

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



RAPPORT SUR L'ACCUEIL ET LA FORMATION LINGUISTIQUE À L'UNIVERSITÉ DES ÉTUDIANT·ES EN SITUATIONS D'EXIL



Consortium SERAFIN - Deborah MEUNIER, Olivier DEZUTTER, Françoise BOCH,
Mohammed BOUCHEKOURTE, David CHEMETA, Charlotte DEJEAN, Anass EL
GOUSAIRI, Stéphanie GALLIGANI, Eve LEJOT, Corine PHILIPPART, Sarah
THÉBERGE, Audrey THONARD, Peter TISCHER, Laurence WÉRY

Erasmus+ SERAFIN 2022-1-BE01-KA220-HED-000085227 |

© 2023 - Consortium SERAFIN
ISBN 978-2-9817952-2-9 (PDF)

Table des matières

INTRODUCTION	2
1. CONTEXTES SOCIOLINGUISTIQUES ET POLITIQUES D'ACCUEIL DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	3
1.1 PROFILS SOCIOLINGUISTIQUES DES ETUDIANT·ES EN SITUATIONS D'EXIL.....	3
1.2 POLITIQUES D'ACCUEIL DES ÉTUDIANT·ES : EXEMPLE DE DEUX INITIATIVES	5
1.3 POLITIQUES LINGUISTIQUES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	5
2. DISPOSITIFS D'ACCUEIL, DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT À L'UNIVERSITÉ.....	6
3. DISPOSITIFS DE FORMATION LINGUISTIQUE.....	7
4. BESOINS, TENSIONS ET LEVIERS IDENTIFIÉS	8
4.1 SOUTENIR LA DÉFINITION ET L'ORIENTATION DU PROJET D'ÉTUDES SUPÉRIEURES	8
4.2 VALORISER LE PLURILINGUISME INDIVIDUEL	8
4.3 DÉVELOPPER LE SAVOIR APPRENDRE EN CONTEXTE ACADÉMIQUE ET NUMÉRIQUE	9
4.4 INITIER AUX ÉCRITS UNIVERSITAIRES	10
4.5 FAVORISER L'INCLUSION DANS LA COMMUNAUTÉ ÉTUDIANTE.....	10
4.6 ÉLUCIDER LES IMPLICITES CULTURELS.....	11
4.7 RECONNAÎTRE LES CONSÉQUENCES D'UNE MIGRATION FORCÉE.....	11
PISTES DE RÉFLEXION	12
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	13

Introduction

Le présent rapport répond à l'un des objectifs du projet européen [SERAFIN](#)¹ visant à donner un aperçu de l'accueil des personnes exilées (réfugiées, ou en cours de régularisation, demandeuses d'asile ou de protection subsidiaire et apatrides) inscrites dans les établissements universitaires des régions et/ou villes des institutions partenaires du consortium SERAFIN. Il s'agit d'examiner les structures d'accueil, le processus d'accompagnement ainsi que les programmes de formation linguistique existants, et de faire écho aux besoins des enseignant·es et des étudiant·es. Le rapport est basé sur des enquêtes qualitatives menées dans les universités de Grenoble (France), Liège (Belgique), Luxembourg, Rabat (Maroc), Saarbrücken (Allemagne) et Sherbrooke (Canada). Les données ont été récoltées par les membres du consortium SERAFIN et analysées entre octobre 2022 et juin 2023. Selon les situations spécifiques à chaque institution, les démarches de collecte de données et les types de sources ont pu varier. Deux types de sources ont été considérées dans la plupart des cas : d'une part, la documentation disponible en interne dans chaque institution et, d'autre part, des personnes impliquées par la problématique. Des entrevues ont ainsi été réalisées avec une diversité de témoins : enseignant·es, formateur·rices, étudiant·es exilé·es, responsables des services dédiés dans les institutions d'enseignement supérieur, ou responsables d'associations locales impliquées dans l'accueil et/ou la formation des adultes migrants. Les données recueillies par chaque partenaire ont donné lieu à un rapport ciblé². Le présent rapport, destiné en priorité aux responsables institutionnels et au personnel éducatif, offre une synthèse des éléments-clés qui ressortent de chaque enquête. Il vise à améliorer la compréhension des besoins et des problématiques identifiées localement, à sensibiliser aux enjeux linguistiques et interculturels de l'éducation des étudiant·es en situations (au pluriel car nécessairement diverses) de migration forcée et à nourrir la réflexion sur la mise en place de programmes d'accueil et de formation linguistique efficaces, adaptés aux besoins réels des enseignant·es et des étudiant·es.

Nous commencerons par présenter le contexte migratoire et sociolinguistique dans lequel ces étudiant·es exilé·es se trouvent à leur arrivée dans nos universités. Ensuite, nous décrirons les différents types de dispositifs d'accueil et de formation linguistique organisés dans nos institutions, avant de proposer des pistes de réflexion sur les besoins identifiés, les actions, outils, démarches mis en place et leurs effets sur la formation linguistique des étudiant·es.

¹ Projet européen Erasmus+ SERAFIN 2022-1-BE01-KA220-HED-000085227 - *Soutien à la formation des enseignants de langues pour favoriser l'inclusion des étudiants réfugiés dans l'enseignement supérieur* <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2022-1-BE01-KA220-HED-000085227>

² Tous les rapports sont consultables sur le site du projet : <https://projetserafin.com>

1. Contextes sociolinguistiques et politiques d'accueil dans l'enseignement supérieur

Parmi les personnes en situation de migration, il importe de tenir compte de plusieurs situations types. On distingue généralement les migrations *forcées* des migrations *volontaires*. La migration forcée se définit comme « le mouvement migratoire non volontaire de personnes, causé notamment par la crainte de persécutions, par des situations de conflit armé, de troubles internes, de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme. » (Perruchoud, 2007 : 49). Dans les contextes de migration forcée, au contraire des contextes de migration volontaire, la phase de préimmigration, cette « organisation mentale nécessaire aux changements à venir » (Martinet & Damásio, 2021 : 467), est souvent non préparée, que ce soit d'un point de vue psychologique ou organisationnel, et plus difficile à vivre pour les individus forcés de se déplacer. Cette phase de préimmigration correspond à la période où se concentrent les situations à risque et c'est donc également là que peuvent se produire les traumatismes. On distingue généralement aussi les migrations *économiques* (motivées par le souhait d'améliorer ses conditions de vie) et les migrations *climatiques* (motivées par la fuite des bouleversements climatiques et leur impact sur la vie notamment sociale ou économique). Cette typologie ne doit toutefois pas faire oublier les corrélations souvent fortes entre ces motifs de migrations.

1.1 Profils sociolinguistiques des étudiant·es en situations d'exil

Quel que soit le motif initial de départ du pays d'origine, les flux migratoires sont en progression importante dans les dernières décennies et ils concernent de manière plus directe certaines parties de la planète (77% des personnes exilées ont été accueillies dans des pays voisins du pays d'origine).

D'après le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (mai 2023), il y a près de 110 millions de personnes déplacées dans le monde en raison de persécutions, de conflits et de violences. Ce nombre a pratiquement doublé en 10 ans (51,2 millions en 2013). Nombre d'entre elles sont des personnes en demande de protection internationale. Depuis le début de la guerre en Ukraine, en février 2022, l'Europe a accueilli le plus grand nombre de personnes fuyant la guerre depuis la Seconde Guerre mondiale. La part des réfugié·es³ vivant en Europe a augmenté consécutivement pour atteindre plus de 20 % de l'ensemble des réfugié·es dans le monde⁴. En 2022, les demandes d'asile en Europe provenaient de 140 pays.

³ Au sens de la Convention de Genève de 1951, « qui désigne toute personne qui craint avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, qui se trouve hors de son pays ou qui ne peut ou ne veut y retourner. » (UNESCO)

⁴ Source : Commission européenne. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-of-life/statistics-migration-europe_fr#les-réfugiés-en-europe.

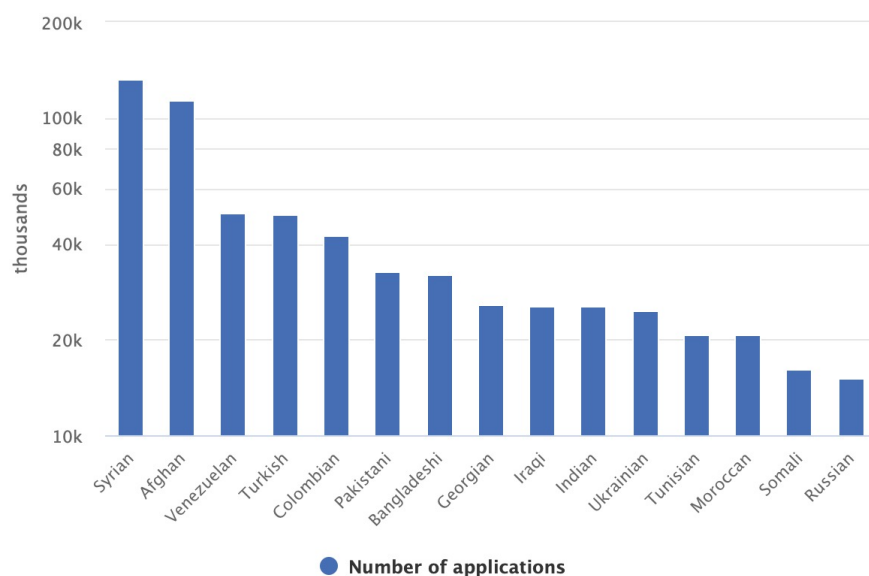


FIGURE 1 : 15 PRINCIPALES NATIONALITÉS DES DEMANDEURS D'ASILE EN EUROPE EN 2022 (EUROSTAT)

La localisation géographique des pays a également une influence majeure sur les flux migratoires. Dans les pays européens du consortium SERAFIN, les personnes migrantes proviennent majoritairement d'Afrique, du Proche et du Moyen-Orient et de l'Europe de l'Est, tandis qu'au Maroc, les personnes viennent surtout de l'Afrique subsaharienne. Au Canada⁵, de nombreuses demandes d'asile émanent d'Haïti, de Colombie et du Mexique, mais des personnes issues d'Afrique et du Moyen-Orient soumettent également des demandes.

Une partie importante des personnes exilées ont entre 18 et 34 ans, soit l'âge de suivre des études supérieures (Commission européenne, Eurydice, 2019). Par exemple, en Belgique, sur les 14.000 personnes en demande d'asile en 2017, 45% étaient en âge de suivre des études supérieures. La Commission européenne finance d'ailleurs de nombreux projets pour aider les personnes migrantes et réfugiées dans le domaine de l'enseignement supérieur, avec une attention particulière aux compétences linguistiques et à la reconnaissance des qualifications et des diplômes obtenus.

Pourtant, en 2022, seuls 6% des réfugié-es avaient accès à l'enseignement supérieur dans le monde (Rapport du HCR sur l'éducation, 2022 : 6). Même si on constate une amélioration ces dernières années (le taux d'inscription des personnes réfugiées dans l'enseignement supérieur s'élevait initialement à 1%), l'objectif des 15% d'ici à 2030 est encore loin d'être atteint (objectif [15by30](#), HCR, Agence des Nations Unies pour les Réfugiés). Or, la formation dans l'enseignement supérieur favorise l'inclusion des personnes, tant sur les plans social, politique qu'économique dans les sociétés d'accueil et elle favorise, par la suite, la reconstruction du pays quitté (Degée, 2020 : 177).

À noter que les établissements situés au Canada, en Allemagne et au Luxembourg n'ont pas pu fournir de données précises sur le nombre d'étudiant-es en situations d'exil dans leurs centres et départements, car ces étudiant-es ne sont pas identifié-es par leur statut par l'Administration. À l'université du Luxembourg, par exemple, il n'existe pas de recensement officiel. À la différence du Maroc, où un recensement national des étudiant-es réfugié-es a été effectué en 2019 dans

⁵ Source: *Commission de l'immigration et du statut de réfugié du Canada*
<https://irb.gc.ca/fr/statistiques/asile/Pages/SPRStat2023.aspx>

l'enseignement supérieur universitaire. Par contre, dans d'autres contextes, lorsque des espaces d'accueil ou des dispositifs spécifiques à destination des étudiant-es exilé-es existent dans les universités (comme c'est le cas à Grenoble et à Liège), des données quantitatives ont pu être obtenues. Dans ces deux institutions, nous avons constaté que la majorité des étudiant-es exilé-es sont des hommes et que les pays d'origine des personnes inscrites aux cours de langue correspondaient aux tendances nationales de France et de Belgique.

1.2 Politiques d'accueil des étudiant-es : Exemple de deux initiatives

La problématique de l'accueil d'étudiants en situations d'exil n'est pas récente dans les universités. Mais l'augmentation des flux migratoires conduit à accorder davantage d'attention à cette frange de la population étudiante. En témoignent les deux initiatives suivantes mises en place à Grenoble et en Fédération Wallonie-Bruxelles.

À l'université de Grenoble, l'accueil des étudiant-es réfugié-es ou en demande d'asile est inscrit dans le schéma de *Responsabilité sociétale et Environnementale* de l'institution. Les étudiant-es en exil y bénéficient d'un accompagnement spécifique grâce à l'existence de « l'Espace Colibri » (*Accueil et information des étudiants en exil*). En outre, un « comité réfugiés » a été créé en 2015 avec pour objectif d'échanger sur les problématiques liées à l'accueil et l'insertion dans le milieu universitaire et d'agir auprès des institutions. Ces structures locales travaillent en partenariat avec le réseau national français MENS (*Migrants dans l'Enseignement supérieur*), qui rassemble 52 établissements engagés pour l'accueil des étudiant-es exilé-es.

En Belgique, depuis 2015 également, les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont constitué un groupe de travail chargé de réfléchir et de proposer des pistes d'action en faveur des personnes exilées en danger. Une *Cartographie des initiatives prises en faveur des migrant-es, des réfugié-es et des académiques et chercheur-es en danger* (ARES)⁶, actualisée en mars 2022, a inauguré ce projet. 23 établissements d'enseignement supérieur y ont participé.

1.3 Politiques linguistiques des établissements d'enseignement supérieur

Chaque institution d'enseignement supérieur définit par ailleurs sa propre politique linguistique qui a une incidence sur la ou les langue-s dans lesquelles les programmes de formation peuvent être offerts. À l'université du Luxembourg, la politique multilingue étant inscrite dans le règlement d'ordre intérieur de l'université, des cursus sont organisés en allemand, français, anglais et luxembourgeois. Le poids accordé à ces langues varie cependant en fonction de la filière d'études.

Généralement, un niveau B2 (selon le CECRL) dans la langue d'enseignement est requis pour intégrer un cursus dans l'enseignement supérieur en Europe. L'admission est conditionnée par une procédure de vérification du niveau linguistique dans la langue d'enseignement, les étudiant-es devant réussir une épreuve institutionnelle (orale et écrite, organisée au sein d'un centre ou département de langues), ou fournir la preuve de réussite d'un certificat linguistique récent et reconnu internationalement (de type DELF ou DALF pour le français).

La politique linguistique dans l'enseignement supérieur marocain accorde quant à elle une place privilégiée au français pour accéder aux savoirs universitaires et à l'insertion socioprofessionnelle des

⁶ Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur, https://www.ares-ac.be/images/relations_exterieures/Refugies-et-chercheurs-en-danger_Cartographie.pdf

étudiant-es, malgré la politique d'arabisation menée depuis les années 1980 dans les écoles marocaines. Le français reste une langue d'enseignement dans le supérieur, y compris dans les filières scientifiques et techniques.

2. Dispositifs d'accueil, de soutien et d'accompagnement à l'université

On peut distinguer plusieurs types d'initiatives destinées aux personnes en situations d'exil, à différents moments-clés de leur parcours.

- À l'arrivée : bureau d'accueil, d'accompagnement dans les démarches administratives (admission, inscription, aide sociale...), services de conseil d'orientation dans les études, de soutien psychologique, cours de langues, programmes préparatoires aux études, ateliers propédeutiques de méthode de travail... ;
- Pendant la durée des études : cours de langues (certains sur objectifs spécifiques), parrainage étudiant, cours suivis en « auditeur libre » ...

À noter que **l'insertion académique ou socioprofessionnelle après les études ne fait pas contre l'objet d'aucun suivi** au sein des institutions.

Plusieurs membres du personnel administratif et académique rencontrés dans le cadre du projet ont signalé le caractère sensible du statut de « réfugié » et les précautions prises à l'égard des étudiant-es concerné-es. Différents arguments sont invoqués : principalement la protection de leurs données personnelles pour leur sécurité, mais aussi le risque d'une stigmatisation de ces étudiant-es. Ces leitmotivs servent parfois à justifier l'absence de structures, d'initiatives spécifiques en interne, au profit d'une externalisation des actions envers ces publics (vers des associations, généralement) ; ou, à l'inverse, à justifier une politique d'accueil où les étudiant-es exilé-es sont mélangé-es aux autres étudiant-es, sans distinction, dans une logique d'intégration⁷. Dans cette dernière configuration, les démarches de demande de soutien ne sont pas institutionnalisées mais sont assumées par les personnes en situations d'exil elles-mêmes. C'est par exemple le cas à l'université du Luxembourg où l'on indique que les directeur-rices d'études ainsi que les divers services de soutien aux étudiants de l'université sont disponibles pour orienter, guider les personnes qui le souhaitent, mais à leur demande. La réponse de l'institution est dans ce cas plus ponctuelle que structurelle.

À l'inverse, d'autres établissements ont mis en place des structures d'accueil et d'accompagnement dédiées. À l'université de la Sarre, des étudiants en Droit ont fondé la *Refugee Law Clinic* qui propose une assistance juridique aux étudiant-es réfugié-es. Dans la plupart des institutions, des comités offrent parfois un suivi individualisé par une personne de l'administration, mais le plus souvent, ce sont les étudiant-es – très rarement les enseignant-es – qui sont sollicité-es pour participer à des

⁷ Nous distinguons ici l'*intégration* (l'étudiant-e nouvellement arrivé-e doit faire l'effort d'adaptation au groupe majoritaire) de l'*inclusion* (l'université s'adapte à l'étudiant-e) (cf. Beacco, 2012). Le premier processus renvoie à un imaginaire social et politique qui s'exprime quotidiennement dans l'espace public : la personne migrante serait responsable de son intégration dans la société d'accueil. Le « problème » ou « l'échec de l'intégration » devient individuel et plus collectif, dédouanant le groupe majoritaire de toute responsabilité.

dispositifs de parrainage, ou à des expériences de coenseignement entre étudiant·es de différentes disciplines – comme le dispositif *Co-FormER* à Grenoble, où des étudiant·es de master, encadré·es par un·e enseignant·e de leur discipline, animent bénévolement des ateliers pour des personnes exilées. Par ailleurs, certaines institutions proposent des aides financières spécifiques grâce à des bourses, des collectes de dons.

Enfin, **si des réponses structurelles sont souhaitées par certains membres des communautés universitaires, d'autres insistent sur la nécessité de ne pas réduire les personnes à leur statut**, au risque d'ignorer les besoins qu'elles partagent avec tout·e étudiant·e primo-entrant·e (acculturation et adaptation au « métier » d'étudiant·e (Coulon, 1997), aux discours universitaires, à une culture académique), voire de limiter leur insertion dans le tissu social de la communauté d'accueil à cause de dispositifs d'accompagnement organisés dans des temporalités et des lieux tiers.

3. Dispositifs de formation linguistique

Dans la plupart des établissements, les Centres de langues des universités ou des associations locales organisent des cours de langues afin de permettre aux personnes exilées d'atteindre le niveau requis pour intégrer les programmes d'enseignement. Des tests linguistiques de placement sont organisés à l'arrivée, **mais ils n'évaluent jamais les compétences dans la ou les langue(s) familiale(s) ou de scolarisation antérieure, ni les compétences littéraciques numériques, ni les compétences méthodologiques des étudiant·es.**

Ensuite, on constate deux cas de figure :

- 1) Les (futur·es) étudiant·es exilé·es suivent sans distinction le même parcours qu'un·e étudiant·e « international·e » qui a migré volontairement, voire qu'un·e étudiant·e local·e, selon une logique d'assimilation.
- 2) Les personnes exilées bénéficient d'un dispositif particulier, plus souvent sur la base de leur statut que de leurs besoins linguistiques ou littéraciques.

Dans ce cas, plusieurs configurations sont possibles :

- Des **cours de langue sur objectifs de « communication-socialisation »**, allant du niveau A1 au B1, sans ancrage académique particulier. Ceux-ci précèdent généralement l'intégration dans un cursus académique ordinaire et visent à répondre à l'exigence d'acquisition du niveau linguistique B2 pour être admis dans le programme universitaire.
- Des **cours de langue sur objectifs « académiques ou professionnels »**, certains axés sur la rédaction (structuration des idées, articulation d'une pensée critique, synthèse de documents, préparation de communications et d'exposés, qualité de la langue, etc.), pour des niveaux plus avancés.
- Des **cursus complets** (tels que le Diplôme Universitaire Passerelle français) préparatoires à l'intégration d'un cursus universitaire ou professionnalisant ordinaire (cours de langue intensif, méthodologie universitaire, connaissances culturelles, cours universitaires en « auditeur libre »...).
- Des services de « **jumelage/tutorat linguistique** » entre étudiant·es.

Ces dispositifs offrent des avantages et des inconvénients : si la remise à niveau en langue peut paraître rassurante et nécessaire avant d'entamer un cursus académique en langue étrangère, l'organisation de cours, voire d'un programme spécifique, peut empêcher les personnes de se construire un réseau social avec des étudiant·es locaux·ales. En effet, les personnes vivent alors dans des espace-temps

différents et ont peu d'occasion de fréquenter d'autres communautés à l'université. Toutefois, malgré l'objectif d'inclusion de certains programmes, où les étudiant·es « étranger·es » sont intégré·es immédiatement dans un cursus ordinaire, ceux·celles-ci éprouvent aussi des difficultés à s'insérer dans le tissu social universitaire, voire peuvent être victimes de discrimination directe quotidiennement de la part des autres étudiant·es qui refusent de les aider en partageant leurs textes, de peur d'être plagés (Meunier, 2020).

4. Besoins, tensions et leviers identifiés

À la suite des enquêtes menées par les membres du projet SERAFIN, des besoins ont été identifiés comme étant prioritaires. Des actions, outils, démarches sont susceptibles de favoriser ou, au contraire, d'empêcher la formation linguistique des personnes exilées dans les universités. Nous avons ainsi épinglé des points d'attention qui pourraient servir de balises pour des actions de sensibilisation et de formation des membres du personnel académique et/ou administratif, ainsi que des pairs étudiants amenés à intervenir dans certains dispositifs.

4.1 Soutenir la définition et l'orientation du projet d'études supérieures

La difficulté à choisir une filière d'études est récurrente dans les récits des personnes exilées. Pour certaines, **l'université est perçue comme le seul lieu d'éducation**, faute de connaissances approfondies sur le système éducatif national et sur les différentes voies possibles de formation postsecondaire. Parfois le statut administratif de la personne l'empêche d'avoir accès à des formations professionnalisantes et limite le choix d'orientation. Pour des personnes plus âgées, le changement du projet d'études peut provoquer un sentiment de déclassement et du découragement. D'après nos enquêtes, les difficultés d'orientation des étudiants en situations d'exil peuvent s'expliquer par :

- la difficulté à se projeter dans les études, un métier, et plus généralement à planifier l'avenir, à cause de « l'état de survie »⁸ (Métraux, 2017) ;
- une méconnaissance des contenus de la formation ;
- une représentation erronée du degré de difficulté de la formation, et/ou des prérequis nécessaires ;
- les réglementations locales de certaines professions ;
- le statut irrégulier de l'étudiant·e qui empêche de suivre la formation souhaitée (notamment le cas des formations professionnalisantes nécessitant un titre de séjour).

L'existence d'un bureau d'accueil et de personnes de référence dédiées dans les universités a été identifié comme un facteur important de soutien pour l'orientation des étudiant·es exilés.

4.2 Valoriser le plurilinguisme individuel

Tou·tes les étudiant·es que nous avons interrogé·es sont plurilingues. **Le rôle de « pont » joué par les langues du répertoire individuel est mis spontanément en évidence par les étudiant·es (l'anglais, en particulier) alors qu'à contrario, les langues premières des apprenant·es sont plutôt identifiées comme une difficulté par les enseignant·es**, qui souhaiteraient mieux connaître ces langues pour

⁸ « Les situations dans lesquelles l'individu (...) dédie toute son énergie à sa survie à court terme. Il peut s'agir d'une précarité extrême de longue durée (...) ou d'un *état traumatique* persistant (...) » (Métraux, 2017 : 20)

adapter leurs enseignements à leur public. Les emplois des pronoms en français, par exemple, est un point complexe pour des arabophones qui n'ont que deux pronoms dans leur L1, à la différence d'apprenant-es qui ont déjà une langue romane avec un système pronominal équivalent.

L'évaluation des connaissances et des compétences (littéraciques et méthodologiques) dans la langue familiale ou de scolarisation antérieure de l'étudiant-e n'est pas organisée dans les établissements. Pourtant, l'utilisation de ce genre d'outils diagnostiques est très répandue pour les élèves allophones du primaire et du secondaire. En France, par exemple, existent des tests de lecture multilingues, permettant de vérifier, entre autres, la maîtrise des caractères latins⁹. Par ailleurs, nombre de recherches ont montré l'intérêt de prendre en compte les connaissances linguistiques préexistantes des étudiant-es dans les différentes langues de leur répertoire (Cummins, 1981, 2000 ; García & Wei, 2014). La comparaison interlinguistique permet l'adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage et l'amélioration des compétences de communication interculturelle (Auger, 2018 ; Ballinger, Lau & Quevillon-Lacasse, 2020 ; Bruen & Kelly, 2016). Le répertoire bilingue ou plurilingue des étudiant-es allophones est pourtant négligé dans les universités alors qu'il constitue une ressource potentielle (García et al., 2007 ; Lüdi, 2021 ; Omer, 2013). Ainsi l'idéologie monolingue continue de se manifester en contexte académique, contribuant à la marginalisation des étudiant-es internationaux-ales (Flores & Rosa, 2015 ; Meunier & Dezutter, 2022).

Par ailleurs, les interviews d'enseignant-es montrent que l'hétérogénéité des compétences en langue cible est souvent imputée à un apprentissage informel. Des lacunes en grammaire et des phénomènes de fossilisation sont rapportés, ainsi que l'écart entre les compétences orales (souvent meilleures) et écrites. Le positionnement linguistique s'avère alors difficile avec des échelles de niveaux standardisées. La nécessité d'une prise en charge humaniste et individualisée de ces étudiant-es et de leur préparation aux études supérieures (au-delà de leur statut ou de leur nationalité) a été soulignée dans plusieurs rapports de ce consortium mais aussi par des recherches sur les outils d'évaluation linguistique en contexte académique (cf. Zeiter & Maurer, 2021). Le répertoire linguistique, la culture éducative et le parcours personnel et scolaire de l'étudiant-e sont des éléments à considérer dans la réflexion sur l'accompagnement des personnes exilées.

4.3 Développer le savoir apprendre en contexte académique et numérique

L'effort d'adaptation au contexte académique local est un enjeu majeur pour tout-e étudiant-e primo-entrant-e, en particulier lorsqu'il-elle est en situation d'exil (Arjona Soberón, Reuter & Chibuzor, 2017). L'enjeu est non seulement linguistique (Blaser & Pollet, 2010 ; Boch & Frier, 2020), mais aussi social et éducatif (Coulon, 1997). Au Luxembourg, les équipes du *Well-being & Inclusion Office* conseillent aux étudiant-es réfugié-es de réaliser au moins un semestre en tant qu'auditeur-riche libre, afin de favoriser leur acculturation académique et d'améliorer leur compréhension du fonctionnement de l'université. Ce dispositif d'inclusion progressive dans le cursus universitaire permet de diminuer le stress lié à la peur de l'échec (si moins de 30 ECTS sont acquis en fin d'année) et d'étaler l'effort à fournir pour l'étudiant-e.

Des enseignant-es pointent plutôt le manque de stratégies d'apprentissage (memoriser, recopier) et d'acculturation numérique (difficultés à travailler avec un ordinateur, méconnaissance des

⁹ Les outils d'évaluation de la compréhension écrite en langue d'origine développés par le réseau Canopé du Ministère de l'Éducation nationale français, par exemple : <https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine/evaluation-en-langue-dorigine.html>

plateformes d'apprentissage numériques) qui constituent un obstacle à la réussite des étudiant-es. Les différences entre les cultures éducatives (rythme et charge de travail, notamment) sont épinglées. Par ailleurs, on observe une tension entre la temporalité académique imposée et la temporalité déstructurée et « étirée » de la migration constituée de « poches d'attente », d'« entre-deux » dans lesquels sont les personnes en situations d'exil (cf. Mercier, Chiffolleau & Thoemmes, 2021). Enfin, l'état psychique des personnes en situations d'exil est aussi régulièrement évoqué (charge mentale, fragilité, instabilité) pour expliquer les difficultés à se concentrer, à planifier, à organiser son travail, nécessaires pour apprendre. Nous y revenons au point 7.

4.4 Initier aux écrits universitaires

Les difficultés à l'écrit sont identifiées comme un obstacle potentiel pour suivre des études supérieures. Les compétences littéraciques « académiques » englobent toute une série de pratiques d'écriture intéressantes à travailler avec le public universitaire, comme l'ont montré de nombreuses recherches francophones sur les *Littéracies universitaires* (Blaser & Pollet, 2010 ; Boch & Frier, 2020 ; Mangiante & Parpette, 2011). Ces travaux ont permis d'inventorier et de modéliser les compétences de lecture et d'écriture académiques, dans leurs dimensions contextuelles et socioculturelles. Dans le cadre de nos enquêtes, nous avons identifié les types d'écrits suivants :

- **écrits « administratifs »** (compléter un formulaire, écrire/répondre à un courriel, rédiger une lettre de candidature pour son dossier d'admission...) ;
- **écrits « universitaires » génériques** qui mobilisent des compétences transversales, comme une argumentation, un compte-rendu, une bibliographie, une synthèse... ;
- **écrits « disciplinaires »** avec leur lexique de spécialité, leurs genres textuels situés.

Les problèmes à l'écrit se traduisent sur plusieurs plans :

- la mise en page des textes et la typographie (ponctuation, majuscules) ;
- l'orthographe et la syntaxe (liens phonie-graphie approximatifs, conjugaison, structures phrastiques) ;
- la structuration des discours académiques (en particulier les discours argumentatifs) ;
- le décodage des implicites culturels (en compréhension comme en production) ;
- les littéracies numériques.

Ainsi, un accompagnement ciblé sur la rhétorique et le style des écrits académiques disciplinaires s'avère nécessaire, mais aussi un enseignement formalisé et explicite de la grammaire de la langue (souvent défaillant dans le parcours scolaire de l'étudiant-e). De même, les besoins en littéracies numériques doivent être diagnostiqués. Or, actuellement, **les contenus de nombreuses formations linguistiques s'inscrivent encore dans une approche de la langue sans lien avec les disciplines de formation et n'abordent pas ou peu les outils numériques pour l'apprentissage et le traitement de texte.**

4.5 Favoriser l'inclusion dans la communauté étudiante

Si maîtriser la langue d'enseignement est nécessaire pour faciliter les relations sociales et l'insertion socioprofessionnelle, les compétences langagières ne sont qu'une composante du processus d'intégration des personnes dans la société d'accueil. Nous avons déjà mentionné les difficultés d'intégration rencontrées par les étudiant-es, qu'ils soient dans un dispositif spécifique ou dans un cursus ordinaire. Beaucoup ont en effet témoigné d'un sentiment de solitude, d'isolement social, du manque d'interactions avec des étudiant-es locaux-ales. L'absence de contacts sociaux est accentuée lorsque les personnes ne suivent que des cours de langue, en dehors des Facultés.

Certain-es étudiant-es réfugié-es ont par ailleurs partagé leur souhait de ne pas être identifié-es par leur statut à l'université, pour des raisons de sécurité mais aussi pour ne pas être « réduit-es » à ce statut. Au Luxembourg, par exemple, les étudiant-es allophones s'inscrivent aux mêmes cours de langue, quel que soit leur statut (réfugié, Erasmus...), alors qu'à Liège, des cours différents sont organisés en fonction du statut des personnes. Cette organisation se justifie par l'hétérogénéité linguistique du groupe, la patience, la capacité d'adaptation et la délicatesse dont il faut faire preuve (cf. le caractère sensible de certaines thématiques ou des activités pédagogiques) et le caractère intensif des cours (12 heures par semaine).

Les stages professionnalisants, les dispositifs de parrainage entre étudiant-es et toute activité de socialisation organisée par l'université, sont vues comme bénéfiques. L'importance d'une structure d'accueil ou d'une personne de référence est indispensable pour jouer le rôle d'interface entre les étudiant-es exilé-es et la communauté universitaire. Plusieurs étudiant-es ont par exemple mentionné les difficultés rencontrées pour comprendre leurs interlocuteur-rices (le débit de parole trop rapide, ou le registre de langue trop soutenu).

4.6 Élucider les implicites culturels

L'absence de savoirs culturels partagés sur les systèmes éducatifs, les démarches administratives et les univers de sens convoqués dans les cours posent des difficultés aux étudiant-es. Des supports pédagogiques authentiques peuvent ne pas être compris, des comportements ou des textes mal interprétés, non pas pour des raisons de langue, mais pour l'implicite qui s'en dégage sur le plan des valeurs partagées. Ainsi des problèmes de traitement de l'information, tant en compréhension qu'en production, se posent en raison d'un manque de références socioculturelles partagées.

La culture discursive académique est également source de difficulté pour nombre d'étudiant-es primo-entrant-es (Dezutter & Lousada, 2016 ; Hidden, 2013 ; Meunier, 2021 ; Rentel, 2009 ; Ristea, 2020). Plus largement, la distance entre les pratiques sociales d'écriture des jeunes et la culture écrite scientifique constitue un frein à la réussite si elle n'est pas explicitée. Nombre d'écrits exigent en effet une connaissance de normes linguistiques et culturelles qui sont rarement explicités par les enseignant-es dans leurs cours (Meunier & Dezutter, 2022). Or, commenter un texte ou faire une analyse critique exigent un positionnement énonciatif particulier dont l'étudiant-e n'est pas nécessairement familier-e.

4.7 Reconnaître les conséquences d'une migration forcée

Une personne primo-arrivante sur cinq souffrirait d'un trouble psychique (Baubet & Saglio-Yatzimirsky, 2019). L'expérience de la migration forcée impliquerait, pour beaucoup d'étudiant-es exilé-es, une détresse psychologique, un stress important et un sentiment d'insécurité (Herroudi, 2022 ; Posselt *et al.*, 2020). L'« état de survie » (Métraux, 2017) dans lequel se trouvent certaines personnes peut induire une fixation sur le présent, le très court terme, et empêcher leur psyché de se projeter dans l'avenir. Or tout (projet d') apprentissage nécessite cette projection dans le futur.

Par ailleurs, ces étudiant-es vivent des situations de « vulnérabilité » liées aux environnements plus ou moins violents dont ils-elles font l'expérience durant leur parcours, avant, pendant mais aussi après la migration. Ainsi la procédure d'asile est aujourd'hui considérée comme l'une des étapes potentiellement traumatisantes du parcours migratoire. On parle d'« environnements retraumatisants » (Posselt *et al.*, 2020), à cause notamment de la longueur de la procédure, de ses enjeux, de la verbalisation des épreuves intimes, de la remise en question de la crédibilité ou encore du possible déni du vécu par le pays d'accueil (Baubet & Saglio-Yatzimirsky, 2019). L'absence de reconnaissance contribuerait à mettre les individus dans une position de vulnérabilité (Garrau, 2018).

Pistes de réflexion

La mise en place d'actions concrètes visant à répondre à ces différents besoins amène à opérer une série de choix. Ceux-ci portent sur une variété d'éléments que nous reprenons en conclusion, chaque choix présentant un certain nombre de limites et d'avantages qu'il convient d'évaluer pour chaque situation. Ces choix se rapportent :

Au public visé

- public restreint volontairement aux personnes étudiantes en situations d'exil
- ou public plus large afin de favoriser l'insertion dans la communauté universitaire

Aux personnes intervenantes

- pairs étudiants,
- enseignant·es,
- membres de l'administration,
- professionnel·les (psychologues, intervenants sociaux),
- services internes (services à la vie étudiante, services de soutien à la réussite)
- ou services externes (associations, ONG...)

Aux modalités d'intervention

- rencontres individuelles afin de mieux connaître les réalités propres à chaque personne et de prévoir un accompagnement adapté
- ou rencontres de groupe afin de favoriser les interactions
- ... organisées à la demande de manière ponctuelle
- ... ou de manière systématique et structurelle

Aux contextes d'intervention

- activités inscrites dans le programme régulier de formation universitaire
- ou activités hors programme

Aux moments d'intervention

- de l'accueil initial
- ... au suivi régulier durant le parcours
- ... et à l'aide aux étapes qui suivront la formation universitaire

Aux contenus d'intervention :

Selon la diversité des besoins :

- linguistiques,
- psychologiques,
- sociaux,
- d'orientation,
- d'aide pratique (logement, financement...).

Une telle liste constitue un outil de base permettant aux institutions de faire un bilan de ce qui est mis en place et de prévoir des ajustements afin de soutenir au mieux l'insertion et la réussite des personnes en situations d'exil dans nos universités.

Références bibliographiques

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., Chiffolleau, 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