



HAL
open science

Formations délocalisées en LMD. Quels apprentissages pour quelles recherches ?

Delphine Leroy

► **To cite this version:**

Delphine Leroy. Formations délocalisées en LMD. Quels apprentissages pour quelles recherches ?. L'histoire et la géographie. Disciplines d'éducation, de recherche et de développement., pp.337-355, 2020, 978-2-343-20742-1. hal-03908000

HAL Id: hal-03908000

<https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/hal-03908000>

Submitted on 20 Dec 2022

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.

Formations délocalisées en LMD¹ Quels apprentissages pour quelles recherches ?

Delphine Leroy
Université Paris 8- Laboratoire Experice
Affiliée à L'Institut Convergences Migrations

Ce texte reprend les éléments partagés de retour d'expérience, lors du colloque international de l'ENS d'Abidjan intitulé « L'histoire et la géographie, disciplines d'éducation, de recherche et de développement » qui s'est déroulé à la fin du mois d'octobre 2019².

C'est à partir de ma posture, ma formation et mon rôle d'enseignante chercheuse en sciences de l'éducation, plus particulièrement axés sur les apprentissages liés aux mobilités internationales, que j'ai tenté de situer et de décrire pour en esquisser les enjeux. Mes intérêts de recherche se focalisent notamment sur la thématique « apprendre en transculturalités³ » qui problématise le lien mobilité-apprentissage à travers diverses formes de déplacement (voyage, migration, séjour scolaire, volontariat à l'étranger, dispositifs de mobilité internationale...) quel que soit l'âge des personnes.

Dans cet axe développé au sein de mon laboratoire de recherche, il est question d'envisager les effets éducatifs et formateurs des mouvements géographiques pour les personnes qui en font l'expérience, depuis leurs points de vue situés (contextes, modes de subjectivation, processus spécifiques de rapports aux savoirs, etc.).

Le déplacement est appréhendé ici comme une forme d'apprentissage qui suscite, implique, oblige et donc réinterroge les pratiques et les modalités d'appropriation ou de réappropriation de savoirs, telles les langues, les espaces géographiques, le rapport au temps et nombre de pratiques sociales. Ainsi l'expérience des personnes est envisagée sous un angle heuristique, source de formations multiples.

Au moment de la rédaction de ce texte, le monde fait face à une crise sanitaire mondiale qui a pour conséquence le confinement de certaines populations, dont je fais partie, dans leur lieu d'habitation. Réfléchir à la délocalisation dans un moment de réclusion instituée constitue un paradoxe qui m'amène à saisir encore plus vivement, ce que la rencontre humaine a d'infiniment précieux et d'irremplaçable.

Parallèlement, alors que les situations ordinaires de travail n'ont jamais été aussi internationalisées, les coûts humains et écologiques des voyages réinterrogent les modes de rencontres et nos pratiques du voyage d'étude. Des modalités variées de travail à distance s'organisent et entrent dans les usages quotidiens, offrant un gain de temps, de financement et impactant de manière moindre nos ressources premières. Au cours de ces dernières semaines, le télétravail est devenu la norme et les réunions virtuelles, d'un usage quotidien. Dans ce contexte, proposer des activités de formation ou de recherche en présentiel dans des régions très éloignées des lieux de vie initiaux des personnes peut paraître décalé et inapproprié, presque à contre-courant des urgences auxquelles nous devons collectivement faire face.

L'université développe des projets variés de mobilité, qui sont souvent fortement valorisés dans le parcours de l'étudiant, comme dans celui du chercheur.e, Doctoriales internationales à

¹ LMD abréviation de Licence, Master, Doctorat, érigé en système, il vise l'harmonisation du schéma des études post-bac pour différents pays dans le monde. Il porte essentiellement sur la durée des grades (Licence 3 ans, Master 5 ans, Doctorat 8 ans) et l'organisation des parcours sous forme d'Unités d'enseignement (dont chacune a une valeur reconnue et capitalisable au sein de ce système).

² Il a bénéficié de la relecture attentive et précieuse de Marie Peretti Ndiaye, qu'elle en soit vivement remerciée.

³ CF. <https://experice.univ-paris13.fr/presentation-laboratoire/themes-recherche/apprendre-transculturalites/>

Dakar⁴, avec des doctorant.e.s de divers pays, formations à la recherche dès le master dans des programmes bi-nationaux à des recherches internationales⁵, en passant par des colloques réunissant des réseaux de chercheur.e.s. Pour certain.e.s le séjour à l'étranger est également l'opportunité de s'approprier pratiques, procédures, bibliographies et rapports aux objets afin de les diffuser au retour, ce qui participe, *in fine*, à une certaine uniformisation de la connaissance.

Les occasions aux déplacements sont fréquentes. La question de leur pertinence se pose, même pour celles et ceux qui y participent. Pour les autres, un fort sentiment de déclassement peut prévaloir face à des activités offrant des ressources de légitimation académique dont ils et elles sont parfois éloigné.e.s par l'appartenance à certains groupes moins favorisés institutionnellement (laboratoires ou universités plus ou moins dotées), géographiquement (politiques nationales et /ou régionales d'appui à la recherche et la formation) ou /et socialement (comme l'âge et le genre). Ainsi Morley et *alii* (2018) indiquent que :

« les études existantes sur la mobilité universitaire transnationale suggèrent qu'il n'existe pas de modèle universel caractérisant la manière dont la mobilité universitaire est vécue ou réalisée. Les facteurs de mobilité sont contextuels et dépendent du pays d'origine et du pays d'accueil. La nature et la durée de la mobilité, les possibilités et les contraintes de mobilité diffèrent considérablement et sont souvent liées au sexe des universitaires. »

Quelle portée et quel intérêt pour les étudiant.e.s et les enseignant.e.s- chercheur.e .s résident alors dans la délocalisation de certaines activités de recherche et/ou de formations à la recherche dans le cursus LMD (Licence Master Doctorat) ?

Quelle « plus-value » est offerte par le déplacement et la rencontre effective alors que des discussions et formations peuvent aujourd'hui très facilement s'effectuer à distance ?

C'est par quelques exemples puisés dans mon expérience de chercheuse que je répondrai à ces questions en les abordant du point de vue des enseignant-e-s chercheur-e-s, mais aussi des étudiant-e-s. Tout d'abord il convient de situer mon propos dans le champ de pratiques et de recherches qui sont les miens.

Praticienne et chercheuse

Anthropologue, membre du laboratoire Experice (Centre de recherche interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation) qui fédère des recherches en Sciences de l'éducation, portant sur la dimension transverse des apprentissages (non formelle , informelle) de la part d'adultes ou d'enfants engagés ou non dans des espaces éducatifs⁶, j'explore la dimension expérientielle de la migration, à travers les récits de vie des personnes, notamment dans ce qui a trait à leurs pratiques scripturales (Leroy, 2017).

Le récit à la première personne, qu'il soit autobiographique et écrit ou collecté de manière orale par un.e tiers (chercheur.e) demeure la première source de données explorées. Pour autant, ces

⁴ Cf. site de l'ED Sciences sociales de l'Université Paris 8 <https://sciences-sociales.univ-paris8.fr/spip.php?article1445> « Les Doctoriales internationales Recherches Actions et Transformations sociales visent à favoriser la rencontre entre des doctorant.e.s et de jeunes docteur.e.s de différentes disciplines des sciences humaines et sociales dont les recherches se situent dans différents champs de pratiques sociales : éducatives, sanitaires, écologiques ou politiques. Le projet est de favoriser la fécondité réciproque des échanges sur ces travaux provenant de différents pays autour de questions centrales liées aux concepts, aux théorisations, aux méthodes de recherches et aux épistémologies de la recherche »

⁵ Par exemple le projet européen Erasmus+, KAMILALA (2019-2022) Partenariats stratégiques de l'enseignement scolaire. Kamilala : un projet créatif d'inclusion sociale par l'ouverture aux langues et aux cultures.

⁶ « Experice a vocation à explorer la diversité des espaces d'apprentissage en dehors de ceux qui ont été explicitement et exclusivement conçus pour cela, qu'il s'agisse ou non d'institutions, qu'il y ait ou non intentionnalité voir conscience d'apprendre. » Extrait de la présentation du site du laboratoire <https://experice.univ-paris13.fr/presentation-laboratoire/>

histoires singulières se réfèrent et se rapportent à une histoire sociale des sujets et entrent en relation directe avec leurs environnements. Ce que livrent les personnes de leur rapport singulier au monde et aux savoirs par le décalage géographique et/ou symbolique dans lesquels elles ont été placées, est porteur d'enseignements sur nos propres représentations et modalités d'appropriation.

Ce prisme très particulier agit comme une forme de révélateur à la fois pour les personnes elles-mêmes, qui ont ainsi l'occasion d'un espace réflexif accru - Paulo Freire (1974) parlerait de lecture de la réalité permettant une conscientisation -, mais également pour les tiers qui comme dans une œuvre d'art peuvent s'en saisir sous forme de catharsis⁷.

Ces recherches s'articulent et font écho à ma pratique d'enseignante, notamment lorsque j'anime des dispositifs d'action-recherche auxquels participent les étudiant.e.s (Barou-Croutza, 2019) ou lors des séances plus ordinaires de cours.

Ainsi, cet hiver 2020 dans le cours de licence sciences de l'éducation intitulé « Entrée dans l'écrit à l'âge adulte » du champ de pratique « formation linguistique et culturelle des migrants », un étudiant sénégalais, récemment arrivé de l'Université de Dakar, interpelle ses comparses : « Je connais la littérature française, j'ai lu Baudelaire, Verlaine et Victor Hugo et vous, savez-vous qui est Cheikh Anta Diop ? » Le silence agit comme une forme de réponse, avant que certaines voix n'osent afficher leur ignorance. Un exposé sur le personnage qui a donné le nom à l'Université est demandé sur le champ à cet étudiant savant et le reste du groupe demeure perplexe quant aux savoirs qui sont légitimés d'un côté ou de l'autre de la Méditerranée.

Cette anecdote n'est pas anodine. J'exerce dans une université dite « Université-Monde ⁸ » en référence à Édouard Glissant, située en île de France, en Seine-Saint-Denis, département le plus pauvre économiquement de l'hexagone, dont la population comprend le plus fort taux de personnes étrangères⁹. La notion de « Tout-Monde » y prend son plein sens puisqu'elle entremêle cultures et imaginaires, mélange d'histoires, d'époques et de lieux dans une créolisation planétaire. Tentative assumée d'approche complexe, à la fois philosophique et poétique sur l'état de mondialité dans laquelle toute relation humaine est plongée, Édouard Glissant expose :

« J'appelle Tout-monde notre univers tel qu'il change et perdure en échangeant et, en même temps, la "vision" que nous en avons. La totalité-monde dans sa diversité physique et dans les représentations qu'elle nous inspire : que nous ne saurions plus

⁷ Entendu ici de manière large, comme une libération de phénomènes intériorisés chez l'individu, par le spectacle, l'observation de tiers ou alors une analyse au sens psychanalytique « La prise de conscience historique réalise une véritable catharsis, une libération de notre inconscient sociologique un peu analogue à celle que sur le plan psychologique cherche à obtenir la psychanalyse. H.-I. Marrou, *De la Connaissance hist.*, 1954, p. 273 » in <https://www.cnrtl.fr/definition/catharsis>

⁸ Un extrait de la stratégie internationale de l'Université Paris 8, telle que communiquée sur son site : « L'université Paris 8, forte de ses 30 % d'étudiants internationaux et des 157 nationalités représentées parmi eux, se définit comme Université-Monde. [...] Paris 8 met également au centre de ses préoccupations la réflexion sur la place des langues et cultures étrangères comme outils donnés aux étudiants pour repenser les limites du monde. Résistance à l'uniformisation, à l'appauvrissement des flux linguistiques, et à la décomposition du sens, induite par la globalisation. En ce sens, l'Université-Monde se veut garante d'une formation et d'une activité de recherche s'appuyant sur la dimension critique et la transversalité des savoirs qui sont la spécificité de Paris 8. » <https://www.univ-paris8.fr/Strategie-internationale>

⁹ « Deux fois supérieur à la moyenne nationale, le taux de pauvreté est le plus élevé de France métropolitaine (27,9 % contre 14,1 %, en 2017). » (...) « Près de 30 % de la population de Seine-Saint-Denis est immigrée. Cette proportion place le département au 1^{er} rang de France métropolitaine » Source : Insee, recensements de la population de 1968 à 2015. : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4308516>

chanter, dire ni travailler à souffrance à partir de notre seul lieu, sans plonger à l'imaginaire de cette totalité. Les poètes l'ont de tout temps pressenti. » (Glissant, 1997, p. 176).

De plus, héritière du centre expérimental de Vincennes¹⁰, notre université a vocation d'accueil les étudiant.e.s internationaux, non pas dans une volonté d'intégration d'une élite extra territoriale, mais dans une perspective de reconnaissance de singularités affirmées. Comme le soulignent rétrospectivement certains « fondateurs », « maintenir l'altérité, reconnaître, et même revendiquer l'*étrangéité* de chacun renvoie à une conception particulière de Vincennes, due à ses acteurs et aux circonstances de sa création. » (Berger & alii, 2015, p. 236).

Aujourd'hui, nombre de nos étudiant.e.s possèdent donc soit une expérience personnelle, soit familiale (au sens large) de la migration. Or, dans le contexte universitaire, seules les références académiques françaises semblent connues voire légitimées et Cheikh Anta Diop demeure un nom obscur dans cette salle métissée.

Il ne s'agit pas du relevé d'une lacune de culture générale, mais bien la marque d'une pensée qui oublie ou relègue d'autres formes et d'autres références qui ne sont pas de son territoire. Ainsi, l'agilité cognitive qui pourrait être déployée dans le passage compréhensif d'un système de références à un autre est évincé au profit d'une uniformisation réductrice. Si l'étudiant savant étranger n'avait pas interpellé ses compères, ne s'était frictionné à travers une bibliographie non partagée, le groupe serait resté imperméable à son altérité et n'aurait pas pu mesurer le cadre étrié de ses propres références.

En cela la migration et le décalage qu'elle impose sur nos représentations réciproques nous permet, nous promet une ouverture à d'autres mondes. Cette thématique de recherche non délocalisée (puisque le travail de recherche s'effectue depuis la France) et son incarnation à travers cet étudiant sont une belle illustration d'une manière pérenne de se délocaliser à travers un échange de références, de manières d'entrevoir le monde mais aussi de pratiques d'apprentissage (une découverte naïve dont je parlerai plus loin).

Qu'en est-il alors des délocalisations physiques et en quoi sont-elles radicalement différentes de ces apports ? C'est à travers quatre expériences situées de délocalisation et un rêve que je propose de discuter cette question. Au préalable, un détour rapide sur les pratiques et conceptions plus générales de la mobilité dans le secteur de la recherche semble indispensable pour ancrer le débat.

Mobilité académique : un état des lieux

En Europe la Charte européenne du chercheur [<https://euraxess.ec.europa.eu/>] indique que :

« Les employeurs et/ou les bailleurs de fonds devraient reconnaître la valeur de la mobilité géographique, intersectorielle, interdisciplinaire, transdisciplinaire et virtuelle, ainsi que de la mobilité entre les secteurs public et privé, comme un moyen important d'améliorer les connaissances scientifiques et le développement professionnel à tout moment de la carrière d'un chercheur. Ils devraient donc intégrer ces options dans la stratégie spécifique d'organisation des carrières et valoriser et reconnaître pleinement toute expérience de mobilité dans leur système de progression et d'évaluation des carrières. »

Les évaluations diverses des laboratoires de recherche, intègrent cet élément à la fois individuellement mais aussi collectivement que ce soit dans les différentes certifications

¹⁰ Le Centre expérimental de Vincennes a été créé en 1969, suite aux revendications estudiantines de mai 1968 réclamant une université qui ne soit plus réservée à une élite mais pour les travailleurs et dans la co-présence d'individus aussi variés que possibles. Nous renvoyons à l'ouvrage de Guy Berger et alii, 2015.

officielles mais également dans celles qui le sont moins¹¹. Le critère de l'internationalisation est donc devenu ces dernières années un véritable enjeu de carrière et de reconnaissance, légitimé par les instances interétatiques. Du parcours de l'étudiant.e, à son accès aux premiers emplois en passant par son recrutement dans des formations dites d'excellence, aux carrières de chercheur.e.s, la mobilité est devenue un atout majeur

L'article en libre accès de Morley et *alii* (2018), s'appuie justement sur une recherche de trois années, financée par l'Union européenne¹², traitant des conséquences sociales, affectives et épistémiques de la migration académique, en particulier en matière d'équité et d'inclusion. Un état de la question y est posé en préambule permettant à ceux et celles qui souhaiteraient aller plus loin dans ce champ de s'y référer plus précisément :

« Théorisant les mobilités, Urry (2007) a soutenu qu'il y a une minimisation de la signification et des conséquences des expériences incarnées du mouvement. Dans le domaine des études supérieures, il existe une littérature abondante sur la mobilité des étudiants dans l'académie mondiale (par exemple, Bhandari et Blumenthal 2011 ; Brooks 2017 ; Guruz 2011 ; Krzaklewska 2008). Moins d'études explorent les structures de mobilité et d'opportunités par rapport aux universitaires (Ackers 2008 ; Bedenlier et Zawacki-Richter 2015 ; Bönisch-Brednich 2016 ; Cai et Hall 2015 ; Fahey et Kenway 2010 ; Hoffiman 2009 ; Kim 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2017 ; Kim et Locke 2010 ; Musselin 2004 ; Pherali 2012). Kim et Locke (2010) et ECU (2014) font appel à des études qualitatives pour découvrir les histoires qui se cachent derrière ces statistiques éparses. »

S'il est évident que cette valorisation concerne des chercheur.e.s déjà bien établi.e.s et dans des organisations permettant la matérialité de leur mobilité, il n'en est pas de même pour tou.te.s. Des disparités importantes interviennent à la fois à l'intérieur de certains espaces dits « protégés » comme par exemple dans les universités européennes, en fonction de l'appartenance à certains groupes sociaux marginalisés, telle la participation de la population rom espagnole dans l'enseignement supérieur, qui a été analysée à l'Université de Séville par Teresa Padilla-Carmona et Alejandro Soria-Vílchez (2015) ; mais également au sein de mêmes ensembles territoriaux (états finançant de manière disparate cette mobilité en allouant des crédits à la recherche ou pas, écarts entre diverses institutions universitaires, etc.).

Il en résulte un vrai discrédit pour ceux et celles qui ne bénéficient pas de cet accès car leurs propos et leurs recherches ne sont pas placés au même niveau que leurs collègues plus mobiles, ils et elles font face à ce qui est désormais appelé une injustice épistémique.

Pour Miranda Fricker (2007), qui a travaillé cette notion, une injustice épistémique se matérialise par une sorte de « diminution » de la crédibilité de la personne dans son statut de sujet connaissant. Ainsi, certains attributs sociaux (comme le genre, l'identification ethnique, etc.) déqualifient, perturbent d'emblée la perception que certain.es attribuent à l'autorité cognitive de la personne.

« La justice épistémique explore le droit des multiples formes de savoir à coexister et la pluralité qui reconnaît la diversité des savoirs et l'égalité des connaisseurs. Fricker (2007) identifie deux types d'injustice épistémique : testimoniale et herméneutique. L'injustice testimoniale implique un niveau de crédibilité déflaté pour le monde de l'orateur. L'injustice herméneutique est une lacune dans les ressources d'interprétation collective. Certains groupes

¹¹ Je pense notamment aux projets internationaux qui appuient les candidatures de celles et ceux ayant déjà obtenu des fonds de même type, de la valorisation de cet aspect dans les *curriculum vitae* en en faisant implicitement un critère sélectif.

¹² Le projet HEIM concernait trois universités (Sussex, Umeå et Séville) et l'organisation Roma Education Fund (REF), située en Hongrie (avec des antennes en Roumanie, Slovaquie, Monténégro et Serbie). D'une durée de trois ans (janvier 2015 à décembre 2017) il a été financé par Horizon 2020 : Le programme de l'UE pour la recherche et l'innovation Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA) Échange de personnel de recherche et d'innovation (RISE).

sociaux sont lésés dans leur capacité de connaisseurs, souffrent d'un déficit de crédibilité et manquent d'autorité rationnelle. La cause ultime des deux injustices est la suivante préjudice à l'encontre de certains orateurs » (Morley & alii, 2018)

On pourrait mettre en regard cette injustice épistémologique au sein d'un même système de références, avec une hiérarchisation, une domination épistémologique qui tend à gommer voire à nier des postures qui ne seraient pas légitimées comme savantes ou scientifiques par d'autres groupes. Dans ce modèle, le déplacement géographique a vocation d'emménagement d'un certain nombre de procédures et de rapports aux objets pour les diffuser de retour au lieu de départ. Ainsi, une certaine uniformisation des pratiques de la recherche, composée de références, méthodologies, approches, semble dominer de par le monde. La mobilité servant ici de ressource pour former à un haut niveau des chercheur.e.s à des modèles occidentaux, souvent prestigieux. Ces chercheur.e.s, chargé.e.s ensuite de les diffuser, sont légitimé.e.s par ce nouveau rapport au savoir souvent incorporé et sont rarement à même d'y poser un regard critique, car il comprendrait le risque de les délégitimer.

Or, c'est bien le potentiel critique de la rencontre entre points de vue divergents ou simplement distincts qui permet d'avancer dans une réflexion et une pensée, dynamiques. L'homogénéisation de masse, si elle permet d'avoir un langage commun et une compréhension mutuelle et aisée des recherches, les lisse et enferme les velléités créatives, puisqu'elle passe par un système de reproduction et de normalisation, rejetant le particularisme local. Selon Medina (2012), c'est bien l'interaction et l'explicitation de positionnements hétérogènes qui est à même de produire une conscience critique des multiples manières de percevoir le rapport au savoir. Frega (2013) pointe que cette approche relève des épistémologies pragmatistes dans la lignée de John Dewey :

« Cette confiance dans le potentiel productif et critique de la friction entre points de vue est un élément constant des épistémologies pragmatistes. Cela tient au rôle que ces dernières assignent à la friction en tant que moteur de l'expérience humaine : la friction est le point de départ du changement des habitudes, car elle perturbe les habitudes existantes et favorise la formation de nouvelles ». (Frega, 2013 : 991).

Cette idée de friction nécessitant l'explicitation serait à même de produire par l'ouverture compréhensive qu'elle peut mobiliser chez des sujets pacifiés et curieux, la transformation à la fois des personnes et des idées.

Susciter une réflexivité accrue : le voyage comme art du décalage

Il ne s'agit donc pas de consommer du voyage et du folklore mais d'offrir la possibilité d'une réflexivité accrue par l'éloignement du cadre quotidien sur des pratiques et modèles théoriques parfois incorporés. Se sentir déstabilisé, inconfortable, permet d'entrevoir autrement la réalité et d'être contraint.e à une visibilisation de ce qui était dans un contexte ordinaire, admis comme routine. Cette rupture qui pourrait se produire de manière exceptionnelle dans le cadre quotidien – le confinement actuel en est un exemple patent – est d'une certaine manière implicite à toute mobilité et permet d'observer des pratiques sociales avec une vision étonnée, suscitée par la comparaison ou la friction avec celles dont nous usons.

Les mettre à jour, les « conscientiser » dirait Paulo Freire, offre l'opportunité de s'en affranchir et de transformer son regard de chercheur.e, autant sur les objets d'études qui peuvent prendre une résonance toute différente selon l'endroit où l'on se situe - je pense particulièrement aux migrations qui ne recouvrent pas les mêmes réalités si on les étudie du pays de départ, des pays de passage ou du pays d'arrivée - que sur la manière de faire recherche.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie et les enjeux politiques, éducatifs qu'il suscite en Côte d'Ivoire, n'est pas une problématique isolée dans le monde ; même si un contexte particulier peut conférer une plus grande vivacité à la question, il donne à penser également sur les autres systèmes éducatifs et les choix qui y ont été opérés. L'échange sur différentes réalités apparaît donc fécond pour tou.te.s et permet éventuellement de pointer et de dissocier ce qui est de l'ordre de la singularité locale de ce qui semble récurrent, dans ces problématiques complexes qui articulent trois niveaux de considérations : pédagogiques, scientifiques et politiques.

Ainsi dans les différents projets que je mène avec l'OFAJ¹³, que ce soit autour de biographisations de jeunes issus de l'immigration, comme de celles de l'expérience de jeunes volontaires dans le pays voisin, la manière de coopérer avec les collègues sur un même objet d'étude a permis à la fois de comparer des systèmes universitaires, d'identifier des familles méthodologiques variées et de diversifier les approches. L'enjeu majeur, comme dans toute rencontre humaine, est de tenter de se comprendre afin de faire face ensemble aux défis contemporains des sciences humaines et sociales, dont on sait la complexité et la nécessité de les approcher de diverses manières.

C'est une formation par l'expérience de l'altérité qui permet une (re)connaissance réciproque de nos démarches et de nos références et ouvre à différentes approches épistémologiques, pour peu que l'on prenne le soin de les interroger. La mobilité n'est alors pas uniquement spatiale mais permet un déplacement en termes de représentations suscitant une forme d'agilité cognitive par décentration.

La formation de doctorant.e.s avec des rencontres internationales, comme celles de projets pédagogiques avec des chercheur.e.s averti.e.s sur le plurilinguisme, met au travail à la fois théoriquement mais également dans l'expérience de la rencontre, les enjeux de reconnaissance liés par exemple à la valorisation des langues et à des savoirs minorés. La difficulté réside à penser l'autre et ses pratiques non en terme de différence, qui cliverait, opposerait et enfermerait chacun.e dans ses pratiques et références, mais en terme d'écart comme le propose Jullien « car la tension générée par l'écart, engendre, produit une fécondité » (2012, 8). Il est donc à souhaiter que ces rencontres d'Abidjan nous ouvrent par leurs prolongements à une fécondité multiple. Je vais revenir maintenant sur la dimension formative de quatre expériences de délocalisation et sur un rêve.

1- Une recherche bi-nationale sur l'expérience du volontariat à l'étranger : la dimension politique

La première expérience de projet international dont je voudrais rendre compte a été commanditée par l'OFAJ et se focalise sur des expériences de volontariat à l'étranger avec des jeunes Allemands et des jeunes Français. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) vise explicitement à créer des relations pacifiques et d'intercompréhension entre des jeunes de pays frontaliers durablement impactés par les effets de guerres successives et anciennes. Elle veut rompre avec les cristallisations réciproques d'hostilité et de ressentiment des populations concernées, en se focalisant sur les plus jeunes, envisagés comme à même de faire basculer durablement les représentations et de ne pas réactiver les anciens processus haineux¹⁴. L'enjeu

¹³ L'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) est une organisation internationale, implantée à Paris et à Berlin, au service de la coopération franco-allemande. Cet office a été créé en 1963, afin d'engager des relations de réconciliation pacifiques et durables entre jeunes de pays voisins, dans un climat de vive défiance après notamment les deux guerres mondiales de 1914 et de 1940. <https://www.ofaj.org/>

¹⁴ Article 2 « L'office a pour objet de resserrer les liens qui unissent les jeunes des deux pays, de renforcer leur compréhension mutuelle et, à cet effet, de provoquer, d'encourager et, le cas échéant, de réaliser des rencontres et

est donc de faire évoluer les représentations du pays voisin, par des expériences partagées de jeunes et une attractivité accrue et mutuelle aux échanges.

Le volontariat franco-allemand, que l'équipe de recherche en SHS a observé pendant plus de deux ans¹⁵, s'inscrit dans cette continuité. C'est un format particulier du service civique français (créé en 2010 après la suppression du service militaire obligatoire) et du service volontaire social allemand (existant depuis 1964), qui permet à un.e jeune âgé.e entre 18 et 25 ans de conduire un projet « d'engagement citoyen.ne » pour une durée d'un an, dans un échange systématique entre l'Allemagne et la France¹⁶. Des réunions de plusieurs jours - appelés séminaires - réunissent trois à quatre fois dans l'année les groupes constitués de vingt à trente jeunes expérimentant le volontariat dans la même thématique des deux côtés de la frontière. Les résultats de cette étude démontrent l'intérêt expérientiel fort éprouvé par une très large majorité de participant.e.s (même celles et ceux ayant quitté le volontariat avant terme) en matière d'apprentissages professionnels, personnels, linguistiques, humains, etc. Ils et elles recommandent la poursuite et l'élargissement de ce dispositif aux publics les plus modestes économiquement qui ne parviennent pas ou très peu à en bénéficier. Non seulement cette année de déplacement est vécue comme une expérience inédite et transformatrice, pour les jeunes concerné.e.s, mais elle engage une autre manière de se projeter dans le monde et dans le rapport à l'autre. Pour l'une de nos interlocutrices- que nous avons renommée Malaïka, il s'agit avant tout de « réussir à se comprendre, à bien comprendre l'autre, et ne pas faire des amalgames et des quiproquos » (Leroy & Schlemminger, 2019, 108). Le déplacement est ainsi vécu comme une manière holistique de se former au monde.

2- Formation à la recherche par la recherche : approcher d'autres pratiques académiques pour identifier les siennes

Le deuxième exemple est plus ancien et s'avère pourtant tout à fait crucial quant à la réflexion sur les effets du déplacement en termes de formation académique. En effet, toujours dans le cadre des projets de recherche avec l'OFAJ, il s'agissait d'initier une recherche binationale avec de jeunes chercheur.e.s en formation (dix Allemand.e.s et dix Français.e.s) encadré.e.s par des chercheur.e.s confirmé.e.s (deux Françaises et deux Allemand.e.s). A partir d'une thématique commune - la biographisation de jeunes issus de l'immigration en France et en Allemagne - il a fallu construire ensemble un projet de recherche, une méthodologie de recueil des données et d'analyse, puis restituer à la fois en français et en allemand le travail produit¹⁷. La notion

des échanges de jeunes. Son action s'étend notamment aux domaines suivants : a) rencontres et échange d'écoliers, d'étudiants et de jeunes travailleurs ; b) déplacement de groupes, manifestations sportives et de jeunesse ; c) colonies, centres et maisons familiales de vacances ; e) connaissance réciproque des deux pays par une action d'information, l'organisation de voyages et de séjours d'études, de séminaires, de manifestations artistiques et la rencontre de responsables d'organisations de jeunesse ; f) développement des institutions extra-scolaires qui se consacrent à la diffusion de la langue de l'un ou de l'autre pays ; g) enquêtes et recherches scientifiques dans le domaine de la jeunesse.

Dans l'accomplissement de ces tâches, l'Office applique les principes de coopération et de compréhension qu'il convient de développer parmi les jeunes tant à l'égard des pays européens, que des autres pays du monde libre. » (Extrait du traité entre la République fédérale d'Allemagne et la République Française sur la coopération franco-allemande du 22 janvier 1963) <https://www.ofaj.org/media/accord-ofajabkommen-dfjw-1963.pdf>

¹⁵ *Le Volontariat Franco-Allemand : Entre engagement et interculturalité (Textes de travail N° 31)* Publié par OFAJ le 9.1.2020 https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail_31/index.html

¹⁶ Les organismes spécialisées dans différents domaines (action-sociale, culture, écologie, sport, collectivité locales, OFAJ, écoles et établissement d'enseignement supérieur) envoient un.e volontaire et en accueillent un.e de l'autre pays en contrepartie.

¹⁷ Les deux ouvrages issus de cette expérience (King & Müller, 2013 et Colin & Terzian, 2017) comportent des différences notables et ne sont pas une simple traduction juxtaposée d'une langue à une autre. Des divergences,

d'interculturalité, voire de transculturalité (Cuche, 2016 et Demorgon, 2015) était présente à toutes les étapes de notre travail, révélant ainsi nos propres particularités, jusque-là insoupçonnées car non mises à jour. C'est ce réel travail de « friction » décrit un peu plus haut qui de manière tout à fait lumineuse nous a permis de discerner de manière fine nos postures de chercheur.e.s et nos approches. Le groupe se formait à la fois à la recherche par la recherche tout en saisissant quel était le positionnement de chacun.e dans ce vaste champ de possibles. Il se formait aussi sur la recherche en confrontant des styles et systèmes universitaires différents, élargissait ses connaissances en comparant, identifiant, des approches méthodologiques distinctes ainsi que des approches très contrastées sur un même objet (la migration), car ne s'appuyant pas sur le même système de références ni sur les mêmes perceptions locales du phénomène. Cet important travail d'élucidation se réalisait dans nos langues familières et permettait donc une réflexion sans entrave linguistique, à la manière des consultations transculturelles (Moro, 2016) où un.e traducteur-trice fait systématiquement partie du groupe de soignant.e.s : un dispositif de traductions immédiates (une traductrice dans chaque langue complétait le groupe), avait été prévu en amont de toute rencontre. Cette expérimentation demeure à mes yeux un canevas très abouti de formation à la recherche délocalisée. Tou.te.s les participant.e.s l'évoquent comme un moment crucial de leur formation à la recherche, notamment par la dimension réflexive suscitée par la situation d'interculturalité.

3- Mobilités et plurilinguismes : formation d'enseignant.e.s

Cette situation d'interculturalité refonde également le rapport à un objet commun qui est celui de la formation de formateur-trice.s (éducateur.trice., enseignant.e. s, etc.) à la promotion du plurilinguisme, par le biais d'une pratique partagée, le concours de Kamishibaï plurilingue¹⁸. Dans le cadre d'un partenariat Erasmus +, réunissant des équipes de quatre pays (France, Grèce, Italie et Portugal), le projet kamilala¹⁹ vise à partager, diffuser et améliorer des ressources autour de cet outil.

Derrière cette pratique pédagogique aux nombreuses ramifications didactiques (langues, numération, arts visuels, langage, production écrite etc.), c'est la question de la reconnaissance des langues, de leurs statuts ainsi que de ceux et celles de leurs locuteur.trices qui est posée.

Or les premières réunions ont montré que ce qui semblait être le point convergent des différentes approches (la promotion du plurilinguisme et de ses locuteurs-trices) prenait des formes et des acceptions très variées selon les contextes particuliers dans lesquels il se situait. Ainsi, les régions qui sont statutairement reconnues plurilingues (comme le Val d'Aoste en Italie) peuvent l'envisager comme une promotion de langues anciennes de leurs territoires ; les régions dans lesquelles résident beaucoup de migrant.e.s, comme une manière de les reconnaître par les langues et pour les établissements nationaux situés à l'étranger une façon de garder un lien vivant avec une langue qui ne fait pas partie du contexte social environnant.

Ces différents contextes influent non seulement sur la manière d'utiliser l'outil mais également et surtout sur la manière de penser la promotion du plurilinguisme.

« frictions » d'approche sont apparues tout au long du processus, demandant une explicitation toujours plus détaillée des positionnements épistémiques et méthodologiques.

¹⁸ Le Kamishibaï est un petit théâtre mobile d'origine japonaise, constitué d'un castelet pliable en bois dans lequel on insère des planches d'images visibles du public et au dos desquelles un court texte est lu simultanément par le/la conteur.r.se. Il est demandé à des groupes d'enfants d'en créer un, avec la consigne d'y inclure au moins quatre langues différentes. Depuis 2015, un concours annuel, par tranche d'âge, sélectionne les plus aboutis.

¹⁹ Porté par l'association DuLaLa (D'une Langue à L'autre) <https://www.dulala.fr/>, il s'est construit autour d'un réseau de praticien.ne.s et chercheur.e.s <https://kamilala.org/lereseau/>. Il a débuté en septembre 2019 et son achèvement est prévu trois ans plus tard.

Au-delà des approches qui pourraient être variées, la manière de penser le même objet est encore une fois soumise aux situations et aux lieux, complexifiant et ouvrant de manières inattendues, les contours d'une réflexion que l'on croyait close. C'est ce décalage, souvent invisible et donc indicible pour celles et ceux qui y sont immergé.e.s, qui confère un sens nouveau et fécond aux questions qui semblaient résolues.

4- Doctoriales internationales : formation aux échanges scientifiques

Le dernier exemple que je souhaite évoquer concerne une session d'une semaine de formation pour doctorant.e.s et jeunes docteur.e.s, co-organisée avec les écoles doctorales Ethos (Université Cheikh Anta Diop de Dakar) et Sciences Sociales (Université Paris 8). Intitulée « Recherches Actions et Transformations sociales²⁰ », elle s'est tenue du 23 au 28 novembre 2019 à Dakar. Suite à plusieurs rencontres et manifestations précédentes²¹, auxquelles contribuaient activement des chercheur.e.s de ces deux écoles doctorales, il est apparu important que des échanges plus approfondis soient réalisés avec des jeunes chercheur.e.s (en sciences humaines et sociales) de différents pays (Brésil, France, Italie, Niger et Sénégal) sur leurs objets de recherche. Le temps plus long de la formation - et non pas l'immédiateté d'un exposé lors d'un colloque - permettait de déployer et de nourrir un questionnement collectif autour des disparités que certaines thématiques de recherche pouvaient présenter selon leurs lieux d'études et leurs approches ou, au contraire, de s'apercevoir que les contextes particuliers n'avaient qu'une faible incidence sur la manière de travailler un objet, tant des épistémologies pouvaient être proches avec des lieux de recherche éloignés.

Les notions de distance et éloignement recouvraient alors une tout autre dimension. Échanger sur les conditions de réalisation des thèses, les modalités de formation, a renforcé une forme de reconnaissance partagée des parcours de chacun.e et a certainement mis en avant les potentialités et difficultés offertes par chaque institution.

Enfin, l'occasion donnée d'écouter et de rencontrer collectivement certain.e.s acteurs-trices locales puis de pouvoir en tirer des analyses *a posteriori*, au-delà des discours convenus et des représentations premières, a permis de déconstruire un certain nombre d'idées reçues et de saisir l'intérêt du travail collaboratif avec des chercheur.e.s de différents continents. Il est encore trop tôt pour évaluer les bénéfices d'une telle expérience pour les participant.e.s, mais on peut supposer, au-delà du plaisir manifeste de ces rencontres et des liens tissés, qu'elle a donné une stimulation importante et éventuellement une nouvelle orientation aux projets de recherche engagés.

5- Un rêve

Ces différentes expériences, m'ont démontré l'importance des échanges longs et multi-situés avec des chercheur.e.s aux provenances géographiques diverses. Parce que « se frotter » à ce qui semble étrange oblige à expliciter, dérouler les processus parfois inconscients et incorporés de nos raisonnements, c'est finalement une meilleure connaissance sur nos approches et nos propres failles qui se manifestent avec ces rencontres. Au-delà des systèmes de reconnaissances académiques évoquées en préambule, il semble important de pouvoir faire bénéficier les étudiant.e.s de ces formations délocalisées, notamment celles et ceux se destinant aux métiers

²⁰ <https://sciences-sociales.univ-paris8.fr/spip.php?article1445>

²¹ Le colloque « Éducatrices critiques et épistémologies des suds (...) » en mai 2018 à Paris 8 <https://educritiques.sciencesconf.org/> a permis de consolider les contacts entrepris précédemment au colloque « Éducation à la sexualité. Approches, méthodes et pratiques croisées » à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar les 29 et 30 janvier 2018.

de l'éducation et la recherche, afin qu'une sensibilisation dès le plus jeune âge, puisse se réaliser sur la légitimité et la pluralité des modes de pensées et de rapport aux savoirs.

Je n'ai ainsi pu approcher une certaine forme de rapport au savoir qu'en m'interrogeant tous les soirs, lors de mon premier séjour à Dakar, sur le défilé continu d'étudiant.e.s solitaires sous les réverbères, qui marchaient en agitant parfois un papier. Cette procession quotidienne était pour moi une source d'étonnement et d'incompréhension majeure sur cette pratique sociale qui m'intriguait. Ce n'est que quelques jours après, lasse de mes fausses hypothèses, en interrogeant finalement l'un des collègues (stupéfait de ma question) que j'ai compris qu'ils.elles apprenaient ainsi par cœur leur cours, tenus à la main, à la seule source de lumière gratuite. C'est donc ma naïveté et la curiosité pour ce qui me semblait étrange, qui m'ont conduites à entrevoir la manière de travailler des étudiant.e.s de cette ville, qui semblait à tou.te.s la manière la plus courante d'apprendre. Or, cette manière d'apprendre debout en marchant, dans l'espace public, en pleine nuit allait en complète contradiction avec les formes de l'apprendre qui m'étaient familières et les remettait ainsi, sinon en cause, au moins à distance. Distance avec les présupposés et les représentations initiales, c'est peut-être là tout l'enjeu de la mobilité géographique.

Mon rêve serait donc celui de pouvoir travailler sur les migrations, avec des jeunes de différents pays, impliqués à diverses échelles sur cette thématique sous forme de recherche-action-formation²², afin de déconstruire à de manière multiscale les représentation et allants de soi réciproques.

Or, dans le contexte particulier qui est celui des étudiant.e.s de mon département (Université située dans une commune des plus pauvres économiquement de France) souvent salarié.e.s et en charge de famille, ces mobilités sont inaccessibles financièrement et nécessiteraient un appui important en terme de bourses. Effectivement, lorsque celles-ci existent, elles sont calculées pour des jeunes célibataires, non contraint.e.s par ailleurs (loyer, etc.). Nous rejoignons ici une autre forme d'injustice épistémologique, qui est celle des ressources financières et de la possibilité pour certain.e.s d'accéder à des formations continues qui aient des potentialités identiques aux formations initiales des quartiers résidentiels (dont le coût est souvent supportée par les familles).

En préambule j'ai posé deux questions :

- Quelle portée et quel intérêt résident alors dans la délocalisation de certaines activités de recherche et/ou de formations à la recherche dans le cursus LMD (Licence Master Doctorat) ?
- Quelle « plus-value » est offerte par le déplacement et la rencontre effective alors que des discussions et formations peuvent aujourd'hui très facilement s'effectuer à distance ?

Le premier point semble être celui de la durée, ce temps nécessaire à la rencontre, à la déstabilisation offerte par la rupture avec le quotidien, l'entendu, l'implicite. Il me semble avoir répondu à travers des exemples situés sur une variété de points précis tirés de l'expérience, notamment par la « friction » à l'Autre (réflexivité, connaissance, ouverture, intercompréhension, etc.), mais il est indéniable que les enjeux vont bien au-delà de la singularité de ces apprentissages.

²² Je pense à des projets du type « ici et là-bas », tels que ceux initiés par le GRDR : « En faisant se rencontrer et intervenir l'ensemble des acteurs concernées par ces problématiques « ici » et « là-bas (migrants, chercheurs, autorités locale, acteurs de la société civile, institutions internationales). » CF. site du GRDR <https://grdr.org/-Migration-et-developpement->

Des offices qui se dédient à l'appui des échanges internationaux notamment en termes de recherche, mettent l'accent sur les enjeux politiques qui sous-tendent de telles mobilités, tout particulièrement en ce qui concerne la prévention de conflits interétatiques. Or aujourd'hui, nombre de phénomènes prennent rapidement une ampleur mondialisée qu'il convient pour les saisir, d'appréhender de divers lieux, car les conséquences sont souvent multi-situées (la pandémie actuelle ne le démentira pas). La créolisation du monde envisagée par Édouard Glissant (1993), pour qui le lieu n'est pas un territoire qui enrachine, un lieu identitaire, mais un lieu relatif, pensé comme un espace de rencontre où tous les mondes s'entremêlent, n'est pourtant pas synonyme me semble-il d'espaces uniquement dématérialisés, mais avant tout de relations humaines, dans ce qu'elles ont de plus complexe et de plus poétique et où chacune d'entre elles, tient la promesse d'une altération créative par le contact.

Dans son sillage, Patrick Chamoiseau (2013, p. 18) annonce une « (...) mise en contact accélérée et massive de peuples, de langues, de cultures, de races, de conceptions du monde et de cosmogonies. Cette mise en contact se fera selon des dynamiques qui relèvent du choc et de la déflagration, un continu tissé de discontinuités. »

Aujourd'hui à l'heure de la rédaction de ces lignes, la déflagration est celle de l'isolement globalisé et de ce renvoi incessant aux ressources et aux fragilités individuelles, renforçant les systèmes de domination existants. Le confinement, réduisant nos espaces sociaux directs de manière drastique, nous pousse à évaluer autrement nos relations aux autres et la richesse de leur complexité.

Il y a donc urgence à comprendre, échanger sur ces conceptions distinctes (épistémologies, rapport au monde), les reconnaître pleinement dans leurs formes plurielles (langues, pratiques sociales, artistiques, récits et représentations territoriales), afin qu'elles ne soient pas envisagées telles des différences clivantes et insurmontables qui les enfermeraient et les réduiraient au choc (ou rejetées au profit d'une globalisation impersonnelle reposant sur un système de dominations consenties), mais au contraire en termes d'écarts (Jullien, 2012) les transformant ainsi en multiples fécondités.

Références

- Bhandari Rajika & Blumenthal Peggy, 2011, *International students and global mobility in higher education : national trends and new directions*, Palgrave Macmillian, Londres.
- Barou-Croutza Manon et alii, 2019, « retour réflexif sur l'implication d'étudiantes-chercheuses à leur enquête Expériences singulières, terrain partagé » in Leroy Delphine (dir.) *Ecritures et/en Migrations, Expériences, tension, transformations*, éditions Pétra, Paris, pp.129-141.
- Berger Guy, Courtois Maurice & Perrigault Colette, 2015, *Folies et raisons d'une université : Paris 8. De Vincennes à Saint-Denis*, Éditions Petra, Paris.
- Chamoiseau Patrick, 2013, « Entretien avec Patrick Chamoiseau », Fort de France, 2007 cité par Anna Lesne, « S'écrire aux Antilles, écrire les Antilles. Écrivains et anthropologues en dialogue », *L'Homme*, 2013, n° 207-208.
- Colin Lucette & Terzian Anna (dir.), *Chercher sa voie : récits de jeunes issus des migrations en Allemagne et en France*, Téraèdre , Paris.
- Cuche Denys, 2016, *La notion de culture dans les sciences sociales* (5^{ème} édition), La Découverte, Paris.
- Demorgon Jacques, 2015, *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques* (5^{ème} édition), Économica, Paris.
- Frega Roberto, 2013, « L'épistémologie des dominés », *Critique* n° 799, Éditions de Minuit, pp.978-991.
- Freire Paulo, 1969, *La educación como práctica de la libertad*. México : Siglo XXI.
- Freire Paulo, 1974, *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution*, trad. du brésilien François Maspéro, Petite collection Maspéro n°130, Paris.
- Fricker Miranda, 2007, *L'injustice épistémique : le pouvoir et l'éthique du savoir*. Oxford : Oxford University
- Glissant Édouard, 1993, *Tout-Monde*, Gallimard, Folio, Paris.
- Glissant Édouard, 1997, *Traité du Tout-Monde*, Gallimard, Paris.
- Jullien François, février 2012 « L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité », FMSH-WP-2012-03.
- Jullien François, 2016, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, L'Herne, Paris.
- King Vera & Müller Burkhard (dir.), 2013, *Lebengeschichten junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich Interkulturelle Analysen eines deutsch-französischen jugendforschungsprojekts*, Waxmann, Münster.
- Leroy Delphine, 2016, « Chercher sa voix, sa « mixture » de langues face à la mono-langue de l'autre », in Colin Lucette & Terzian Anna (dir.), *Chercher sa voie : récits de jeunes issus des migrations en Allemagne et en France*, Téraèdre , Paris, pp.111-122.
- Leroy Delphine, 2017, « - Des romans ? - Non : leurs vies ! » *Écritures et Auteursisations de femmes migrantes hispanophones*, éditions Connaissances et Savoirs, Saint-Denis.
- Leroy Delphine, 2019, « Accompagner et être accompagné.e dans l'expérience du déplacement » in OFAJ-DFJW, *Le volontariat Franco-Allemand, Entre engagement et interculturelité*, textes de travail N°31, https://www.ofaj.org/ressources/flipbooks/texte-de-travail_31/index.html pp.152-172.
- Leroy Delphine & Schlemminger Gerald, 2019, « Volontaires du volontariat Franco-allemand et rapports aux langues : à la rencontre de l'Autre », in *Le volontariat Franco-Allemand, Entre engagement et interculturelité*, textes de travail N°31, https://www.ofaj.org/ressources/flipbooks/texte-de-travail_31/index.html pp.108-129.
- Medina José, 2012, *The Epistemology of Resistance, Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*, Oxford University Press, Oxford.
- Morley Louise, Alexiadou Nafsika, Garaz Stela, González-Monteagudo José & Taba Marius, 2018, « Internationalisation et universitaires migrants : les récits cachés de la mobilité », <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0224-z>, « Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility » *High Educ* 76, 537–554 (2018).
- Moro Marie-Rose, 2016, « Comprendre et soigner. La consultation d'Avicenne : un dispositif métissé et cosmopolite. » Bobigny : Association Internationale d'EthnoPsychanalyse Available from : http://www.transculturel.eu/Comprendre-et-soigner-La-consultation-transculturelle-un-dispositif-metisse-et-cosmopolite_a85.html
- Padilla-Carmona Teresa & Soria-Vílchez Alejandro, 2015, Rapport « Internationalisation et mobilité dans l'enseignement supérieur : inclusion, égalité et innovation. Faciliter le soutien aux étudiants roms dans l'accès à l'enseignement supérieur. Bonnes pratiques pour améliorer la participation de la population rom dans l'enseignement supérieur en Espagne ».
- Santos, Boaventura de Sousa, 2016, *Epistémologies du sud, mouvements citoyens et polémique sur la science*, Desclée de Brouwer, Paris.

Leroy Delphine, 2020, Formations délocalisées en LMD. Quels apprentissages pour quelles recherches ? in Gahié- Kadet Bertin (dir.), 2020, *L'histoire en la géographie. Disciplines d'éducation, de recherche et de développement*, actes du colloque international d'Abidjan en hommage aux professeurs Pierre Kipré et Alphonse Yapi-Diahou, Paris, L'Harmattan, 337-355.

Urry John, 2007, *Mobilities*, Polity Press, Londres.