'Université de Lorraine, pour leur aide au traitement des données.

³ Les prémisses et les suites du séjour donnent lieu au recueil d'autres données qui seront par la suite croisées avec les données présentées dans l'article, pour affiner la cartographie de l'aptitude à la mobilité et montrer le cheminement personnel et pré-professionnel des étudiants.

au jour le jeu des émotions⁴. Après avoir décrit le contexte de la formation dédiée, nous présenterons une activité de *mind mapping* favorisant l'engagement des étudiants dans une tâche collaborative et réflexive élaborée en fin de séjour et retraçant leur cheminement. Nous analyserons les résultats de cette expérimentation pour discuter l'apport didactique des *mind maps* en formation pré-professionnelle.

Des cartes mentales aux *mind maps*: des outils de recherche sur un processus complexe

En recherche qualitative, l'étude d'éléments de visualisation est assez courante. Les apports correspondant aux cartes mentales, par exemple, sont nombreux (Stewart, Van Kirk & Rowel, 1979; Nowak & Gowin, 1984). L'analyse de visuels caractérisant un cheminement mental, une dynamique, a donné lieu à des études en mathématiques (*concept maps*), dans le monde médical (*mind maps*), la criminologie ou dans les sciences politiques (*cognitive maps*), pour ne nommer que ces domaines fort divers. Les travaux sur les cartes mentales, apparus essentiellement en sociologie en tant qu'approches alternatives qualitatives, se sont déployés dans les années 2000 autour de la notion de *knowledge mapping* qui insiste sur la structuration, la hiérarchisation des concepts et de leurs interrelations⁵ et qui propose des techniques, voire des mnémotechniques, s'il s'agit de mémoriser ou de restituer (évaluer) des données. En français, ceci a donné lieu à des dénominations diverses. Toutes mettent l'accent sur la cartographie de notions, l'articulation de celles-ci entre elles et le cheminement de la pensée se construisant: cartes mentales, cartes conceptuelles, cartes heuristiques, cartes cognitives. Ces termes ne se définissent pas de façon strictement identique, mais on les considère fréquemment comme des synonymes, alors que leurs objets et leurs enjeux divergent.

Le travail séminal de Buzan (Buzan, 1974; Buzan & Buzan, 2000) sur les *mind maps* nous servira de référent pour cet article. Les *mind maps* permettent d'aborder des notions ou des processus. En recherche, comme en formation, elles sollicitent des connaissances et des compétences. Elles révèlent, comme le ferait la photographie argentique, des compétences, visibles ou invisibles, le plus souvent inconscientes. Elles mobilisent également des compétences transversales, au-delà des disciplines, comme relier, comparer, articuler, synthétiser, sélectionner, schématiser, représenter. Elles donnent à percevoir l'expérience tout en aidant à sa conscientisation et à sa conceptualisation, ainsi qu'à sa mémorisation. Le processus d'élaboration de compétences est complexe et sa visualisation donne la possibilité d'en rendre compte. Les notions ne sont présentées qu'une fois articulées entre elles, selon une architecture hiérarchisée. Leurs représentations peuvent prendre la forme de mots, de dessins, de liens ou de photos et de vidéos parfois. Les notions sont le plus souvent au centre d'un diagramme et le nombre d'extensions montre la

⁴ Cette étude a donné lieu à une analyse des émotions dans les discours directs de ces étudiants. Voir: Behra *et al.* (2020, à paraître).

⁵ On lira en ce sens, par exemple, la présentation de Deependra Tandukar (2005) pour le management: <https://ezinearticles.com/?Knowledge-Mapping&id=9077>.

richesse de la pensée et de son cheminement. La production donne à observer une fleur intellectuelle ou “*brainbloom*” comme la nomme Buzan (1974). Le centre du diagramme est ainsi le cœur de la fleur et les idées vont éclore tels des pétales en cercles concentriques, contrairement à l’exercice inverse du *brainstorming* “qui balaye facilement des idées fragiles” (Müller, 2015: 66).

Grâce au *mind mapping*, il est possible d’étudier des réalités ou des notions au travers de leur compréhension par des sujets, que ce soit mentalement ou émotionnellement, donc de déplacer un focus thématique vers une interprétation singulière, celle de sujets individuels ou celle d’un groupe constitué. Ce cheminement s’effectue progressivement, ce qui produit une cartographie complexe qui ne peut se réaliser sans la prise en compte du contexte. Dans la présente expérimentation, il ne s’agit pas de récits faits *aux* autres, mais de récits élaborés avec les autres (Kalaja, Dufva & Alanen, 2013; Kohler Riessman, 2008) pour être ensuite confrontés, en termes positifs, avec d’autres récits. L’expérientiel du séjour à Nancy n’est pas sollicité pour lui-même et pour devenir récit, il est le reflet de l’expérience individuelle combinée à une mise en commun qui est négociée collectivement.

En outre, dans l’approche du *mind mapping*, il n’y a pas de différence de statut entre les éléments que l’on retient pour la représentation graphique puisqu’il s’agit de trouver la place de chacun d’eux. Ils sont au service de l’expression du sujet: au centre sont ainsi placés les apprenants en tant que sujets, non les notions ou la tâche. Cette deuxième génération de réflexion sur la présentation visuelle de notions montre que l’on mobilise des notions en les optimisant. Le centre d’intérêt de la tâche menée n’est pas lié aux contenus, aux savoirs. Le focus est placé sur les sujets et les relations qu’ils entretiennent avec les connaissances, en termes de rapport individuel et collectif au savoir.

Les *mind maps* ont été étudiées dans les formations professionnalisantes pour décrire le cheminement réflexif et l’acquisition de compétences, dans des métiers où les référentiels comportent des compétences complexes et croisées, ou encore des métiers dans lesquels les gestes professionnels nécessitent une forte capacité d’autonomisation, de prise de décision (Corten-Gualtieri et al., 2010; Kalaja, 2019; Moore & Marshall, 2020; Macaire, 2020). Elles permettent une approche réflexive sur le métier, comme une mise à distance de l’événementiel, ou de l’expérientiel si on se réfère au sujet. Elles sont alors proches des *portfolios*, des carnets de bord, etc. Outre la mise au jour de l’expérientiel, elles revêtent une fonction de structuration et de réflexion.

Méthodologie de recherche

Nous avons retenu une méthodologie d’investigation spécifique, celle du recueil d’informations par des *mind maps*, conçues comme un outil de traçage de la mobilité. L’étude se veut qualitative, ethno-méthodologique et s’inscrit dans différents sous-domaines de la didactique des langues. Selon Kohler Riessman (2008), une *mind map* est une forme de “récit visuel”. Le récit visuel donne à voir des éléments trouvés (photos, tableaux, par exemple) ou (re)construits (dessins,

autoportraits, collages, par exemple) comme dans le cas présent. Ce récit visuel relève d'un expérientiel, généralement individuel et singulier, non reproductible.

Contexte de l'expérimentation

Depuis 2016, l'Inspé⁶ et l'Université de Lorraine accueillent chaque année par convention des étudiants asiatiques de master en éducation. Ces étudiants sont originaires de divers pays d'Asie, la majorité de Chine continentale, tous basés pour leurs études en anglais à Hong Kong. Ils participent à un programme portant sur la médiation et l'innovation en éducation. La session se déroule traditionnellement fin novembre-début décembre et entoure les festivités de la Saint Nicolas, qui revêtent un caractère particulier à Nancy, épice de la légende. La formation en Lorraine est valorisée par l'obtention de crédits pour la validation de leur diplôme au retour. Durant une dizaine de jours en 2019, vingt étudiants ont suivi une formation à la médiation scientifique, culturelle et interculturelle et ont participé au projet de recherche qui y est lié.

En Asie, le modèle de l'apprentissage "par cœur"⁷ est remis en cause depuis quelques années et donne lieu à réflexion sur d'autres approches davantage participatives et plus actives. Singapour, le Japon, tout comme Hong Kong, promeuvent des démarches créatives, collaboratives, allant d'apprentissages inductifs à des apprentissages combinés, et misent sur les contacts avec d'autres cultures éducatives (internationalisation des formations). C'est dans ce contexte éducatif et économique favorable⁸ que s'inscrit la mobilité de ces étudiants.

Modalités de mise en œuvre de l'activité de *mind mapping*

L'une des dimensions innovantes de la formation a porté sur la proposition faite aux étudiants de s'exprimer visuellement et non seulement verbalement, ce qui élimine toute forme de retenue, ou des difficultés d'expression dans une langue étrangère, d'autant plus qu'exprimer son ressenti dans des nuances fines requiert des capacités langagières adéquates.

Ces activités mettent en œuvre l'expression graphique et artistique et le passage par d'autres canaux de communication que le langage: le corps, la

⁶ Inspé: Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Académie de Nancy-Metz.

⁷ En Asie, l'apprentissage dit "par cœur" n'a pas le même sens qu'en France, où il repose sur l'imitation et la répétition à l'identique. En Asie, le "par cœur", très répandu, est un apprentissage de type plutôt inductif.

⁸ En Asie, le rapport entre éducation et développement économique est prégnant, comme l'a souligné Nathalie Mons, à l'occasion de son intervention à la fin d'un colloque international du CIEP (12-14 juin 2014) intitulé *L'éducation en Asie en 2014: quels enjeux mondiaux?* On voit fleurir les établissements privés à côté des établissements publics, les cours après l'école, qui durent jusqu'à la nuit, les concours de toutes sortes (éloquence, traduction, etc.), et la mise en œuvre d'innovations technologiques au service de l'apprentissage. De plus, le rôle de la famille conforte et renforce en Asie l'aspiration à la réussite et à un statut social que propulse déjà l'école. La cohérence entre la société et l'école y est plus efficace qu'en Europe. Même des pays plus pauvres, comme le Vietnam, réussissent leur école et jouissent d'une excellente réputation internationale.

manipulation ou la fabrication d'objets, le théâtre, etc. Dès le début de la formation, plusieurs activités ont mis les étudiants en situation de coopérer à des productions collaboratives avec des feutres ou des crayons de couleur autour d'une expression plastique, comme dessiner une maison à deux avec un unique crayon, créer des étiquettes symbolisant ce que l'on pourrait souhaiter mettre dans sa valise pour aller en France, construire une lampe d'Aladin, ou dessiner à plusieurs son séjour en Lorraine pour le présenter ensuite de façon réflexive au reste du groupe. Ces diverses activités valorisant des récits visuels produits en groupe ont préparé le terrain pour l'activité décrite ici.

Pour l'activité de *mind mapping*, les étudiants ont reçu une consigne de travail précise en relation avec le contrat de formation.

Dans le but de préparer votre support de présentation de fin de formation académique et culturelle, chaque groupe doit réaliser une *mind map* qui a pour but d'identifier les éléments à retenir parmi tous ceux vécus au cours de votre séjour dont vous auriez envie de parler avec votre famille ou dans votre université au retour.

Les étudiants restent entièrement libres de leurs choix de rubriques, de thématiques et de la dimension artistique qu'ils souhaitent donner à cette production visuelle. Les formateurs n'interviennent pas sur ces choix et les laissent travailler en autonomie. Chaque groupe dispose d'une feuille A3, de feutres et crayons de couleur et devra intégrer sa *réalisation* à l'exposé final, prévu devant les étudiants et formateurs réunis. Le produit devient un construit institutionnel.

S'il existe bien des sites de production collaborative de *mind maps*, nous avons ici souhaité ne pas recourir aux outils numériques et laisser les étudiants travailler les uns *avec* les autres, sans médiatisation. Nous avons remarqué l'usage fréquent des téléphones portables et de ressources numériques. Cela nous donnait alors l'impression d'une forme d'isolement. Nous voulions les placer en situation de face à face collectif.

Résultats

Les *mind maps* ont permis:

- de motiver et de développer les ressentis des participants face au programme de mobilité;
- de donner une plus grande place à la création artistique, au geste, à la créativité individuelle et collective;
- de réduire la part langagière de l'expression des connaissances et des émotions en passant par le langage graphique;
- d'engager le collectif au même titre que l'individu pour développer une compétence transculturelle participant d'une aptitude à la mobilité.

L'étude systématique des quatre productions présentées dans le Tableau 1 et en annexe révèle des éléments que nous interprétons et organisons selon quatre aspects: l'usage des langues, l'utilisation des couleurs, la dynamique des représentations spatiales et la typologie des expérientiels.

Se réalise une dynamique de groupe entre les étudiants pour ce qui concerne la langue, associée à une bonne attention aux autres, des marques de patience également lorsque l'un·e d'eux éprouve des difficultés à expliquer quelque chose aux autres ou aux formateurs. Ils s'entraident spontanément dans le cas d'une expression difficile. Habités à jongler entre l'anglais et le mandarin dans leur université à Hong Kong, ils ont su se mouvoir dans un contexte francophone même sans en parler la langue. Les contacts de langues préexistants facilitent une forme de cohabitation avec des langues inconnues, comme le français, dès lors que des stratégies de *translanguaging* sont mobilisées et que toutes les langues bénéficient entre elles d'un statut équilibré. Ce *translanguaging* s'exprime avec tous les moyens de communication disponibles ou sollicités lors de la formation.

En fin de séance, les groupes exposent leurs productions dans la salle. Les étudiants qui découvrent celles des autres groupes réagissent et échangent alors spontanément avec leurs pairs dans leur langue d'origine, tout en riant. Une fois les émotions libérées, la langue d'origine, le mandarin le plus souvent, est très présente. Les étudiants confient avoir recours à leur langue d'origine pour parler de leur vécu, de leur ressenti et de leur identité. Durant les présentations finales, à l'oral en anglais, quelques mots ont été dits en français, voire écrits sur les supports utilisés.

L'anglais est la langue de travail des temps les plus formels, le mandarin est la langue des temps moins formels et des émotions. À aucun moment de ces situations de travail les étudiants n'ont tenté d'apprendre des expressions, des mots en français. Pour eux, le français est une part du vécu, au même titre que les découvertes culturelles et formatives; il n'est pas l'objet de leur venue.

Utilisation des couleurs

Le rôle des couleurs est important parce qu'il dynamise l'accès aux informations mises en scène. Selon Buzan (1974), on ne pourrait imaginer de *mind map* sans couleur. Les couleurs facilitent la vision globale de la production et favorisent l'accès à certains détails qui apparaissent de ce fait plus facilement en relief⁹. L'usage des couleurs permet en outre de mieux s'appropriier le processus de sa réalisation: le temps passé à dessiner et colorier encourage la réflexion et développe le questionnement lié à chaque partie. Par ailleurs, les couleurs sont également le support d'un ensemble important de références culturelles auquel il est possible de faire appel lorsque le recours aux couleurs est possible.

Les groupes 2 et 3 ont travaillé autour d'unités de couleurs. Le groupe 2 a affecté à chaque thématique une mise en relief par couleur qui se diffuse le long des

⁹ Une étude réalisée pour Xerox Corporation (2017) a étudié l'impact de la couleur sur les documents (<https://www.office.xerox.com/latest/COLFS-02F.PDF>). Parmi les points retenus par la société, nous relevons les éléments suivants:

- la couleur fait ressortir les informations stratégiques et véhicule un certain degré de professionnalisme;
- la couleur améliore de 82% la durée de l'attention des lecteurs;
- les informations sont localisées 70 % plus vite lorsqu'elles sont en couleur;
- la couleur augmente de 78% la compréhension du message.

branches dédiées. Chacune apparaît également comme un élément de repère pour le présentateur qui interviendra lors de l'exposé oral. Le groupe 3 a choisi un dégradé pour une utilisation des nuances par cercles concentriques autour de la notion centrale. Plus on s'éloigne du centre, plus la couleur d'écriture devient claire (plus on s'éloigne du cœur de la fleur, plus les pétales s'éclaircissent) et plus les éléments choisis, tels des exemples, sont alors davantage personnels: le centre est bleu; le premier cercle après les illustrations symboliques dessinées, est représenté en vert foncé, le cercle suivant en vert clair et enfin les éléments plus singuliers en jaune.

Les couleurs du drapeau français apparaissent sur les réalisations des étudiants: les *mind maps* 1, 2 et 3 font du drapeau un élément central de la production et le groupe 4 a choisi d'écrire son titre en bleu et rouge sur fond blanc. Au-delà d'une vision culturelle et symbolique de ce que représente un drapeau, nous y voyons l'émergence d'une forme de mise en scène que les étudiants s'attribuent de façon plus ou moins consciente et qui constitue, selon nous, les prémisses transculturelles de l'aptitude à la mobilité.

Le processus engagé est réflexif et distancié. Les étudiants doivent se mettre d'accord sur la représentation qu'ils choisissent de mettre en avant. Le transculturel émerge des négociations au sein de chaque groupe, puis au sein d'un échange en grand groupe.

Il y aurait comme une reconfiguration de ce qu'est la ville de Nancy par rapport à des référents français connus à l'international (le macaron, les couleurs du drapeau français) ou découverts sur place (les célébrations de la Saint-Nicolas). Cette superposition de ce que les étudiants savent en amont et de ce qu'ils ont vécu sur place construit progressivement la dimension transculturelle de leur aptitude à la mobilité.

Dynamique des représentations spatiales

Les quatre productions ont chacune un titre qui évoque soit Nancy, soit la France (Tableau 1).

Les productions 2 et 3 présentent une architecture en carte heuristique autour d'une notion: **Explor in Nancy (mind map 3)* ou *Nancy (mind map 2)*. Le titre de la production 3 comporte un verbe (**Explor* pour *Explore*), associé ensuite à des dessins et des mouvements dans une approche plutôt dynamique. La production 2 fait ressortir le nom de la ville dans un trait d'écriture grossi sur une carte dont les contours sont ceux de la ville de Nancy. Les éléments présentés à partir du deuxième cercle concentrique sont tous indiqués sous forme de simples mots (adjectifs, noms, noms composés ou formes verbales), sans dessins. L'approche y est plus conceptuelle.

Les deux autres productions, 1 et 4, ne prennent pas la forme d'un schéma heuristique, elles représentent un chemin (*mind map 4*) et le passage d'un tramway (bien qu'intitulée **Walking Nancy, mind map 1*). Elles ont davantage recours aux dessins qui scénarisent le ressenti ou les découvertes (sur les gens observés dans le tram, par exemple, *mind map 1*) dans le déplacement.

Typologie des expérientiels

Les étudiants de Hong Kong ont abordé le quotidien et la culture de la Lorraine par le biais de leur expérience sur place. Avant leur venue, ils n’ont que des représentations figées de la France, héritées de lectures, de films et de leur relation aux médias. Aucun n’a d’expérience en France, ni ne parle français. Aucun programme d’initiation à la France (culturel ou interculturel) ou au français (de communication) ne leur a été proposé avant le départ. Le propos de l’un d’eux: “J’avais rêvé de Paris, et j’ai aimé Nancy”¹⁰ marque bien un cheminement expérientiel (cf. les temps des verbes) et un construit fait d’émotions qui portent sur une projection (rêver) vers des émotions vécues (aimer).

L’expérientiel de ces futurs enseignants est essentiellement relatif à la vie quotidienne: ils ont dû prendre les transports en commun, réagir aux grèves qui ont eu lieu à ce moment-là, aller dans des lieux de formation divers, se nourrir aux horaires français, gérer le règlement dans leur résidence hôtelière, etc. Ces aspects de leur quotidien ont présidé à des choix thématiques sur lesquels ils ont ensuite conçu leurs présentations. Il n’en demeure pas moins que ces thèmes mis en avant dans les réalisations correspondent à des catégories culturelles classiques (Tableau 2).

Titre	<i>Mind map 1</i> <i>Walking Nancy</i>	<i>Mind map 2</i> <i>Nancy</i>	<i>Mind map 3</i> <i>*Explor Nancy</i>	<i>Mind map 4</i> <i>France and friends</i>
Thèmes retenus	Building	Food	Study	Evaluation
	Transportation	Transportation	Weather	Reflexion
	People	Univ. activities	People	Starting point
	Food	Culture	Food	Activities
	Education	Weather	Architecture	Interaction
	Religion	Festival	Accommodation and	Conclusion
	Economy	Sightseeing	Transportation Festival	

Tableau 2. Thématiques des *mind maps*

Les thèmes *Food* et *Transportation* (en gras dans le tableau *supra*) sont communs aux groupes 1, 2 et 3, tels des incontournables d’une image de la culture pour eux.

Les points communs sont largement partagés par groupes deux à deux, comme les catégories *Weather* ou *People*, par exemple. Toutefois, les détails divergent ensuite dans la cartographie. Ceci étant, les ramifications signalent des regards spécifiques sur des phénomènes, des lieux et événements, comme le montre par exemple en bout de chaîne l’indication des tailles des Françaises et des Français (*mind map 3*) ou les marques d’humour (Saint Nicolas conduisant le tram, *mind map 1*). Dans des registres culturels usuels, les étudiants expriment des points de vue originaux sur les thèmes qu’ils retiennent. Ils produisent un récit singulier de leur expérience à Nancy, évitant ainsi les stéréotypes généralisants.

¹⁰ Dans sa forme originale: “I’d dreamt of Paris, and I loved Nancy”.

Bien qu'ayant opté pour une visualisation sous forme de dessin d'un tram, la *mind map* 1 a tout de même placé à gauche de la page (donc donné à lire en premier dans le sens de lecture occidentale), sur les différentes couronnes d'un sapin¹¹, une liste de thèmes (*Building, Transportation, People, Education, Religion, Economy*), qui rejoint celle des *mind maps* 2 et 3.

Le groupe de la *mind map* 4 a fait le choix de présenter ses éléments différemment. Il a opté pour une organisation liée au processus réflexif attendu en formation. La production est intitulée *France and friends*. Les expériences de médiation issues du programme font intimement partie du quotidien de ces étudiants asiatiques. L'expérientiel personnel ou en groupe se combine avec un expérientiel de formation, dans et hors les murs des institutions qu'ils fréquentent. Le formel se mêle au moins formel. Les niveaux personnels, interpersonnels et formatifs s'interpénètrent. Le construit est un mélange d'éléments culturels (Saint Nicolas, la place de la religion en France à leurs yeux, le temps gris d'hiver par différence avec l'été à Hong Kong au même moment, etc.), d'émotions sur des événements vécus, d'éléments liés à la formation et, avons-nous constaté, de réflexion partagée lors de l'élaboration des *mind maps*.

La visualisation des expériences se réalise en fonction de ce qui a été le plus important aux yeux des participants, vraisemblablement ce qui a été le plus partagé dans les discours des groupes. Les étudiants asiatiques tirent leur rapport à la culture française de leur expérientiel individuel mais surtout collectif. On peut signaler qu'ils sont encouragés à rester groupés et rares sont ceux qui se déplacent seuls. Les groupes de travail se sont constitués selon leurs désirs, librement, et on peut penser que se sont retrouvés des étudiants ayant partagé des expériences.

Les résultats montrent des productions variées qui renvoient à la façon dont elles ont été élaborées et aux images qu'elles véhiculent pour chaque groupe. Elles se recourent de façon diverse, selon les critères étudiés.

Discussion

La dimension didactique de l'activité de mind mapping

L'activité de *mind mapping* proposée aux étudiants asiatiques se situe dans un ensemble didactique, évoqué plus haut, où le geste et la visualisation artistique viennent épauler le discours, le relayer ou le remplacer. Ces *mind maps* avaient pour fonction première de préparer un exposé oral collectif. Elles ont été perçues par les étudiants comme des notes de travail pour organiser la pensée collective et répartir le travail qui suivra, c'est-à-dire comme une aide pour la tâche finale attendue. Il s'agit d'une tâche intermédiaire contributive et non d'une tâche isolée. Cette micro-tâche s'avère cependant complexe, en ce sens qu'elle comporte des objectifs

¹¹ Il peut s'agir du sapin des Vosges installé sur la Place Stanislas de Nancy au début des festivités de la Saint Nicolas. Il peut faire également référence aux sapins de Noël qui décorent les vitrines, le marché de Noël ou les entrées de bâtiment, y compris leurs lieux de formation. Diverses conceptions de la symbolique sapin sont possibles, selon les participants mais également selon les lecteurs de la *mind map*.

didactiques nombreux: conscientiser et expliciter les images du séjour; les visualiser en recourant peu au langage; se placer sur divers plans pour collecter ces images: le plan de la formation, celui de la découverte de la ville et celui de l'expérientiel individuel et collectif; réaliser une production en un temps contraint alors que l'on sollicite la créativité des étudiants; permettre à chaque étudiant du groupe de se faire entendre et de donner corps à ses propres images; de favoriser une première négociation du sens dans un petit groupe avant de le soumettre au groupe complet et aux formateurs.

Il s'agit pour les productions 1 et 4 d'une narration de l'expérience sous forme de mise en récit visuel, qui évoque explicitement le parcours et le cheminement des étudiants. Les productions 2 et 3 sont davantage intellectualisées, guidées par le langage et moins par le visuel et, de ce fait, plus descriptives. Un cheminement engage les étudiants qui passent de leurs divers expérientiels individuels à une collectivisation de ces expérientiels. Cette activité entend produire une expérience. Elle se donne à lire sur les productions 2 et 3 et plutôt à voir sur les productions 1 et 4.

Alors que la tâche consistait à faire émerger des images, à les mettre en visuel et avait une dimension organisatrice et méthodologique, les productions sont diverses selon les individus et le poids accordé par les étudiants aux objectifs d'une tâche complexe.

Dans le cas des étudiants asiatiques, ils sont aguerris aux images, aux idéogrammes par exemple, et dans une visiosphère par l'usage des réseaux sociaux notamment, mais également par la variété des tâches qui leur sont proposées en formation à Hong Kong. Le recours au *mind mapping* comme activité formatrice est ainsi aisé pour eux.

On peut également constater que le fait d'être en formation pré-professionnalisante dans les métiers de l'enseignement (et pas uniquement de l'enseignement des langues) leur confère une souplesse et une ouverture aux tâches nouvelles, qu'ils considèrent comme favorables aux apprentissages de leurs futurs élèves ou étudiants. Ce phénomène se retrouve dans les Inspé, qui forment ensemble (tronc commun, unités d'enseignement pour tous sur le langage, etc.) des étudiants de toutes disciplines, dès lors que ceux-ci sont placés en situation d'initiative, de réflexivité individuelle et collective et de co-construction de savoirs et savoir-faire clairement identifiés. La compétence professionnelle s'acquière à ce coût. Ceci est moins vrai dans les universités où la formation des enseignants est plus sectorielle, davantage reliée à un parcours, disciplinaire ou de domaine.

Un construit collectif

Les *mind maps* sont le produit d'un groupe réuni pour une tâche, non pas d'individus hors champ formatif. Au-delà de la tâche didactique, des espaces-temps d'intéressement divers ont réuni les participants, qui pourront s'adosser à ces expériences. Durant l'activité, se joue une expression collective résultant d'un cheminement, qui concerne pour partie l'élaboration de la notion (ici le séjour à Nancy indiqué dans la consigne) et pour partie le processus d'élaboration du

construit. Il s'agit ainsi d'un cheminement pluriel, de cheminements individuels et collectifs qui s'entremêlent et se répondent, et d'un cheminement mental lors de l'exercice de production.

Le recours au *mind mapping* ne semble pas réducteur des individualités, il en représente une autre configuration, engagée dans une négociation collective. En réalisant sa production, le groupe ajuste sa compréhension de l'expérience (ce qu'il faudrait retenir, laisser de côté, comment nommer les événements et faits, quelle place leur donner dans l'expérience collective, etc.). Pour obtenir un résultat, les groupes mettent ainsi en place concertation et ajustements successifs. Ceci est le fruit de conflits socio-cognitifs et, surtout, des négociations avec le monde qui est le fruit de la communauté de pratique pour Wenger (1998), comme auparavant déjà pour Lave & Wenger (1991) ainsi que pour Akrich et *al.* (1991). Ceci est également issu de la communauté d'apprentissage elle-même, du fait de l'intérêt qu'elle porte au débat lancé. Il s'agit à la fois de la réalisation de la tâche (ce que proposent Lave & Wenger, 1991) et du placement des individus en cheminement dans leur communauté d'intéressement (ce qui est présenté par Akrich et *al.*, 1991). Les négociations menées vont au-delà de la tâche d'apprentissage en contexte universitaire. Elles touchent l'identité et le cheminement de chacun, qui accepte de le mettre à l'épreuve de sa communauté dans l'espace-temps consacré au *mind mapping*. Cette activité met en jeu des négociations entre individus *au sein* d'un groupe, *avec* les autres groupes par la suite, et *avec* le monde tel qu'il est perçu et vécu. Elle rend visibles des trajectoires à la fois physiques, sociales et mentales de la mobilité.

Ce qui relève d'un tel espace-temps donnera lieu, par la suite, à la distribution ou la répartition de la parole et à des propos relatifs à des individus (et pas uniquement au groupe) lors de la présentation¹² aux autres groupes. Il s'agit là de répondre à l'objectif méthodologique organisationnel de la tâche de présentation à venir.

La formation pré-professionnalisante adopte une approche en spirale permettant d'opter pour une nouvelle focale ou un autre mode de groupement ou une tâche différente. La spirale donne sens et accorde un statut aux notions discutées et mises en avant.

Au-delà de cet aspect, la validation de la production est essentielle d'un point de vue didactique et du point de vue de l'implication des acteurs. L'activité suivant celle de *mind mapping* la poursuit et l'explicite pour le groupe qui écoute. À la validation interne à la communauté d'intéressement s'ajoute une validation externe, celle des pairs, qui reconnaissent et valident par là-même un expérientiel partagé. Les étudiants ont de plus fonctionné au sein de divers groupes, variables selon les temps de formation. Ils pouvaient changer de groupe et ne sont pas attachés à une seule communauté de pratique. Durant la phase de présentation aux autres groupes, chaque groupe s'efforce de faire valider son aptitude à la mobilité. C'est ainsi avec

¹² À ne pas confondre avec une *restitution* qui suppose des attendus et une évaluation sur critères préétablis.

le groupe entier que les étudiants valident en les partageant ces compétences. En effet, une compétence étant une action appropriée en contexte, validée par des experts ou d'autres personnes reconnues compétentes, le groupe se dote des outils pour évaluer le cheminement et la construction de compétences nécessaires à la mobilité. Pour Wenger (1998), la capacité de la communauté à se créer des histoires communes consolide la communauté de pratique (*shared repertoire*). On le constate ici tout comme dans les voyages scolaires du premier et du second degré, qu'ils soient à dimension linguistique ou non, ou encore dans les pédagogies de projet et dans les diverses formes d'approches collaboratives notamment.

Les catégories de mind maps

Si l'on regarde de nouveau les quatre productions, on peut constater qu'elles relèvent de diverses catégories (Tableau 3). On peut en établir une typologie qui renvoie aux construits mentaux et émotionnels des étudiants. La diversité des modes d'accès à la tâche ainsi que les poids spécifiques apportés à l'un ou l'autre des expérientiels (selon sa force et la capacité de partage des étudiants) oriente alors le travail de production.

<i>Mind map 1</i> <i>Walking Nancy</i>	<i>Mind map 2</i> <i>Nancy</i>	<i>Mind map 3</i> <i>*Explor Nancy</i>	<i>Mind map 4</i> <i>France and friends</i>
Centration sur le lieu	Centration sur le lieu	Centration sur le lieu	Centration sur les personnes
Lecture linéaire organisée sur les rails du tram	Schématisation: une couleur par thématique	Dynamique de mouvement	Cheminement pré-professionnel apparent et central
Visualisation artistique liée à la présence d'un dessinateur dans le groupe	Brainstorming organisé collectivement	Construction progressive en étoile ou en fleur	Approche mentalisée et esthétique à la fois
Compétence en dessin	Compétence d'organisation Compétence sémantique: caractérisation d'une notion	Compétence de raisonnement	Aptitude à la mobilité professionnelle
Carnet de voyage	Carte mentale	<i>Mind map</i> (de type <i>brainbloom</i>)	<i>Mind map</i>

Tableau 3 – Typologie de mind maps

Nous pouvons identifier diverses catégories de visualisations de notions et de cheminement chez les étudiants asiatiques de cette session de formation pré-professionnelle.

- La production 1 est centrée sur le lieu (Nancy, centre-ville,) ce que renforce le titre avec le verbe *walking*. Elle relève d'un carnet de voyage, associant de façon

usuelle dessins, tickets d'entrée dans les musées, photos, etc. Les ressources vues et produites s'y mêlent. Il s'agit d'une narration, d'un récit visuel, un peu comme un journal intime. La dimension fortement visuelle et organisée met en avant l'application d'un étudiant ayant des goûts pour le dessin et dont la compétence a été prise en compte, reconnue comme un atout par sa communauté. Les autres étudiants sont plutôt spectateurs de l'événement, même s'ils contribuent à sa construction; certains sont représentés dans la rame du tram. Les tâches sont réparties de façon organisée au sein de cette communauté en fonction des apports contributifs divers.

- La production 2, bien qu'également centrée sur le lieu puisqu'elle en porte le titre (*Nancy*), relève de la catégorie des cartes mentales. Elle présente la construction d'une notion et une mentalisation plus visible que dans les autres groupes. Le cheminement est plus intellectuel et moins marqué par les affects des membres du groupe. Pour caractériser le lieu, la dimension descriptive et catégorisante est mise à l'ouvrage par les participants de ce groupe. La ville de Nancy est ainsi caractérisée et présentée sous forme de carte sémantique. Une double compétence est à l'œuvre ici, celle de description sémantique d'une notion et d'organisation de cette notion. Cette double compétence ne place pas l'accent comme le groupe 1 sur la narration.

- La production 3 est également centrée sur le lieu, la ville de Nancy en l'occurrence mais, en incluant le verbe **Explor*, elle y ajoute la dimension du parcours, du déplacement dans la ville pour la considérer dans un périmètre plus large. La mobilité s'exprime ici. C'est donc la dynamique du mouvement qui présente la ville et préside au travail de cette communauté. La lecture n'est plus linéaire comme dans la production 1 mais circulatoire et dynamique. Elle est faite d'événements, de faits ou d'expériences, reliés par des fils tendus, des couleurs plutôt que par une logique uniformisante. La production 3 relève de la compétence de raisonnement, avec une organisation du sens en étoile ou en fleur sur le modèle des *brainblooms* et *mind maps* de Buzan & Buzan (2000), et qui se construit progressivement.

- La production 4 est caractéristique d'un cheminement ou d'un parcours, qui se retrouve dans les approches de visualisation centrée sur les personnes, notamment dans les approches biographiques en recherche telles qu'elles ont été étudiées par Benson & Nunan (2003, 2005) ou Clandinin & Connelly (2000) et plus récemment dans les thèses de Martinez (2016) et de Beaufort (2019) sur le contexte hongkongais. L'impression d'une réalisation plus "simpliste", dans la mesure où il s'agit d'un dessin, est compensée par un réel travail de réflexion du groupe dans le registre de sa pré-professionnalisation.

De la notion de culture à la notion de transculturel

Les connaissances sur le quotidien à Nancy (c'est-à-dire des connaissances de type civilisationnel ou culturel) sont associées à l'expérientiel des étudiants hongkongais. Les connaissances ne s'expriment pas *ex nihilo*, elles reposent sur un vécu et sont partagées. La notion de parcours et de trajectoire qui est visible passe par des phases communes, qui les modifient ou les orientent.

Les résultats ne mettent pas au jour une culture essentialiste qui listerait des points importants, voire incontournables, pour découvrir une culture, celle de la France et de la Lorraine (l'Autre). En revanche, ils mettent au jour des moments-clés conscientisés comme des occasions d'expériences vécues.

Le degré de réflexion sur la formation vécue apparaît dans la production du groupe 4 (Annexe 4) présentant un regard distancié, alors que les productions des groupes 1 à 3 sont davantage descriptives et qu'elles rapportent plutôt une synthèse des carnets de voyage. L'une des hypothèses est que l'institutionnalisation des *mind maps* comme préalable à l'exposé de présentation finale ait contribué aux choix qui ont présidé à leur élaboration. Nous observons, en effet, une évolution dans l'engagement de ces productions par les étudiants. La première cohorte que nous avons reçue n'avait pas eu à intégrer sa production dans son exposé public et se servait de ce support comme d'une aide mnémotechnique pour rassembler les éléments marquants de la période vécue en France sur lesquels ils portaient davantage un avis distancié et impliqué: trois jeunes filles avaient choisi de se représenter en se dessinant elles-mêmes vêtues de bonnets¹³, au centre de leur réalisation graphique, pour relater leur expérience (toutes les productions s'intitulaient alors *My stay in Nancy*).

Lorsque, ultérieurement, les étudiants ont explicité leurs représentations graphiques on perçoit le cheminement vers une compétence transculturelle, au sein de laquelle l'expérientiel en mobilité joue un rôle de levier.

Une identité transformée par le déplacement?

Les contributions des étudiants hongkongais relèvent de parcours, de construits individuels et collectifs, personnalisés, qui se sont joués durant le séjour en France. On y constate les désirs, les surprises et le vécu des étudiants, associés à une certaine conception de la culture en France. L'expérientiel est parfois partagé, discuté et négocié pour être considéré comme valable pour le groupe qui en rend compte. Les productions dans le cadre de cette session révèlent un cheminement au cœur de la culture d'autrui et des caractéristiques de cette culture qui s'avèrent importantes pour les diverses communautés d'intéressement et, de ce fait, pour le groupe au complet.

Les moments retenus sont favorables à une meilleure appréhension de soi, d'une identité qui demeure singulière, car personnelle et professionnelle à la fois. Selon Norton (2000: 5)¹⁴, la notion d'identité renvoie à "la manière dont une personne comprend sa relation au monde et à la façon dont cette relation est construite dans la temporalité et la spatialité, ainsi qu'à la façon dont cette personne

¹³ Ces trois jeunes filles arrivées à Nancy sous la neige, ont dû acheter un bonnet qu'elles ont porté durant tout leur séjour, y compris pendant les sessions de formation, repas, etc. pour deux d'entre elles. Le bonnet est devenu un signe de reconnaissance, un attribut de leur identité attaché à leur séjour à Nancy.

¹⁴ Notre traduction. Texte d'origine: "... how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how that person understands possibilities for the future" (Norton, 2000: 5).

comprend les possibilités pour son avenir”. Dans cette optique, l’identité est indissociable du déplacement géographique ou virtuel, lié aux rencontres et aux contacts avec des environnements autres que ceux connus de façon usuelle et répétitive. Pavlenko & Norton (2007) soulignent que l’empan de l’identité est associé à la découverte de mondes éloignés¹⁵. L’identité d’un individu serait ainsi inséparable de son désir de mobilité, que celle-ci soit physique ou non. Toute mobilité, comme celle de ces jeunes Asiatiques en pré-professionnalisation sans aucune intention d’apprendre la langue du pays où ils sont formés, ni aucune préparation à la langue-culture de ce nouvel environnement qu’ils vont rencontrer, toute mobilité, donc, est constitutive d’une possible modification de leur identité.

Une enquête TNS-SOFRES Campus France¹⁶ indiquait en 2013 que neuf étudiants sur dix recommandaient la France. C’est le premier choix de plus de 77% d’entre eux, 90% se déclarant ensuite satisfaits d’un séjour de formation en France, essentiellement pour des raisons culturelles au demeurant. Le développement tout particulier des mobilités chinoises entrantes est à souligner ici¹⁷.

La session de formation des étudiants de master hongkongais en Lorraine a donc joui d’un contexte favorable, au vu de l’attractivité des universités françaises. Il n’en demeure pas moins que de l’attirance ressentie pour Paris (principe de désirabilité), les étudiants sont passés à une expérience de Nancy qui les a enthousiasmés (principe de réalité).

Et l’aptitude à la mobilité en contexte pré-professionnel?

L’aptitude à la mobilité se lit en filigrane de ce travail de production qui contribue à révéler des aspects habituellement négligés en formation (Macaire & Behra, 2020). En effet, quelques-uns parmi les attributs de cette compétence y sont lisibles comme: la capacité à se servir de compétences transversales ou *soft skills*, dont la négociation; la capacité à s’étonner devant ce qui est nouveau et inconnu; la capacité à mobiliser le visuel ou les gestes pour communiquer avec autrui; la capacité à recourir à l’humour; la capacité à travailler avec d’autres étudiants qui ne sont pas dans le cercle resserré des amis, c’est-à-dire à entrer dans une communauté d’intéressement où chacun peut avoir un avis spécifique, différent de celui d’autrui mais respecté.

Une aptitude à la mobilité pré-professionnelle engage à se comporter de façon autonome face à la nouveauté de l’expérientiel. Elle suppose d’englober tous les aspects de l’expérientiel (de la sphère privée, publique, éducative, individuelle et collective) et de ne rien négliger qui serve le complexe. Une telle aptitude,

¹⁵ Notre traduction. Texte d’origine: “The desire of learners to expand their range of identities and to reach out to wider worlds” (Pavlenko & Norton, 2007: 670).

¹⁶ <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>: QS World University Rankings 2021.

¹⁷ Pour une étude spécifique concernant la France et la Chine, on se reportera à *La mobilité étudiante chinoise vers la France: perspectives de développement. Les notes de Campus France*, Hors-Série, numéro 15, juin 2016. URL: <https://www.campusfrance.org/fr/ressource/la-mobilite-etudiante-chinoise-vers-la-france-perspectives-de-developpement>.

notamment transcontinentale, s'accompagne d'une nécessaire souplesse dans la perception d'événements, ou d'objets culturels, d'une capacité à questionner des faits ou des ressentis et à leur affecter des effets de contexte, y compris des effets *a priori* inconnus.

À une approche interculturelle se substitue dans le cas étudié une approche transculturelle (Narcy-Combes, 2018), co-élaborée et vécue les uns *avec* les autres, qui ne se réalise pas uniquement dans une relation de tensions *entre* les cultures en présence. Selon Narcy-Combes, le transculturel relève d'un fonctionnement plus ou moins conscient, où les événements déclenchent des réactions chez les personnes en mobilité. D'après nos observations, ces réactions reprennent des attributs des différents environnements culturels connus pour atteindre l'objectif que l'on se fixe dans la situation présente. Le transculturel s'appuie sur les personnes et dépasse de ce fait l'interculturel.

Conclusion

L'objectif de cet article consistait à étudier dans quelle mesure une activité de *mind mapping* permet de cerner une compétence aussi complexe que l'aptitude à la mobilité pré-professionnelle.

Des productions des quatre groupes d'étudiants asiatiques se dégagent les principales conclusions suivantes: la mobilisation d'outils créatifs visuels comme les *mind maps* réalisées sous forme de tâche collaborative favorisent l'engagement et la prise de conscience de représentations des individus et le développement d'une "aptitude à la mobilité", d'autant plus importante dès lors qu'elle est transcontinentale. L'activité donne accès à une communauté, à la fois interne et externe au groupe constitué, c'est-à-dire à un faire les uns *avec* les autres qui dépasse la tâche et ses objectifs propres pour construire une communauté spatio-temporelle d'intéressement, dont on peut espérer qu'elle se poursuivra après la session de formation. Ces productions rendent compte d'un parcours/cheminement collectif sujet à discussion et modification, donc fluide, que peuvent s'approprier les futurs enseignants asiatiques à titre personnel et pré-professionnel. Enfin, l'expérientiel, pour peu qu'il soit reconnu et intégré en formation dans un espace accordé à l'expression visuelle, et scénarisé ensuite dans les présentations, fait alors partie intégrante de la compétence visée. Sachant que les compétences sont généralement peu visibles en dehors de l'action et difficilement évaluables, le pari de l'activité de *mindmapping* consiste à les révéler.

Sur le plan de la recherche, la part de plus en plus importante accordée aux formes narratives, comme les récits de vie, ou graphiques, comme les dessins de parcours professionnels, permet de suivre et d'appréhender des construits complexes sur l'identité de l'apprenant, notamment plurilingue. Il nous semblerait alors prometteur de relier un outil comme la *mind map* à d'autres outils de recueil de données narratives, graphiques, réflexives, etc. Les blasons, par exemple, répondent pour Galvani (1997: 83) au double objectif "de recueil de données et d'échange co-formatif". Les *focus groups* répondent, quant à eux, par exemple, à la dimension réflexive collective, voire pluricatégorielle. Des approches combinatoires et

multifocales mettent en lumière le développement d'une aptitude à la mobilité transnationale dans la mesure où l'action de formation génère des prises de conscience complexes de ce qui est en jeu pour les acteurs.

De telles approches offrent des perspectives en formation pour la prise en compte de l'identité individuelle et collective des apprenants. En recherche, elles modifient le champ des études biographiques qualitatives existantes. Elles sont encourageantes pour la recherche sur la narration de soi dans un collectif institué, ainsi que sur la place des acteurs-auteurs et des chercheurs dans une formation faisant recherche.

Références bibliographiques

- AKRICH, Madeleine, Michel CALLON & Bruno LATOUR. 1991. L'art de l'intéressement. Dominique VINCK (dir.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*. Bruxelles: De Boeck, 27-52. URL: https://www.researchgate.net/publication/235255575_La_gestion_de_la_recherche_Nouveaux_problemes_nouveaux_outils
- BEHRA, Séverine, Maud CIEKANSKI, Yazdan CHOUBSAZ, Dominique MACAIRE & Guillaume NASSAU. 2020 (à paraître). An emotional path to preprofessional skills? Mobility competence of EduHK students attending summer courses in France. Yamina BETTAHAR & Aline GOHARD-RADENKOVIC (dirs.), *Journal of International Mobility – De mobilités pré-professionnelles à l'étranger vers des mobilités professionnelles internationales? Enjeux, parcours, stratégies des divers acteurs*.
- BENSON, Phil, Alice CHIK & Hye-Yeon LIM. 2003. *Becoming autonomous in an Asian context: autonomy as a socialcultural process*. David PALFRAYMAN & Richard C. SMITH (dirs.) *Learner autonomy across cultures*. London: Palgrave Macmillan, 23-40.
- BENSON, Phil & David NUNAN. 2005. *Learner Stories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUZAN, Tony. 1974. *Use of your head*. London: BBC Books.
- BUZAN, Tony & Barry BUZAN. 2000. *The mind map book*. London: BBC Books.
- CLANDININ, Jean D. & F. Michael Connelly. 2000. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- CORTEN-GUALTIERI, Pascale, Sylvie DONY & Évelyne D'HOPP. 2010. Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements. *Ripes 2: 2*. URL: <https://journals.openedition.org/ripes/425>.
- DE BEAUFORT, Lorraine. 2019. *Learning French in Hong Kong: narrative perspectives on identity construction (Apprendre le français à Hong Kong: perspectives narratives et construction identitaire)*. Thèse de Doctorat, Université de Lorraine et The Education University of Hong Kong. URL: <http://hal.univ-lorraine.fr/tel-02283117>.
- GALVANI, Pascal. 1997. *Quête de sens et formation: anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris, Montréal: L'Harmattan.
- KALAJA, Paula. 2019. Doing research on learner beliefs about L2 learning and teaching: exploring the possibilities of visual narratives. Elizabeth RUIZ ESPARZA BARAJAS (dir.), *Research on beliefs about foreign language learning and teaching*, Mexico: Fontamara, 37-67.
- KALAJA, Paula, Hannele DUFVA & Riikka ALANEN. 2013. *Experimenting with visual narratives*. Gary BARKHUIZEN (dir.). *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 105-130.

- KOEHLER RIESSMAN, Catherine. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- LAVE, Jean & Étienne, WENGER. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- MACAIRE, Dominique. 2020. La “recherche-formation”, une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d’enseignants de langues, *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures (RDLC)* 17: 2. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/7697>.
- MACAIRE, Dominique & Séverine BEHRA. 2020 (à paraître en décembre). Pédagogies coopératives et objets de savoir peu visibles: la “recherche-formation”, un outil pour le futur_enseignant du premier degré. *L’Année de la Recherche en Sciences de l’Éducation* 2020, *Éducation et cognition*.
- MARTINEZ, Valérie. 2016. *Construction de l’Est et de l’Ouest: vers des compétences interculturelles? Un exemple de recherche à Hong-Kong en mobilité académique*. URL: <http://www.theses.fr/2016uspca003>.
- MELO-PFEIFER, Silvia. 2014. *Multimodal translanguaging in bilingual children’s visual narratives*, Communication à la Conférence IALIC, Université d’Aveiro (Portugal), 28-30 novembre 2014.
- MOORE, Danielle & Steve MARSHALL. 2020. Le portrait de langues pour “marcher” et s’appropriier la mobilité? Feuilletés expérientiels d’étudiantes à l’université dans l’ouest du Canada. *Recherches et Application* 68, 23-34.
- MÜLLER, Horst. 2015. *Les clés du mind mapping*. Ecolibris - Ixelles Editions.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul. 2018. Le transculturing: un construit pour découvrir les ressorts du translanguaging, *Language Education and Multilingualism* 1, 52-65. URL: <http://dx.doi.org/10.18452/19037>.
- NORTON, Bonny. 2000. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson.
- NOVAK, Josef & Bob GOWIN. 1984. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAVLENKO, Aneta & Bonny Norton. 2007. Imagined communities, identities, and English language teaching. Jim Cummins & Chris Davidson (dirs.), *International Handbook of English Language Teaching*, New York: Springer (669-680).
- SCHNETTLER, Berndt & Jürgen RAAB. 2008. Interpretative visual analysis. Developments, state of the art and pending problems. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 9: 3, Art. 31. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1149>.
- STEWART, James, Judith VAN KIRK & Richard ROWELL. 1979. Concept maps: a tool for use in biology teaching. *American Biology Teacher* 41: 3, 171-175.

- WENGER, Étienne. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identities*. New York: LSA.
- WHEELDON, Johannes & Jacqueline FAUBERT. 2009. Framing experience: concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International Journal of Qualitative Research*, 8: 3, 68-83. URL: <https://doi.org/10.1177/160940690900800307>.
- ZARATE, Geneviève & Aline GOHARD-RADENKOVIC (dirs.). 2004. Introduction: identités cartographiées. *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Sèvres: *Les Cahiers du CIEP*.

Annexe – Mind maps des quatre groupes d'étudiants asiatiques (déc. 2019)

Groupe 1- Walking Nancy



Groupe 2- Nancy



