



**HAL**  
open science

# Culture et patrimoine en formation pour une prise de parole spontanée des adultes migrants

Elise Gandon

► **To cite this version:**

Elise Gandon. Culture et patrimoine en formation pour une prise de parole spontanée des adultes migrants. Quels enjeux pour l'éducation et la formation de demain ? 5e Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation, Oct 2020, Nantes, France. hal-02454129v2

**HAL Id: hal-02454129**

**<https://hal.science/hal-02454129v2>**

Submitted on 15 Feb 2021

**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.

## **Culture et patrimoine en formation pour une prise de parole spontanée des adultes migrants**

Gandon Élise, Université de Lorraine, laboratoire Atilf  
elise.gandon@gmail.com

**Résumé :** Ce travail porte sur la maîtrise de l'oral des adultes migrants en contexte formatif pour une meilleure intégration socioprofessionnelle. Il développe une didactique de l'oral adossée à des séances culturelles (dans des lieux de culture comme les musées, bibliothèques, salles de concerts) favorisant la prise en charge énonciative des participants et ainsi l'acquisition des compétences interactionnelles et l'expression d'un point de vue. Les éléments de lexique étudiés sont les adjectifs et les verbes d'opinion, d'appréciation permettant de produire un énoncé personnel. Le corpus est constitué des données issues des productions et interactions orales de trente-deux adultes migrants en formation linguistiques et ayant suivi des séances culturelles. Les résultats de cette étude montrent que ces séances provoquent des prises de parole spontanée ainsi qu'un emploi plus élevé de termes de lexique permettant une énonciation subjective.

**Mots-clés :** Culture, migrants, didactique de l'oral, formation linguistique, prise en charge énonciative

## Introduction

Depuis une dizaine d'années, des réflexions sont menées dans le domaine de la formation pour adultes migrants concernant l'intégration socio-professionnelle que l'on sait aujourd'hui conditionnée par un minimum de maîtrise de la langue nécessaire. Dans notre travail de recherche, nous nous sommes intéressés à une didactique de l'oral axée sur l'apport de séances culturelles permettant d'encourager la prise de parole et de développer la maîtrise d'un lexique lié à l'énonciation de la subjectivité.

### 1. Notre cadre théorique de recherche

Notre travail est né d'une réflexion sur l'intégration socio-professionnelle des adultes migrants et l'acquisition de la maîtrise de la langue orale permettant une aisance dans les activités quotidiennes : démarches administratives, liens sociaux, scolarité des enfants, accès à l'emploi (Adami, 2012 ; Mangiante, 2011). Dans notre travail de recherche, nous nous sommes donc intéressée à l'acquisition de la langue orale en contexte formatif et au développement des compétences interactionnelles de prise en charge énonciative dans le cadre de séances culturelles : musée, médiathèque, lieux du patrimoine (traboules<sup>1</sup>, amphithéâtre gallo-romain)...

#### 1.1. Un public en insécurité langagière

On constate aujourd'hui que l'accès à l'emploi est une priorité pour les institutionnels qui financent les formations linguistiques pour migrants. Mais d'autres enjeux compliquent l'installation dans le pays d'accueil : la recherche d'un logement, la scolarité des enfants ou les problèmes de santé. Par ailleurs, si la maîtrise du français est une vraie priorité, elle ne suffit pas pour se maintenir en emploi. En effet, bien souvent, il n'est pas uniquement question de difficultés linguistiques. Communiquer dans la vie quotidienne nécessite également de connaître et maîtriser des codes sociaux. Au travail, l'obligation de participer à des conversations pousse souvent les adultes migrants à abandonner la sécurité que peuvent offrir les interactions de « connivence entre pairs linguistiques et/ou sociaux ». C'est pourquoi on parle d'« insécurité sociolangagière ». L'intégration réussie dépend donc à la fois de la capacité à maîtriser la langue cible mais aussi de celle à prendre un « risque sociolangagier » (Adami, 2011 : 51). Et même lorsque l'on parvient à intégrer une formation linguistique, l'apprentissage de la langue n'est pas sans difficulté. De nombreux facteurs freinent son acquisition. On relève notamment des difficultés en lien direct avec l'expérience migratoire, qui a pu se révéler

---

<sup>1</sup>traboules : couloirs étroits permettant de passer d'une rue à l'autre dans le Vieux Lyon, amphithéâtres romains

difficile ou traumatisante, pour les réfugiés notamment. Stevenin<sup>2</sup> et Touati<sup>3</sup> 2018) ont mené des travaux de recherche auprès de jeunes migrants isolés vers leur parcours d'intégration socioprofessionnelle qui met en exergue des parcours migratoires aux expériences traumatiques : séparation d'avec la famille, les pairs, absence d'environnement humain protecteur, deuil (d'un membre de la famille, exposition à des sévices et à des châtiments corporels, éloignement d'avec la culture et la langue d'origine. On constate des conséquences lourdes sur l'intégration au sein du pays d'accueil : impossibilité de décrypter et de s'adapter à un nouvel environnement, difficultés à se sentir et à se positionner comme individu. Thibaudeau précise que ces situations « déconnectent le sujet de son maillage culturel et de ses repères symboliques » (...), qu' « il n'y a plus de signifiant culturel et relationnel, (...) » (Thibaudeau, 2006 : 98). Ainsi, les migrants et plus particulièrement les réfugiés, se sentent déchirés entre deux cultures souvent très éloignées et ne parviennent plus à se situer et à s'investir dans un projet socioprofessionnel. Les équipes de psychologues parlent de souffrance identitaire et d'une mise en échec du projet social (Stévenin et al., 2018 : 8). On mentionne des symptômes qui affectent la vie quotidienne tels que douleurs somatiques, insomnie, cauchemars, crises d'angoisse, dépression, et dont les conséquences impactent les activités de la vie quotidienne et a fortiori les apprentissages en formation. Sont constatées notamment par des formateurs des difficultés à se mobiliser, à mémoriser, à fixer et à réinvestir les apprentissages, à être assidu... Ces comportements d'apprentissage sont expliqués par les chercheurs du groupe ORSPERE SAMDARRA<sup>4</sup>. Einhorn et Huurneman (2017 : 21) montrent que les migrants vivent de nombreuses formes de violences dans leur pays mais aussi sur le camp : tortures, persécutions. Certains sont témoins de violences sur leurs proches, parfois aussi vécues dans les pays de transit, le parcours migratoire pouvant durer de plusieurs mois à plusieurs années : exploitation, enfermement, viol, esclavagisme... Ces événements ont des conséquences dramatiques sur la santé mentale des migrants. L'étude montre également, dans une moindre mesure, que les demandeurs d'asile et les migrants de manière plus générale se trouvent souvent dans des situations de « vulnérabilité juridique » (Thiollet, 2016 : 102) qui les épuisent mentalement et physiquement : démarches interminables et incompréhensibles souvent sans pouvoir bénéficier d'interprétariat. Les résultats des recherches en psychologie de l'équipe de chercheurs ORSPERE SAMDARRA pourraient expliquer ce que l'on observe en tant que formateur : ils disent devoir faire face de manière récurrente à des problématiques telles que « état dépressif, état de sidération, stress et anxiété » (...) « trouble du sommeil, de l'appétit, de l'affectivité, de la pensée » (Einhorn & Huurneman, 2017 : 23).

---

<sup>2</sup>Chef de service, CHRS Le lieu-dit et dispositif lycéens, association Aurore, Paris

<sup>3</sup>Psychologue clinicienne, dispositif lycéens, association Aurore, Paris

<sup>4</sup>Centre Hospitalier Le Vinatier à Lyon a conduit le projet REMILAS – *RÉfugiés, MIgrants et leurs LANGues face aux services de Santé*

Nous avons longuement abordé les difficultés des migrants réfugiés. Néanmoins, les autres catégories de migrants peuvent également être confrontées à des problématiques similaires et ce phénomène n'est pas récent. Noiriel mentionne le « déracinement » (Noiriel, 1988 : 160) comme une « pathologie urbaine » citée et décrite par les sociologues de l'École de Chicago. Leur travail montre « les effets destructeurs pour l'individu d'un passage trop brutal d'un type de société à un autre complètement différent où dominant les normes de l'individualisme » (Ibid : 159-160). Réussir l'installation dans le pays d'accueil est un véritable enjeu. Il nous semble essentiel de nous interroger sur les parcours d'exil, sur les parcours de vie (Adami, 2011 : 8), sur les difficultés de ces personnes pour proposer un accompagnement adapté dans l'apprentissage de la langue. Tous ces éléments sont en effet à prendre en compte dans le processus de formation et pour réussir le processus d'intégration.

### 1.2. Subjectivité et didactique de l'oral

Dans le cadre de formations pour adultes migrants, nous avons choisi de proposer une didactique s'appuyant sur des séances culturelles « hors les murs » pour développer l'acquisition de lexique permettant la prise en charge énonciative à l'oral. En tant que formatrice, nous avons souvent constaté que l'enseignement de l'oral se révélait ardu, qu'il existait des « blocages » dans les productions spontanées. En effet, il arrive souvent que « les locuteurs en insécurité dévalorisent leur propre façon de parler, ou vont jusqu'à préférer se taire » (Gadet, 2007 : 29).

Selon Nonnon (2000 : 77), l'oral est lié à des enjeux d'ordre socio-affectifs et met en jeu des compétences qui vont au-delà de la maîtrise de la langue : exprimer un point de vue personnel et accepter celui d'autrui par exemple. « Instruments de la pensée et de la communication », bien que l'on puisse en dire autant sur l'écrit, l'oral met en jeu les capacités à mobiliser des connaissances socioculturelles, une sensibilité à l'altérité (Plane, 2015). L'oral doit également permettre de communiquer dans la société et sous-tend donc une connaissance des variations selon les locuteurs et les contextes (Alrabadi, 2011 : 18, 20). Le locuteur d'origine étrangère devra en effet apprendre à adapter son langage alors que les natifs pourront acquérir ces capacités de façon naturelle (Maurer, 2001 : 9). Dans notre travail de recherche, nous avons choisi des objets d'analyse marqueurs de subjectivités, des éléments de lexique permettant une prise en charge énonciative, l'expression d'un point de vue personnel, la communication avec autrui. Nous avons notamment analysé l'emploi des adjectifs, des verbes d'appréciations et d'évaluation (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 94, 167).

**1.3. L'apport des séances culturelles dans l'apprentissage de l'oral**

Plusieurs travaux menés par des chercheurs qui ont expérimenté les activités artistiques ou culturelles auprès de public en insertion ou en insécurité langagière démontrent les effets positifs des activités culturelles ou artistiques dans les apprentissages. Pittet (2014) a travaillé sur l'impact des pratiques artistiques dans la l'insertion et la remobilisation professionnelle de jeunes en milieu carcéral. Les ateliers de photographies qu'il a proposés aux participants leur ont permis de retrouver une place au sein d'un groupe social et une reconnaissance, une étape vers l'accès ou le retour à l'emploi. Ces jeunes avaient tous vécu un échec scolaire ou échec social et avaient éprouvé des difficultés à communiquer avec autrui et donc à s'intégrer au sein des différents groupes qui composent la vie de chaque individu : cellule familiale, groupe social ou professionnel... Selon Pittet et son équipe, ces jeunes étaient dans des situations de « souffrance sociale et de vulnérabilité individuelle » (Pittet, 2014 : 14). Le travail de Pittet est guidé par deux hypothèses principales. La première est que chaque individu en souffrance, s'il est accompagné dans son insertion professionnelle, peut se remobiliser et la seconde est qu'une pratique artistique peut aider dans ce processus car elle permettrait de renforcer les liens sociaux et de délivrer un sentiment de reconnaissance. Selon Pittet, il faut s'intéresser à la manière de développer la reconnaissance sociale de l'individu pour l'aider dans son insertion socioprofessionnelle (Pittet, 2014 : 38). Dans le cadre des ateliers de photographie mis en place par Pittet et son équipe, les jeunes ont eu l'impression d'avoir « une sorte de masque qui protège (...) des regards que portent les autres sur lui » et offre donc une liberté d'expression visuelle et une expression de la parole (Pittet, 2014 : 31). À la suite de Pittet, nous pensons qu'avoir la possibilité de s'exprimer est bénéfique dans tout type d'apprentissage. Le travail de Pittet démontre que les pratiques artistiques développent la prise de parole, l'affirmation de soi, la revalorisation personnelle, l'estime de soi, le renforcement de la confiance et des capacités de décision et d'orientation (Pittet, 2014 : 288). Pittet met aussi en avant les notions de socialisation et de requalification sociale à travers la pratique artistique. Selon les conclusions de ce travail, la culture et l'art ont un « rôle complémentaire » à jouer dans les parcours d'insertion professionnelle des personnes en difficulté d'insertion.

Delavet et Olivier (2016) travaillent sur la pratique culturelle en milieu scolaire dans lequel nous pouvons également puiser des éléments de réflexion. Dans leur approche de la culture, qu'ils définissent : « La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être

humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances<sup>5</sup> ». Postulant que la culture occupe une place centrale au sein des enseignements de manière générale, ils estiment « qu'elle vient compléter, améliorer, enrichir » les disciplines scolaires de manière transversale. Delavet et Olivier ont démontré que la culture développait des compétences telles que maîtrise de la langue, une culture humaniste et offrait un espace de liberté plus grand face à l'utilisation de la langue. L'objet culturel offre un rapport à l'autre et au monde entraînant l'envie de parler et permet de « compléter, améliorer, enrichir » les apprentissages (Delavet & Olivier, 2016 : 17).

Les travaux menés par Aden (2013) sur des ateliers théâtres mis en œuvre avec un groupe de comédiens de langues et cultures différentes, montrent également l'importance interculturelle que peuvent avoir des activités didactiques artistiques ou culturelles. Au cours de ses travaux de recherche, Aden (2013 : 107) explique ce que le théâtre peut apporter dans le rapport à soi et aux autres. Lors de cette expérimentation, les comédiens ont travaillé en binôme en communiquant par d'autres biais que la langue, n'ayant aucune langue commune à partager. Les modes de communication ont été adaptés à la situation. L'approche pédagogique privilégiée est innovante et s'appuie sur l'empathie émotionnelle et cognitive, requérant un décodage des intentions et de confiance avec autrui. Ces différentes approches nous semblent pertinentes et viennent étayer notre vision d'une culture qui serait propice à l'apprentissage en formation pour adultes migrants.

## 2. Notre méthodologie de recherche

Nous avons mené cette recherche entre 2016 et 2019 à Lyon, au sein d'un organisme de formation, auprès de 32 adultes migrants. Les personnes qui ont participé à la constitution de notre corpus, ayant principalement entre 25 et 45 ans, provenaient d'Europe et d'Afrique Sub-Saharienne, du Moyen-Orient / Proche-Orient et d'Afrique du Nord. Les lieux culturels et patrimoniaux, l'Opéra de Lyon, le Festival Lumière et l'Institut Lumière, les différents musées et bibliothèques, l'Auditorium..., ont été sélectionnés dans le cadre d'une pré-enquête avec des groupes similaires.

Afin de structurer les apprentissages de l'oral en gardant une trace écrite (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1998 : 46), nous avons proposé aux participants de réaliser une carte heuristique recensant le lexique utilisé pendant la séance culturelle (carte élaborée en centre de formation entre chaque séance « hors les murs »). Au cours de notre séance d'élaboration de carte heuristique, le travail est mené

---

<sup>5</sup>Déclaration de Mexico sur les Politiques Culturelles. Conférence mondiale sur les Politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982

uniquement sur les éléments de lexique spécifique lié à l'énonciation que nous avons choisis d'analyser dans notre recherche. Concernant le recueil de données, il s'est effectué au cours ou à l'issue des séances culturelles, soit en individuel soit en collectif (groupe entier), soit en semi-collectif (groupe de deux ou trois). Chaque prise de parole a été enregistrée et transcrite.

Nous avons mis en place entre trois et cinq séances culturelles pour chaque groupe, soit autant de phases d'enregistrement. Notre objectif étant que les participants puissent réinvestir le lexique acquis, nous avons que l'apprenant se retrouve confronté à une situation que nous n'avons pas spécifiquement travaillée, une situation nouvelle. L'un des objectifs formatifs étant de favoriser l'intégration par l'accès à un emploi, nous avons proposé aux participants de simuler un entretien d'embauche au cours duquel il doit se présenter brièvement, parler de son parcours professionnel. Cela nous a permis de vérifier que les participants ont pu réemployer le lexique dans une situation nouvelle (Perrenoud, 1997 : 53-71). Par ailleurs, si l'on souhaite faire émerger des résultats, il est indispensable de les comparer à d'autres résultats par le biais d'éléments témoins (Vigour, 2005 : 63). Nous avons donc mené cet entretien de recrutement avec des groupes témoins ayant les éléments de départ identiques que nos groupes (même profil, même type de formation) mais avec un élément variable : les groupes témoins n'ont pas participé à des séances culturelles.

### 3. Extraits de nos résultats

Lors de notre analyse, nous avons mesuré le temps de parole de chaque participant, pour chaque enregistrement. Par la suite, nous avons calculé, pour chaque élément lexical analysé, le ratio par minute afin de vérifier l'évolution. Nous avons constaté que 71% des participants ont utilisé davantage d'adjectifs en fin de parcours linguistique. Concernant l'emploi de verbes, nous avons observé que 60,50 % des participants ont utilisé davantage de verbes d'évaluation ou d'appréciation en fin de parcours linguistique. Quelques éléments intéressants émergeant de notre analyse de corpus sont présentés ci-après :

#### 3.1. Mémoire olfactive

Selon Mazô-Darné, nous mémorisons et nous nous souvenons grâce à nos sens. Notre cerveau et notre mémoire fonctionnent parce que nous sentons, voyons, écoutons, touchons et goûtons (Mazô-Darné, 2006 : 29). Lumière, chaleur, froid ou sensations de fatigue, de faim ou de soif agissent sur notre cerveau. Au cours de notre analyse, nous avons remarqué que les sensations évoquant des souvenirs étaient déclencheur de prise de parole spontanée et notamment les odeurs qui possèdent un lien avec

les activités neuronales responsables de la mémorisation et de l'apprentissage (Math et al., 2008 : 161). Nous avons relevé des descriptions olfactives en référence à l'odeur de la terre, à l'humidité de la pierre dans les traboules lyonnaises datant de la Renaissance et dans lesquelles l'humidité est très présente. Le sentiment de familiarité révélé par cette odeur fait directement appel à la « mémoire de reconnaissance à long terme » (celle-là même qui est convoquée lorsque nous entendons un air musical qui nous semble connu) et qui ne mobilisent pas uniquement le réseau des régions olfactives et mnésiques du cerveau (Saive, 2015 : 58). Les participants émettent des appréciations positives par l'emploi de verbes et expressions verbales tels que j'aime bien, ça me rappelle, ou encore j'ai la sensation de.

### 3.2. Couleurs et lumière

Nous avons également relevé de nombreux emplois d'adjectifs faisant référence aux couleurs et aux effets de lumière : pour décrire le confluent du Rhône et de la Saône, le panorama de la ville ou l'architecture des lieux culturels visités notamment. Concernant l'atmosphère lumineuse des lieux visités, on relève également de nombreux adjectifs pour décrire par exemple l'obscurité de la grande salle de l'Opéra, de la salle de spectacle de l'Auditorium (sombre, noire) ou la luminosité dans le Cristal<sup>6</sup> du Musée des Confluences (lumineux, vitré, génial).

### 3.3. Description de l'atmosphère sonore

Concernant l'emploi de lexique relatifs aux sens, nous avons également noté des emplois fréquents pour décrire de manière positive ou négative l'atmosphère sonore. Nous avons relevé des adjectifs : bruyant, joyeux, fort et des verbes d'appréciation ou expressions verbales : j'ai aimé quand ça change de rythme, ça donnait mal à la tête, ça m'a donné envie de danser. Les sentiments et sensations exprimées par les participants corroborent les résultats de l'étude présentée par Fraisse, Oléron et Paillard (Fraisse et al., 1953 : 3) sur les états affectifs procurés par l'écoute de la musique : sentiments de satisfaction, mais également sentiments qui peuvent être désagréables : tristesse, un sentiment d'obscurité voire d'insécurité.

Plus largement, nous avons donc remarqué que la description d'une atmosphère visuelle ou sonore amène les participants à employer des marqueurs de subjectivités pour exprimer un point de vue personnel sur les lieux et événements culturels proposés.

---

<sup>6</sup>Trois mètres de verrière avec le Puits de Gravité servent d'appui central pour soutenir les structures métalliques du Cristal (<https://www.museedesconfluences.fr/fr/larchitecture>)

## BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. In M. J. M. (Dir.) (Éd.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : État des lieux et perspectives* (p. 37-54). Artois presses université.
- Adami, H. (2012). *La formation linguistique des adultes migrants* (L'Harmattan).
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : Théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110.
- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Delavet, T., & Olivier, M.-F. (2016). *La culture au coeur des apprentissages : Un nouveau projet pour l'école : stratégie culturelle et territoire apprenant*. ESF éditeur.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Einhorn, L., & Huurneman, A. (2017). Intervention psychosociale auprès des exilé.e.s sur le bidonville de Calais. *ORSPERE SAMDARRA - Les Cahiers de Rhizome : Cliniques et migration*, 63, 97.
- Fraisse, P., Oléron, G., & Paillard, J. (1953). I. Les effets dynamogéniques de la musique. Étude expérimentale. *L'Année psychologique*, 53(1), 1-34.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français* (OPHRYS).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2014). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- Mangiante, J.-M. (2011). *L'intégration linguistique des migrants : État des lieux et perspectives* (Artois Presses Université).
- Math, F., Kahn, J.-P., & Vignal, J.-P. (2008). *Neurosciences cliniques : De la perception aux troubles du comportement*. De Boeck.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Mazô-Darné, N. (2006). Mémoriser grâce à nos sens. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXV N° 2, 28-38.
- Noiriel, G. (1988). *Le creuset français : Histoire de l'immigration : XIXe-XXe siècles*. Éditions du Seuil.

- Nonnon, E. (2000). La parole en classe et l'enseignement de l'oral : Champs de référence, problématiques, questions à la formation. *Revue Recherches*, 33.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis. *Pédagogie collégiale*, 3, 5-16.
- Pittet, C. (2014). *Les pratiques artistiques dans le champ de l'insertion professionnelle comme support de construction identitaire dans le passage à la vie adulte* [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Centre de recherche et d'action pédagogique*.
- Saive, A.-L. (2015). *Les odeurs, une passerelle vers les souvenirs : Caractérisation des processus cognitifs et des fondements neuronaux de la mémoire épisodique olfactive* [Phdthesis]. Université Claude Bernard - Lyon I.
- Stévenin, F., Touati, A., & Guegan, L. (2018). La prise en compte du trauma dans la pratique professionnelle auprès des jeunes étrangers isolés. *VST - Vie sociale et traitements*, 138, 5-12.
- Thibaudeau, C. (2006). Mineurs étrangers isolés : Expérience brutale de la séparation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 64(2), 97-104.
- Thiollet, H. (Éd.). (2016). *Migrants, migrations : 50 questions pour vous faire votre opinion*. Armand Colin.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales : Pratiques et méthodes*. La Découverte.