Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

تقرير عن احتضان الطلبة في وضعية المنفى وتكوينهم اللغوي داخل الجامعات

إئتلاف سرافين - ديبورا مونييه، أوليفييه ديزوتر، فرانسواز بوش، محمد بوشكورت، ديفيد شيميتا، شارلوت ديجان، أنس القصيري، ستيفاني جاليجاني، إيف لوجو، كورين فيليبار، سارة ثيبيرج، أودري ثونارد، بيتر تيشر، لورانس ويري

إيراسموس+ سيرافين 2022-1-BE01-KA220-HED-000085227 |

إئتلاف سيرافين SERAFIN ©

ISBN 978-2-9817952-2-9
(PDF)

قاعدة المحتويات

مقدمة 2

1. **السياق السوسيولساني وسياسات الاستقبال في التعليم العالي** 3

1.1 الخصائص السوسيولسانية للطلبة في وضعية المنفى 3

1.2 مثال عن مبادرتين متعلقتين بسياسة استقبال الطلبة 5

1.3 السياسة اللغوية لمؤسسات التعليم العالي 5

2. **آليات الاستقبال والدعم والمرافقة الجامعية** 6

3. **آليات التكوين اللغوي** 7

4. **الحاجيات والمشاكل والدعامات المقترحة** 8

4.1 المساعدة في تحديد مشروع الدراسة وتوجيهه 8

4.2 تثمين التعدد اللغوي الفردي 8

4.3 تطوير مهارات التعلم في سياق أكاديمي ورقمي 9

4.4 الاستئناس بالكتابة الأكاديمية 10

4.5 تعزيز الاندماج في المجتمع الطلابي 10

4.6 تفسير الجوانب الثقافية الضمنية 11

4.7 التعريف بعواقب الهجرة القسرية 11

مقترحات لسبل التفكير 15

المراجع الببليوغرافية 16

مقدمة

يستجيب هذا التقرير لأحد أهداف مشروع سيرافين الأوروبي[1] الرامي إلى تقديم لمحة عامة عن احتضان الأشخاص المنفيين (اللاجئين أو في إطار عملية التسوية أوطالبي اللجوء السياسي أو الحماية الإضافية والأشخاص عديمي الجنسية)، المسجلين في المؤسسات الأكاديمية في المناطق أو المدن الشريكة لائتلاف سيرافين. ويتعلق الأمر بتحديد مؤسسات الاستقبال وعملية الدعم وبرامج التكوين اللغوي الحالية مع بيان حاجيات كل من الأساتذة والطلبة. ويستند التقرير على دراسات استقصائية نوعية أُجريت في جامعات غرونوبل (فرنسا) وليج (بلجيكا) ولوكسمبورغ والرباط (المغرب) وساربروكن (ألمانيا) وشيربروك (كندا). تم جمع المعطيات من قبل أعضاء ائتلاف سيرافين وتحليلها بين أكتوبر 2022 ويونيو 2023. اعتمادًا على خصائص كل مؤسسة قد تختلف طُرق جمع البيانات وأنواع المصادر المعتمدة. عموما، تم النظر في نوعين من المصادر: الوثائق المتاحة داخليًا في كل مؤسسة من جهة، ومن جهة أخرى، الأشخاص الذين تهمهم الإشكالية المطروحة. وهكذا أجريت المقابلات مع عينة متنوعة: الأساتذة والمكونون والطلبة المنفيون ورؤساء المصالح المخصصة في مؤسسات التعليم العالي ورؤساء الجمعيات المحلية المشتغلة في استقبال وتكوين المهاجرين.

أسفرت البيانات التي حصلها كل شريك عن تقرير دقيق موجه[2] في المقام الأول للمسؤولين الحكوميين والأساتذة مُلخصًا العناصر الرئيسية لكل استطلاع. فهو يهدف إلى فهم جيد للحاجيات والإشكاليات المحلية المحددة، كما يروم إلى التحسيس بالرهانات اللغوية والبين ثقافية عند تكوين الطلاب في حالات الهجرة القسرية (لأنها مختلفة ومتعددة الأشكال أساسا) وتعزيز التفكير في اعتماد وتنفيذ برامج فعالة للاستقبال والتكوين اللغوي تتماشى فعليا مع احتياجات الأساتذة والطلبة.

سنستهل هذا التقرير بعرض سياق الهجرة والسياق الاجتماعي-اللغوي الذي يجد فيه هؤلاء الطلاب المنفيون أنفسَهم عند وصولهم إلى جامعاتنا، بعد ذلك سنصف الأنواع المختلفة لآليات الاستقبال والتكوين اللغوي المنظمة في مؤسساتنا، لنختم باقتراح سبل للتفكير في الاحتياجات المحددة والإجراءات والوسائل والطرق المتبعة وتأثيرها على التكوين اللغوي للطلبة.

---

[1] المشروع الأوروبي إيراسموس+ سيرافين 2022-1 - BE01 - KA220 - HED -000085227 - دعم تكوين أساتذة اللغات لتعزيز إدماج الطلاب اللاجئين في التعليم العالي https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2022-1-BE01-KA220-HED-000085227

[2] جميع التقارير متاحة على موقع المشروع: https://projetserafin.com

1. السياق السوسيولساني وسياسات الاستقبال في التعليم العالي

علاقة بالأشخاص المهاجرين من المهم أن تُأخذ بعين الاعتبار العديد من الحالات النموذجية، إذ نميز عموما بين الهجرة القسرية والهجرة الطوعية. تُعرَّف الهجرة القسرية بأنها "حركة الهجرة غير الطوعية للأشخاص الناجمة بشكل خاص عن الخوف من الاضطهاد والنزاع المسلح والحروب الأهلية والكوارث الطبيعية أو الإنسانية". (Perruchoud، 2007 : 49). في سياق الهجرة القسرية، على عكس الهجرة الطوعية، فإن مرحلة ما قبل الهجرة أي "الاستعداد النفسي الأساسي للتغييرات القادمة" (Martinet & Damásio، 2021 : 467)، غالبًا ما تكون دون تحضير لا نفسي ولا تنظيمي، بل يكون مصدر معاناة بالنسبة للأفراد المجبرين على الرحيل. تتوافق مرحلة ما قبل الهجرة هذه مع الفترة المحفوفة بحالات الخطر، وبالتالي فهي أيضًا مرحلة حدوث الصدمات. كما نميز أيضًا، وبشكل عام، بين الهجرة الاقتصادية (بدافع تحسين الظروف المعيشية) والهجرة المناخية (بدافع الهروب من التغيرات المناخية وتأثيرها على الحياة لا سيما الاجتماعية والاقتصادية). ومع ذلك، لا ينبغي لهذا التصنيف أن يحجب الارتباطات القوية في كثير من الأحيان بين هذه الأنماط من الهجرة.

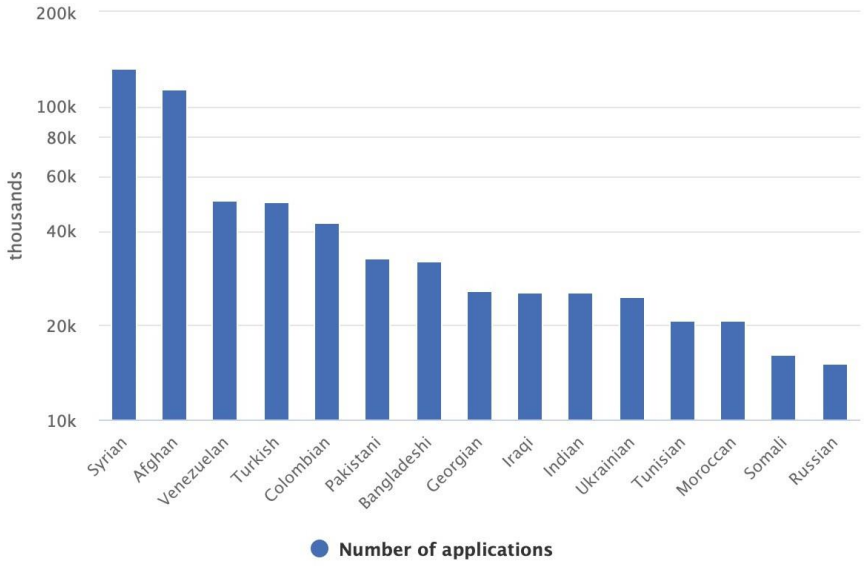
1.1 الخصائص السوسيولسانية للطلبة في وضعية المنفى

بغض النظر عن السبب الأول وراء مغادرة بلد المنشأ، فقد تفاقمت تدفقات الهجرة بشكل كبير في العقود الأخيرة، تأثيرها مباشر على مناطق معينة من العالم أكثر من غيرها (77% من الأشخاص المنفيين تم استقبالهم في البلدان المجاورة لبلدانهم الأصلية). وفقًا لمفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين (مايو 2023)، هناك ما يقرب من 110 ملايين شخص نازح في جميع أنحاء العالم بسبب الاضطهاد والصراع والعنف. وقد تضاعف هذا العدد تقريبًا خلال 10 سنوات (51.2 مليون في عام 2013)، أغلبهم أشخاص يلتمسون اللجوء والحماية الدولية. منذ بداية الحرب في أوكرانيا في فبراير 2022، رحبت أوروبا بأكبر عدد من الأشخاص الفارين من الحرب منذ الحرب العالمية الثانية. زادت نسبة اللاجئين[3] الذين يعيشون في أوروبا على التوالي لتصل إلى أكثر من 20 ٪ من جميع لاجئي العالم[4]، وفي سنة 2022 صدرت طلبات اللجوء في أوروبا عن 140 دولة.

---

[3] بالمعنى المقصود في معاهدة جنيف لعام 1951، "يعني أي شخص لديه خوف له ما يبرره من التعرض للاضطهاد بسبب عرقه أو دينه أو جنسيته أو انتمائه إلى مجموعة اجتماعية معينة أو رأيه السياسي، خارج بلده أو غير قادر أو غير راغب في العودة إلى بلده. " (يونيسكو).

[4] المصدر: المفوضية الأوروبية. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities- 2019- 2024/promoting - our - european - way - life/statistics - migration - europe_en# les - refugiés - en - europe.



الشكل 1 : 15 جنسية رئيسية لطالبي اللجوء في أوروبا سنة 2022 (المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية)

كما يؤثر الموقع الجغرافي للبلدان بشكل كبير على تدفقات المهاجرين، ففي البلدان الأوروبية لاتحاد سيرافين ينزح المهاجرون بشكل رئيسي من إفريقيا والشرق الأدنى والشرق الأوسط وأوروبا الشرقية، بينما في المغرب ينزحون أساسا من أفريقيا جنوب الصحراء. معظم طلبات اللجوء إلى كندا[5] لا تصلها فقط من هايتي وكولومبيا والمكسيك، وإنما تصلها أيضا من إفريقيا والشرق الأوسط.

تتراوح أعمار نسبة كبيرة من المنفيين بين 18 و34 عامًا، وهو السن المثالي لمتابعة الدراسة بالتعليم العالي (المفوضية الأوروبية، يوريديس، 2019). في بلجيكا مثلا، من بين 14000 شخص طلبوا اللجوء عام 2017، 45 ٪ منهم في سن متابعة الدراسة الجامعية. كما تمول المفوضية الأوروبية العديد من المشاريع الرامية إلى مساعدة المهاجرين واللاجئين في مجال التعليم العالي مع إيلاء أولوية خاصة للكفايات اللغوية والاعتراف بالمهارات والشهادات التي تم تحصيلها.

رغم ذلك، في عام 2022 لم يتمكن سوى 6% من اللاجئين من الولوج إلى التعليم العالي عالميا (تقرير التعليم الصادر عن المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2022 : 6). على الرغم من حدوث تحسن في السنوات الأخيرة (حيث بلغ معدل التحاق اللاجئين بالتعليم العالي في البداية 1 ٪)، إلا أن هدف 15 ٪ بحلول عام 2030 لا يزال بعيد المنال (الهدف 15by30، المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، وكالة الأمم المتحدة للاجئين)، علما أن الدراسات الجامعية تُعزز إدماج

[5] المصدر: مجلس الهجرة واللاجئين في كندا.

الأشخاص اجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا في المجتمعات المستقبلة مما يسهل عملية إعادة إعمار بلدان النزوح (Degée, 2020 : 177).

وتجدر الإشارة إلى أن المؤسسات الجامعية الموجودة في كندا وألمانيا ولوكسمبورغ لم تتمكن من تقديم بيانات دقيقة عن عدد الطلاب في المنفى المتواجدة في مراكزها ومدنها، وهذا راجع إلى عدم تحديد وضع هؤلاء الطلاب من قبل الإدارة. في جامعة لوكسمبورغ مثلا، لا يوجد إحصاء رسمي عكس المغرب الذي أجرى إحصاء وطنيا للطلبة اللاجئين سنة 2019 في التعليم العالي الجامعي. من ناحية أخرى وفي سياقات مختلفة، عند تَوفر مناطق استقبال أو آليات محددة للطلاب المنفيين داخل الجامعات (كما هو الحال في غرونوبل وليج)، يمكن الحصول على بيانات كمية، ففي هاتين المؤسستين السالفتين نجد أن غالبية الطلبة في وضعية المنفى هم من الرجال وأن بلدان نشأة الأشخاص المسجلين في دروس اللغة تتوافق مع التوجهات الوطنية لفرنسا وبلجيكا.

1.2 مثال عن مبادرتين متعلقتين بسياسة استقبال الطلبة

إشكالية استقبال الطلبة في المنفى ليست حديثة العهد في الجامعات، ولكن تفاقم ظاهرة الهجرة يَقود إلى إيلاء المزيد من الاهتمام لهذه الشريحة من الطلاب. يتضح ذلك من خلال المبادرتين التاليتين اللتين تم الاشتغال عليهما في غرونوبل وفي اتحاد فالونيا- بروكسيل.

في جامعة غرونوبل، يعد استقبال الطلبة اللاجئين أو طالبي اللجوء جزءًا من المسؤولية الاجتماعية والبيئية للمؤسسة، بحيث يستفيد الطلبة من دعم محدد بفضل وجود "Espace Colibri" (استقبال وإرشاد الطلبة في وضعية المنفى). بالإضافة إلى ذلك تم إنشاء "لجنة اللاجئين" سنة 2015 بهدف مناقشة القضايا المتعلقة بالاستقبال والإدماج في الأوساط الأكاديمية والعمل مع المؤسسات المعنية. تعمل هذه الهياكل المحلية بشراكة مع الشبكة الوطنية الفرنسية MENS (مهاجرو التعليم العالي)، وهي شبكة تجمع 52 مؤسسة ملتزمة باستقبال الطلبة المنفيين.

في بلجيكا وفي السنة ذاتها أنشأت مؤسسات اتحاد فالونيا- بروكسل مجموعة عمل للتفكير واقتراح خطط لمساعدة المنفيين المتواجدين في حالة الخطر. انطلق هذا المشروع بخريطة من المبادرات لصالح المهاجرين واللاجئين والأكاديميين والباحثين المعرضين للخطر[6](ARES)، حينت هذه الخريطة في مارس 2022، وقد عرف هذا المشروع مشاركة 23 مؤسسة جامعية.

---

[6] أكاديمية البحث والتعليم العالي، https://www.ares- ac.be/images/relations_exterieures/Refugies-et-chercheurs-en-danger_Cartographie.pdf

1.3 السياسة اللغوية لمؤسسات التعليم العالي

تحدد كل مؤسسة جامعية سياستَها اللغوية الخاصة التي تأثر على لغة أو لغات المقررات والتكوينات المقترحة. في جامعة لوكسمبورغ، سياسة التعدد اللغوي منصوص عليها في القانون الداخلي للجامعة بحيث تُدرس مسارات أكاديمية باللغة الألمانية والفرنسية والإنجليزية واللوكسمبورغية، وتختلف أهمية هذه اللغات باختلاف الشعب والتخصص.

عموما المستوى اللغوي المطلوب علاقة بلغة التدريس هو B2 وفقًا للإطار الأوروبي المرجعي للغات (CEFR) لولوج التعليم العالي في أوروبا. كما يظل القبول والنجاح رهينين باختبار أولي داخلي وإجباري لتحديد مستوى الطلبة في لغة التدريس (شفهي وكتابي ينظم من قبل مركز للغات أو من قبل شعبة اللغات بالجامعة)، أو تقديم شهادة لغوية حديثة العهد معترف بها دوليًا) مثل ديلف DELF أو دالف DALF فيما يخص اللغة الفرنسية.

فيما يتعلق بالسياسة اللغوية بالجامعة المغربية فهي تُولي أولوية كبرى للغة الفرنسية في تحصيل المعارف الأكاديمية والاندماج في المجتمع وولوج سوق الشغل، رغم سياسة التعريب التي عرفتها المدارس المغربية منذ ثمانينيات القرن الماضي، وبهذا تظل اللغة الفرنسية لغة التدريس في التعليم العالي خصوصا بالشعب العلمية والتقنية.

2. آليات الاستقبال والدعم والمرافقة الجامعية

يمكننا التمييز بين عدة أنواع من المبادرات التي تستهدف الأشخاص في المنفى وذلك على مستويات حساسة في مسارهم الجامعي.

- عند الوصول : مكتب الاستقبال، الدعم في الإجراءات الإدارية (الولوج، التسجيل، المساعدة الاجتماعية، إلخ)، خدمات استشارية وتوجيهية، الدعم النفسي، دروس اللغة، برامج تحضيرية قبل الدراسة الفعلية، وورشات تحضيرية عن مناهج العمل الجامعي، إلخ; .
- خلال فترة الدراسة : دروس اللغة (البعض منها دروس متخصصة)، الرعاية الطلابية، دروس ينخرط فيها الطالب ك "مستمع حر..."

وتجدر الإشارة إلى الغياب الكلي لأي تتبع مؤسساتي يخص الادماج في الجامعة والمجتمع وسوق الشغل بعد فترة الدراسة.

أبرز العديد من أعضاء الطاقم الإداري والأكاديمي المشاركين في المشروع الطبيعة الحساسة لوضع "اللاجئ" والاحتياطات المتخذة فيما يتعلق بالطلبة المعنيين، والحجج الداعمة متنوعة: مثل حماية بياناتهم الشخصية وأمنهم بشكل أساسي، ولكن أيضًا خطر توجيه الأصابع إلى هؤلاء الطلاب. أحيانا

تستعمل هذه الدوافع لتبرير غياب المؤسسات والمبادرات المحلية الخاصة، مقابل الاستعانة بمبادرات خارجية تعنى بهذه الفئة (عموما الاستعانة بالجمعيات)؛ أو على العكس من ذلك، لتبرير سياسة الاستقبال حيث يتم خلط الطلاب المنفيين مع طلبة آخرين دون تمييز على مستوى منطق الإدماج[7]. على مستوى هذا الأخير، لا يتم إضفاء الطابع المؤسساتي على إجراءات طلب الدعم ولكن يتم توليها من قبل الأشخاص في وضعية المنفى أنفسهم. هذا هو الحال على سبيل المثال في جامعة لوكسمبورغ حيث يُشار إلى أن مديري الدراسة بالجامعة ومصالح دعم شؤون الطلبة المختلفة متفرغون لتوجيه الأشخاص الراغبين في القيام بذلك بناءً على طلبهم. تعد في هذه الحالة استجابة المؤسسة استجابة جزئية أكثر منها هيكلية.

وعلى العكس من ذلك، أنشأت مؤسسات أخرى هياكل مخصصة للاستقبال والدعم، ففي جامعة سارلاند أسس طلاب الدراسات القانونية *عيادة قانون اللاجئين*، التي تقدم لهم المساعدة القانونية. في معظم المؤسسات، تقدم اللجان في بعض الأحيان متابعة فردية من قبل موظف من الإدارة، ولكن في معظم الأحيان، يكون الطلاب – نادرًا جدًا ما يكون الأساتذة – هم المدعوون للمشاركة في مخططات الرعاية، وتجارب التدريس المشترك بين الطلاب من مختلف التخصصات – مثل مخطط - Co FormER بغرونوبل، حيث يتطوع طلبة الماستر تحت إشراف أستاذ التخصص للقيام بورشات عمل لفائدة الطلبة المنفيين. بالإضافة إلى ذلك، تُقدم بعض المؤسسات مساعدات مالية نوعية من خلال المنح الدراسية وجمع التبرعات.

في الختام، **إذا كان بعض الأساتذة في الأوساط الجامعية يحبدون الحلول الهيكلية فإن آخرون يؤكدون على ضرورة النظر إلى هذه الفئة بشمولية وتجنب اختزالها في وضعها القسري**، ولتجنب خطر الوقوع في تجاهل الاحتياجات التي يشاركونها مع أي طالب أو نازح جديد (التثاقف والتكيف مع "مهنة" الطالب (كولون، 1997)، والخطاب الجامعي، والثقافة الأكاديمية)، أو حتى الحد من اندماجهم في نسيج المجتمع المستقبل بسبب آليات المرافقة المنظمة في أماكن وأزمنة مختلفة.

3. آليات التكوين اللغوي

[7] نميز هنا بين الاندماج (حيث على الطالب الوافد حديثًا بذل الجهد للتكيف مع مجموعة الأغلبية) والإدماج (حيث تتكيف الجامعة مع الطالب) (راجع Beacco ، 2012). تحيل الصيرورة الأولى إلى وعي جمعي وسياسي يتم التعبير عنه يوميًا في الفضاء العام: ليجد المهاجر نفسه ربما مسؤولاً عن اندماجه في المجتمع المستقبِل. وبالتالي يصبح "مشكل" أو "فشل الادماج" مشكلا فرديا غير جماعي
مما يبعد أية مسؤولية عن مجموعة الأغلبية.

تُنظم في معظم الجامعات أو في مراكز اللغات التابعة لها أو في الجمعيات المحلية تكوينات لغوية لتمكين المنفيين من تحصيل المستوى المطلوب لاستيعاب المقررات الجامعية، فبمجرد الوصول يتم اجتياز اختبارات لغوية لتحديد المستوى **دون إجراء أي تقييم لمهارات الطلاب في لغتهم أو لغاتهم الأولية أو التي تلقوا بها تعليمهم السابق، فلا تقييم لكفايات القراءة والكتابة الرقمية ولا تقييم للكفايات المنهجية.**

نلاحظ أن هناك حالتين اثنتين نعرضهما كالتالي:

(1 يتلقى الطبة في وضعية المنفى (في المستقبل) دون تمييز نفس المسار الذي يتلقاه الطالب"الدولي" المهاجر عن طواعية بل يتابع نفس مسار الطالب المحلي حسب منطق الاستيعاب.

2) يستفيد المنفيون من برامج وآليات خاصة في كثير من الأحيان بناء على وضعيتهم أكثر من احتياجاتهم اللغوية أو الأدبية.

والحالة هذه يمكن تصور سيناريوهات لتكوينات متعددة:

- دروس لغوية ذات أهداف معينة "تواصلية واجتماعية"، تنطلق بالمستوى التمهيدي A1 إلى المستوى المتوسط B1 دون أي تعمق أكاديمي معين. عموما تسبق هذه الدروس الاندماج في مسار أكاديمي عاد وتهدف إلى تحقيق رغبة الطلبة بالحصول على مستوى لغويB2 يضمن ولوج الجامعة.
- دروس لغوية تستجيب لأهداف "أكاديمية أو مهنية"، يُركز بعضها على الكفايات التحريرية تمهد لمستويات معمقة (تنظيم الأفكار، والتعبير بتوظيف الفكر النقدي، وتركيب الوثائق، وإعداد المداخلات والعروض، والتدقيق اللغوي، وما إلى ذلك).
- تكوينات شاملة (على غرار الشهادة الجامعية التحضيرية الفرنسية) تمهيدا لولوج مسار جامعي أو مهني عاد (دروس لغوية مكثفة، دروس في منهجية العمل الجامعي، دروس في المعرفة الثقافية، دروس جامعية ك"مستمع حر").
- خدمات "التوأمة/والمصاحبة اللغوية" بين الطلاب.

لهذه الآليات مزايا وعيوب: فإذا كانت دروس دعم اللغة قد تبدو مطمئنة وضرورية قبل بداية مسار أكاديمي بلغة أجنبية، فإن هندسة الدروس وتصور مقررات بعينها يمكن أن يمنع بناء علاقات اجتماعية مع الطبة المحليين. في الواقع، يعيش الأشخاص في أزمنة وأمكنة مختلفة تمنحهم فرصة ضئيلة للقاء طلبة الجامعة الآخرين. رغم أهداف بعض البرامج قصد الإدماج حيث يتم دمج الطلاب "الأجانب" مباشرة في مسار جامعي عاد، إلا أنهم يواجهون أيضًا صعوبات في الاندماج في المجتمع الطلابي

الجامعي، وقد يكونون ضحايا التمييز المباشر بشكل يومي من قبل الطلبة الآخرين الرافضين تقديم يد العون من خلال مشاركة نصوصهم معهم خوفًا من التعرض للسرقة العلمية (Meunier، 2020).

4. الحاجيات والمشاكل والدعامات المقترحة

بعد الأبحاث الاستقصائية التي أجراها أعضاء مشروع سيرافين تَم تحديد الأولويات، من المرجح أن تعزز الإجراءات والوسائل والمقاربات كما يمكن لها بشكل معكوس أن تكون الحاجز أمام التكوين اللغوي للمنفيين في الجامعات. وعليه فقد حددنا نقاط محورية قد تكون بمثابة مبادئ توجيهية لأعمال التوعية والتكوين موجهة لأعضاء الطاقم الأكاديمي والإداري ولأقران الطلبة المتدخلين في آليات معينة.

4.1 المساعدة في تحديد مشروع الدراسة وتوجيهه

من الصعوبات المتواترة في خطاب الطلبة المنفيين صعوبة اختيار مسلك الدراسة. بالنسبة للبعض يُنظر إلى الجامعة على أنها المكان الوحيد للتعلم، بسبب غياب معرفة دقيقة بالنظام التعليمي الوطني والمسارات المختلفة الممكنة للدراسات الجامعية. أحيانا يَحول الوضع القانوني للشخص دون حصوله على تكوينات مهنية ويحد من حرية اختيار المسار. بالنسبة لكبار السن، يمكن أن يُسبب تغيير مشروع الدراسة في شعور بالتدني أو بالإحباط. اعتمادا على الأبحاث التي قمنا بها يمكن تفسير صعوبات توجيه الطلبة في وضعية المنفى من خلال:

- الصعوبة في تصور الطالب نفسَه في الدراسة، وفي الحياة المهنة، وبشكل عام في التخطيط للمستقبل بسبب "حالة النجاة "[8] والبقاء على قيد الحياة (ميترو، 2017) ؛
- الجهل بمحتويات التكوينات الجامعية ؛
- التمثل الخاطئ عن درجة الصعوبة الكبيرة في التكوينات وعن المكتسبات القبلية المتطلبة ؛
- القوانين المحلية المنظمة لبعض المهن ؛
- الوضع غير النظامي للطالب الذي يمنعه من متابعة المسار المرغوب (لا سيما في حالة التكوين المهني الذي يتطلب التصريح بالإقامة).

يُعد وجود مكتب استقبال وأشخاص مرجعيين رهن الإشارة على مستوى الجامعات عاملا مهما في دعم وتوجيه الطلبة المنفيين.

4.2 تثمين التعدد اللغوي الفردي

[8] "الوضعيات التي يكرس فيها الفرد (...) كل طاقته لبقائه حيا على المدى القصير. يمكن أن تكون وضعية عدم استقرار طويلة المدى (...) أو وضعية صدمة دائمة (...)" (ميترو، 2017: 20).

التعدد اللغوي هو سمة جميع الطلبة المستجوبون بحيث **يُسلط الضوء تلقائيًا على دور "القنطرة" الذي تلعبه لغات الطلبة المحصلة سلفا (اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص)، عكس اللغات الأولية للطلبة التي تشكل صعوبة بالنسبة لهم حسب الأساتذة،** الذين يرغبون في تحصيل هذه اللغات بشكل أفضل لتكييف دروسهم مع حاجيات طلبتهم. فعلى سبيل المثال يُعد استخدام الضمائر في اللغة الفرنسية مسألة معقدة للناطقين بالعربية التي تشتغل بضميرين فقط، عكس الطلبة الناطقين باللغات الأوروبية المتوفرة على نفس نظام الضمائر. لا تقوم الجامعات بتقييم المعارف والكفايات (لا الأدبية ولا المنهجية منها) المحصلة عن طريق لغة التربية أو لغة التعلم الأولي، مع العلم أن توظيف مثل هذه الأدوات التشخيصية جرت عليه العادة على نطاق واسع بخصوص تلاميذ المرحلتين الابتدائية والثانوية. على سبيل المثال في فرنسا تعتمد اختبارات القراءة متعددة اللغات للتحقق من إتقان الحروف اللاتينية من بين كفايات أخرى[9].

بالإضافة إلى أن العديد من الأبحاث أبرزت أهمية الأخذ بعين الاعتبار المعرفة اللغوية القبلية للطلاب في مختلف لغاتهم المرجعية (Cummins, 1981, 2000 ; García & Wei, 2014). تسمح مقاربة المقارنة بين اللغات بتبني استراتيجيات تَعلم جديدة وبتحسين مهارات التواصل بين الثقافات (Auger, 2018 ; Ballinger, Lau & Quevillon-Lacasse, 2020 ; Bruen & Kelly, 2016). ومع ذلك، تهمل الجامعات الرصيد اللغوي المتعدد للطلبة الناطقين بغير لغة التدريس بالرغم من كونه مصدرا غنيا في التعلم . (García et al., 2007 ; Lüdi, 2021 ; Omer, 2013)وهكذا تواصل أيديولوجية اللغة الواحدة سيطرتها على الجامعة مما يساهم في تهميش الطلبة الدوليين (فلوريس وروزا، 2015 ؛ مونييه وديزوتر، 2022).

علاوة على ذلك، تُظهر المقابلات التي أجريت مع الأساتذة أن عدم تجانس كفايات اللغة الهدف غالبًا ما يُعزى إلى تعلم غير نظامي، بحيث رُصدت ثغرات في القواعد النحوية وظاهرة تَرسخ الأخطاء اللغوية، وكذلك الفجوة بين الكفايات الشفوية (في كثير من الأحيان هي الأفضل) والكفايات التحريرية. وعليه يصعب تحديد المستوى اللغوي بمقاييس معيارية موحدة. على غرار أبحاث أجريت حول آليات التقويم اللغوي في التعليم العالي، سلطت العديد من تقارير جمعية Sérafin الضوء على حاجة هؤلاء الطلبة إلى التكفل بهم ودعمهم إنسانيا وبصفة فردية قصد إعدادهم للدراسات الجامعية (بغض النظر عن وضعهم أو جنسيتهم) (راجع Zeiter & Maurer، 2021). بناء على ما سبق، فالرصيد اللغوي والمعارف

[9] مثل أدوات تقييم مهارات القراءة باللغة الأولى التي طورتها شبكة Canopé التابعة لوزارة التعليم الفرنسية.
https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine/evaluation-en-languedorigine.html

الثقافية والمسارين الشخصي والأكاديمي للطالب هي كلها عناصر يجب مراعاتها في التفكير الرامي إلى مصاحبة الطلبة في المنفى.

4.3 تطوير مهارات التعلم في سياق أكاديمي ورقمي

يمثل الجهد المبذول للتكيف مع السياق الجامعي المحلي تحديًا كبيرًا لجميع الطلاب النازحين حديثا خاصة عندما يكونون في وضعية المنفى .(Arjona Soberón, Reuter & Chibuzor, 2017) التحدي ليس لغويًا فقط(Blaser & Pollet, 2010 ; Boch & Frier, 2020) ، وإنما هو أيضًا تحديا اجتماعيًا وتربويا .(Coulon, 1997)

في لوكسمبورغ، ينصح فريق مكتب الرفاهية والإدماج الطلبة اللاجئين باستيفاء فصل دراسي واحد على الأقل كمستمعين أحرار من أجل إغناء تثاقفهم الأكاديمي وفهمهم لنظام اشتغال الجامعات. تسمح هذه الآلية من الإدماج التدريجي ضمن المسار الجامعي بتقليص الضغط المرتبط بالخوف من الفشل (إذا تم الحصول على أقل من 30 رصيد عند نهاية السنة وذلك حسب نظام الأرصدة الأوروبي ECTS) وتوزيع مجهود الطالب على فترة أطول.

يُؤكد الأساتذة المستجوبون على غياب استراتيجيات التعلم (مثل تقنيات الحفظ وتدوين الدروس) وعلى غياب ثقافة رقمية (صعوبات في الاشتغال بواسطة الحاسوب، الجهل بمنصات التعلم الرقمية) يشكل عائقًا أمام نجاح الطلبة. لذلك يتم تسليط الضوء على الاختلافات بين الأنظمة والثقافات التعليمية (على مستوى الوتيرة وعدد ساعات الدراسة على وجه الخصوص).

بالإضافة إلى ذلك نلاحظ أن هناك تنافر بين الزمن الجامعي المحدد وزمن الهجرة المبعثر "المفتوح" باعتباره يتشكل من "فترات انتظار"، ومن حالة "بين بين" يعيشها الأشخاص في وضعية المنفى (راجع Mercier، Chiffoleau & Thoemmes، 2021). غالبا ما تُذكر الحالة النفسية لهؤلاء الأشخاص (من عبء نفسي وهشاشة وعدم الاستقرار) لتفسير غياب التركيز والتخطيط وتنظيم العمل التي تعد من مقومات التعلم. نتطرق لهذه المسألة لاحقا في النقطة السابعة.

4.4 الاستئناس بالكتابة الأكاديمية

تعد الكفايات التحريرية من الصعوبات الكبيرة التي تُعيق متابعة الدراسة بالجامعة بحيث تشمل مهارات القراءة والكتابة "الأكاديمية" مجموعة من التمارين والتطبيقات الكتابية الأساسية بالنسبة لطلبة الجامعات، كما توضح ذلك العديد من الأبحاث المنشورة باللغة الفرنسية حول القراءة والكتابة الجامعية

(Blaser & Pollet, 2010 ; Boch & Frier, 2020 ; Mangiante & Parpette, 2011). مكنت هذه الأعمال المذكورة من حصر ونمذجة كفايات القراءة والكتابة الأكاديمية في أبعادها السياقية والاجتماعية والثقافية. في إطار البحث الاستقصائي الذي قمنا بتفييئ الأجناس الكتابية كالتالي:

- **الكتابات "الإدارية"** (ملء مطبوع ما، كتابة رسالة من خلال البريد الإلكتروني، كتابة رسالة تحفيزية لدعم ملف الترشح...)؛
- **الكتابات "الأكاديمية"** الوظيفية التي توظف مهارات عرضانية مثل تحرير نصوص حجاجية وكتابة التقارير، وصياغة بحث بيبليوغرافي، وكتابة تركيب النصوص...
- **كتابات "التخصص"** التي تستدعي الحقل المعجمي والمصطلحي للتخصص وأنواعه النصية.

تنعكس مشكلات وصعوبات الكتابة الأكاديمية على عدة مستويات:

- الجوانب الشكلية للنص (مثل توظيف علامات الترقيم) ؛
- الإملاء والتراكيب النحوية (الروابط الصواتية الكتابية، وتصريف الأفعال، وتركيب الجمل) ؛
- هيكلة الكتابات الأكاديمية (ولا سيما الحجاجية منها) ؛
- فك شفرة الجوانب الثقافية الضمنية (على مستويي الفهم والتعبير) ؛
- ممارسة القراءة والكتابة الرقمية.

وبالتالي، فالمتابعة الرامية إلى تقوية الجوانب البلاغية والأسلوبية للكتابة الأكاديمية تُعد ضرورة أساسية بالموازاة مع تدريس صريح ومهيكل لقواعد اللغة (لأنه في الغالب لم يطوره الطالب في مساره المدرسي)، وبنفس الشكل يجب الوقوف عند حاجيات القراءة والكتابة الرقمية وتشخيصها. **في حين لا زال الوقت الحاضر يشهد تبني مقاربات تتأطر داخلها تكوينات لغوية لا صلة لها بتخصصات التكوين وبالكاد تُوظف وسائل التعلم الرقمية وبرامج معالجة النصوص.**

4.5 تعزيز الاندماج في المجتمع الطلابي

إذا كان إتقان لغة التدريس أساسيا لتسهيل العلاقات الاجتماعية والاندماج في المجتمع وسوق الشغل، فالكفايات اللغوية ليست سوى حلقة من حلقات عملية الاندماج في المجتمع المضيف. لقد سبق وذكرنا صعوبات الاندماج التي يواجهها الطلبة سواء كانوا في إطار تكوين خاص أو في إطار مسار أكاديمي عام، ومن بين هذه الصعوبات، كما جاء في العديد من شهادات هؤلاء الطلبة، الشعور بالوحدة والعزلة الاجتماعية وغياب التفاعل مع الطلبة المحليين، ويزداد غياب هذ التفاعل الاجتماعي حدة حينما يقتصر الأمر على متابعة دروس اللغة خارج الكليات.

وأعرب بعض الطلاب اللاجئين عن رغبتهم في إخفاء هويتهم ووضعهم النظامي في الجامعة ليس فقط لأسباب أمنية ولكن أيضًا لكيلا يتم "اختزالهم" في هذا الوضع. في لوكسمبورغ مثلا يتابع الطلبة الناطقون بلغة غير لغة التدريس نفس دروس اللغة بغض النظر عن وضعهم (كلاجئين أو طلبة في إطار إيراسموس، إلخ)، بينما في ليج تختلف الدروس المتبعة باختلاف وضع الأشخاص. يُبرر هذا النظام باختلاف لغات طلبة المجموعة، والمثابرة، والقدرة على التكيف، والمرونة التي يجب التعبير عنها وتبنيها (لنفكر في الطبيعة الحساسة لبعض المواضيع أو الأنشطة البيداغوجية) وطبيعة الدروس المكثفة (12 ساعة في الأسبوع).

يُنظر إلى التداريب المهنية وآلية الرعاية بالنظير بين الطلبة وأي نشاط متعلق بالتنشئة الاجتماعية تُنظمه الجامعة على أنها مقابة مفيدة. وتُعد خلية الاستقبال أو شخص مرجعي أمرًا ضروريًا ليكون حلقة الوصل بين الطلبة المنفيين ومكونات الجامعة. فمثلا ذكر العديد من الطلبة صعوبات التواصل مع محاوريهم (سرعة الكلام ونطق اللغة أو استعمال لغة فصيحة).

4.6 تفسير الجوانب الثقافية الضمنية

من بين الصعوبات التي تواجه الطلبة نجد الافتقار إلى معارف ثقافية مشتركة بخصوص النظام التعليمي والإجراءات الإدارية وعوالم توليد المعاني الموظفة في حلقات الدرس. قد لا يتم فهم النصوص البيداغوجية الأصيلة أو إساءة فهم سلوكات أو نصوص ضعيفة التأويل ليس لأسباب لغوية، ولكن لما تعبر عنه من حيث القيم المشتركة. وبالتالي، يُطرح مشكل معالجة المعلومة سواء على مستوى فهمها أو التعبير عنها، ويرجع السبب في هذا إلى غياب مرجعية اجتماعية وثقافية مشتركة.

يشكل الخطاب الأكاديمي أيضًا مصدر صعوبة للعديد من الطلاب النازحين الجدد (Dezutter & Lousada، 2016 ؛ Hidden، 2013 ؛ Meunier، 2021 ؛ Rentel، 2009 ؛ Ristea، 2020). على نطاق أوسع، يشكل الاختلاف بين الممارسة الكتابية اليومية للشباب وثقافة الكتابة العلمية حاجزًا أمام النجاح إذا لم يتم شرحها بشكل صريح. تقر العديد من الدراسات بضرورة التعرف على القواعد اللغوية والثقافية التي نادرًا ما يشرحها الأساتذة في دروسهم (Meunier & Dezutter، 2022), فمثلا تمريني تركيب النصوص أو تحليلها تحليلا نقديا يتطلبان تموضعًا تلفظيا معينًا يغيب عن الطالب ولا دراية له به أساسا.

4.7 التعريف بعواقب الهجرة القسرية

من المحتمل أن يعاني واحد من كل خمسة وافدين جدد من اضطرابات عقلية-Baubet & Saglio) (Yatzimirsky, 2019 وربما ستحمل تجربة الهجرة القسرية، بالنسبة للعديد من الطلبة المنفيين، ضيقا

نفسيا وإرهاقا كبيرًا والإحساس بانعدام الأمان .(Herroudi, 2022 ; Posselt et al., 2020) . كما يمكن أن تقود "حالة البقاء" التي يعيشها بعض المنفيين إلى ترسيخها في الحاضر القريب ومنع تفكيرهم من استشراف المستقبل، مع العلم أن أي مشروع (دراسي) يتطلب هذا الإسقاط وهذا الاستشراف.

بالإضافة إلى ذلك، يواجه هؤلاء الطلاب حالات من "الهشاشة" تتعلق بالبيئة العنيفة التي يواجهونها طيلة مسارهم قبل وأثناء وبعد الهجرة. وبالتالي، تعتبر في الوقت الراهن إجراءات اللجوء واحدة من المراحل العويصة لعملية الهجرة، نتحدث عن "بيئة مؤلمة" (Posselt et al.، 2020)، خاصة بسبب ثقل الإجراءات و رهاناتها و التعبير عن المعاناة الشخصية أو تشكيك البلد المستقبل في مصداقية الهجرة أو الإنكار المحتمل لها (Baubet & Saglio - Yatzimirsky، 2019)، وقد يدفع عدم الاعتراف بتجربة الهجرة بالأفراد إلى العيش في وضعية هشة (Garrau، 2018).

مقترحات لسبل التفكير

يُمكن تنفيذ مخططات عملية هادفة إلى تلبية مختلف الاحتياجات السالفة من تبني اختيارات متنوعة العناصر نتطرق لها في هذه الخاتمة، لكل اختيار مزايا وعيوب حبذا تقييمها تماشيا مع السياق. تتعلق هذه الاختيارات ب :

الفئة المستهدفة

- تقتصر على مجموعة صغيرة من الطلبة في وضعية المنفى
- أو على فئة كبيرة من أجل تعزيز الإدماج في المنظومة الجامعية

الفئات المتدخلة

- الأقران من بين الطلبة،
- الأساتذة،
- الطاقم الإداري،
- المهنيون (من الأخصائيين النفسيين والمساعدين الاجتماعيين)،
- الخدمات الداخلية (خدمات الشؤون الطلابية وخدمات دعم النجاح)
- والخدمات الخارجية (الجمعيات والمنظمات غير الحكومية وما إلى ذلك)

أنماط التدخل

- لقاءات فردية من أجل فهم دقيق لوضع كل شخص
  واستباق الدعم المناسب له
  أو لقاءات جماعية لتقوية التفاعل بين الطلبة
- عند الطلب على أساس كل حالة على حدة
- أو بطريقة دائمة وهيكلية

سياق التدخل

- الأنشطة المدرجة في مقرر التكوين الجامعي العادي
- أو أنشطة خارج المقرر

فترات التدخل

- عند الاستقبال الأول
- خلال التتبع المنتظم برسم المسار الجامعي
- وعند المساعدة في ما بعد الدراسة الجامعية

مستويات التدخل

حسب نوع الحاجيات فمنها:

- اللغوية،
- والنفسية،
- والاجتماعية،
- والتوجيهية،
- والمساعدة المادية (الإسكان والإعانات المالية وما إلى ذلك).

تُشكل هذه القائمة أداة جوهرية تُمكن الجامعات من تقييم ما أُنجز وفي والتخطيط لتعديلات مستقبلية من أجل تعزيز ناجع لإدماج الأشخاص في وضعية المنفى ونجاحهم في جامعاتنا.

المراجع الببليوغرافية

Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) (2022). *Cartographie des initiatives prises en faveur des migrant·es, des réfugié·es et des académiques et chercheur·es en danger.* https://www.ares-ac.be/images/relations_exterieures/Refugies-et-chercheurs-en-danger_Cartographie.pdf

Agence des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) (2022). *Inclusion totale et pour tous. Campagne pour l'éducation des réfugiés.* Rapport 2022. https://www.unhcr.org/fr/media/rapport-2022-du-hcr-sur-leducation-campagne-pour-leducation-des-refugies-inclusion-totale-et

Arjona Soberón, M., Reuter, L. & Chibuzor, A. (2017). Accessing Higher Education in Europe: Challenges for Refugee Students & Strategies to Overcome Them from Projet SUCRE: *Supporting University Community Pathways for Refugees-Migrants*. European Commission. https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2018-08/SUCRE-IO1-FinalPublication.pdf

Auger, N. (2018). Developing competence for French as a foreign language within a plurilingual paradigm. In S. Coffey & U. Wingate (Dir.), *New directions for research in foreign language education*. Routledge.

Ballinger, S., Lau, S. M. C. & Quevillon-Lacasse, C. (2020). Pédagogie interlinguistique : exploiter les transferts en classe. *Canadian Modern Language Review, 76*(4), 278-292. https://doi.org/10.3138/cmlr-76.4.001-fr

Baubet, T. & Saglio-Yatzimirsky, M. C. (2019). Santé mentale des migrants : des blessures invisibles. Une prévalence élevée du trouble de stress post-traumatique et de la dépression. *La Revue du Praticien*, *69*(6), 672-675.

Beacco, J.-C. (2012). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. In C. Klein (Ed.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 52-54). Futuroscope : CNDP-CRDP.

Blaser, C. & Pollet, M.-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Diptyque.

Boch, F. & Frier, C. (Dir.) (2020). *Écrire dans l'enseignement supérieur*. Grenoble : UGA Editions (1ère édition, Ellug, 2015).
Bruen, J. et Kelly, N. (2016). Language teaching in a globalised world: Harnessing linguistic super-diversity in the classroom. *International Journal of Multilingualism*, *13*(3), 333-352. https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1142548

Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides (CGRA) (2022). *Statistiques d'asile Décembre 2022*. https://www.cgra.be/sites/default/files/statistiques_dasile_decembre_2022.pdf

Commission européenne/EACA/Eurydice (2019). *L'intégration des demandeurs d'asile et des réfugiés dans l'enseignement supérieur en Europe : politiques et mesures nationales*. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.

Coordination et initiatives pour réfugiés et étrangers (CIRÉ) (2019). *Guide pratique de la procédure de protection internationale en Belgique*. https://www.cire.be/publication/nouveau-guide-de-la-procedure-de-protection-internationale-en-belgique/

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires

de France.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Dir.), *Schooling and language minority students: A theoretical rationale* (pp. 3-49). California State University. http://rgdoi.net/10.13140/2.1.1334.9449

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853596773

Degée, S. (2021). Être réfugié syrien et étudier : parcours et dispositifs au sein de l'enseignement supérieur. In S. Degée & A. Manço (Dir.), *Une décennie d'exil syrien : présences et inclusion en Europe* (pp. 177-196). L'Harmattan.

Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, *85*(2), 149-171. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

García, O., Bartlett, L. & Kleifgen, J. (2007). 8. From biliteracy to pluriliteracies. Dans P. Auer et Li Wei (Dir.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 207-228). Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110198553.2.207

García, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging : language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot. http://link.springer.com/book/10.1057/9781137385765/page/1

Garrau, M. (2018). *Politiques de la vulnérabilité.* CNRS éditions.

Herroudi, L. (2022). *Parcours post-migratoire : asile, traumatisme et résilience, différentes trajectoires. Comparaison de la santé mentale et des difficultés post-migratoires des migrants réguliers et des migrants irréguliers en Belgique*. Mémoire de fin d'études. Université de Liège. http://hdl.handle.net/2268.2/15332

Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.

Lüdi, G. (2021). Promoting plurilingualism and plurilingual education. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford et G. Lawrence (Dir.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 29-45). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351002783

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

Martinet, E. H. G. & Damásio, B. F. (2021). Relationships between Cultural Adaptation and Immigrants' Well-Being. *Psico Usf*, *26*(3), 467-481. https://doi.org/10.1590/1413-82712021260306

Mercier, D., Chiffoleau, D. & Thoemmes, J. (2021). Temps et migrations. *Temporalités*, *33*. http://journals.openedition.org/temporalites/8883

Metraux, J.-C. (2017). L'impact du vécu des réfugiés sur leur apprentissage de la langue d'accueil. *Babylonia*, *1*, 19-23.

Meunier, D. (2020). Des effets de l'expérience altéritaire sur les compétences métadiscursives des étudiant·es-scripteur·es allophones. *Revue TDFLE*, *76*. https://doi.org/10.34745/numerev_1290

Meunier, D. (2021). Former à l'écrit académique en français langue seconde ou étrangère. In C. Scheepers (Ed.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Meunier, D., & Dezutter, O. (2022). De la compétence d'écriture et de son évaluation à l'université : analyse de postures d'enseignant.es en sciences humaines. In G. Simons, C. Delarue-Breton & D. Meunier (Ed.), *Formation des enseignants et écrits de recherche, écrits professionnalisants, écrits réflexifs : quelles dynamiques ?* (pp. 129-144). Liège : Presses universitaires de Liège.

Omer, D. (2013). L'évaluation des pratiques rédactionnelles d'étudiants en master de didactique du FLE : un déni des compétences bi-plurilingues ? In Bigot V. *et al.* (Dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp. 241-250). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Perruchoud, R. (2007). *Glossaire de la Migration. Droit International de la Migration*. OIM Organisation internationale pour les Migrations. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_9_fr.pdf

Posselt, M., McIntyre, H., Ngcanga, M., Lines, T. & Procter, N. (2020). The mental health status of asylum seekers in middle-to high-income countries: a synthesis of current global evidence. *British Medical ulletin*, *134*(1), 4-20.

Rentel, N. (2009). Différences interculturelles dans le discours universitaire : une analyse contrastive du type de texte « résumé » en français et en allemand. In Defays, J.-M. et al. (Ed.), *Acteurs et contextes des discours universitaires*, tome 2 (pp. 285-300). Paris : L'Harmattan.

Ristea, P. (2020). L'appropriation des écrits académiques en FLE. *Revue TDFLE*, *76*. https://doi.org/10.34745/numerev_1289

Zeiter, A.-C., Maurer, B. (2021). Penser la langue et son appropriation pour évaluer : vers des outils concrets et adaptés. Présentation du numéro. *Revue TDFLE*, *79*.
https://doi.org/10.34745/numerev_1732