



Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

L'apprentissage du français pour des Mineurs Non Accompagnés à travers le prisme de l'autonomisation

Sakina El Khattabi

Per citare l'articolo

Sakina El Khattabi, « L'apprentissage du français pour des Mineurs Non Accompagnés à travers le prisme de l'autonomisation », *Publifarum*, 39, 2023.

Résumé

Cet article résulte d'une expérience d'enseignement du FLE réalisée en 2021 dans une classe de Mineurs Non Accompagnés, hébergée dans les locaux de l'association France Terre d'Asile à Amiens. Compte tenu de la forte hétérogénéité des apprenants participant aux cours, la pratique pédagogique mise en place vise à valoriser l'autonomisation des apprenants concernant leurs apprentissages. Pour ce faire nous avons construit un programme de 7 modules ayant en commun de faire appel aux ressources documentaires du web.

Abstract

This article results from a FLE teaching experience carried out in 2021 in a class of Unaccompanied Minors, hosted in the premises of the association France Terre d'Asile in Amiens. Given the strong heterogeneity of the learners participating in the courses, the pedagogical practice put in place aims to value the empowerment of learners regarding their learning. To do this, we have built a program of 7 modules having in common to use the documentary resources of the web.

Introduction

Les Mineurs Non Accompagnés (MNA), (cette désignation remplace celle de Mineurs Isolés Etrangers (MIE) depuis mars 2016), sont des jeunes âgés de moins de 18 ans, qui se trouvent séparés de leurs familles ou représentants légaux sur le sol français et qui n'ont pas la nationalité française. Les MNA relèvent à la fois du droit à la Famille, du droit des étrangers, du droit au Travail et du dispositif français de Protection de l'enfance, sans pour autant bénéficier d'un statut juridique spécifique.

Si en 2022, la population immigrée « représente 10,3 % de la population totale »¹ en France, celle représentée par les MNA est plus difficile à estimer. Toutefois, selon la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), 8,4 % des mesures d'aide sociale à l'enfance en 2019 concernent des MNA et 15,8 % des mineurs accueillis à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) sont des MNA². En 2020, 9 524 MNA bénéficient du dispositif de protection de l'enfance, sur un total de 199 500 enfants accueillis par l'ASE. En date du 10 décembre 2021, 10 486³ MNA sont recensés sur le territoire français.

Les MNA, s'ils suivent des parcours migratoires similaires à ceux des adultes, se heurtent à un premier obstacle en lien avec leur âge, puisqu'ils doivent prouver leur date de naissance avant d'obtenir le statut de Protection à l'enfance, et ainsi bénéficier des

mesures d'accueil à la charge des Conseils départementaux d'accueil, notamment en termes d'hébergement et de suivi éducatif.

Selon la circulaire du 25 janvier 2016⁴, la scolarisation des MNA, francophones et non francophones, « relève donc du droit commun et de l'obligation scolaire, dans les mêmes conditions que les autres élèves »⁵. Cependant, entre la date d'entrée sur le territoire français et celle autorisant leur prise en charge par les Conseils départementaux, nombreux sont les MNA à patienter pendant plusieurs mois, voire dans certains cas jusqu'à deux ans, période pendant laquelle ils ne peuvent pas intégrer un dispositif de scolarisation ou d'apprentissage de la langue française. Or, selon Mangiante, l'apprentissage de la langue (...) se situe « au cœur du processus d'insertion des migrants dans le pays d'accueil » (MANGIANTE 2020) ; il va donc permettre de construire un projet d'études et de formation ou un parcours professionnel, ce qui justifie son importance.

Notre étude s'appuie sur une expérience d'enseignement du français langue seconde (FLS) que nous avons conduite avec des MNA participant à une classe interne de l'association France Terre d'Asile à Amiens au cours de l'année 2021. A travers cette expérience pédagogique, nous nous sommes intéressée plus particulièrement à la notion d'autonomie langagière obtenue pendant le temps des apprentissages. Ces derniers ont ceci de particulier qu'ils ne dépendent pas uniquement du temps scolaire mais s'inscrivent dans une pratique langagière de tous les instants, à la fois dans l'institution scolaire et hors de celle-ci. L'apprenant peut donc apprendre l'autonomie, ce qui signifie la capacité à se prendre en charge et à prendre en charge son enseignement. L'autonomie « ne se délivre pas. C'est une démarche collaborative entreprise entre l'apprenant et l'enseignant » écrit (CREPIEUX 2008 : 16). Plus précisément ce concept d'autonomisation :

dicté par une volonté de centration maximale sur l'apprenant permet d'envisager le progrès pédagogique dans une perspective nouvelle et de se dégager de l'alternative « traditionnelle » adaptation de l'apprenant à l'enseignement – adaptation de l'enseignement à l'apprenant. Par l'autonomisation, c'est-à-dire l'acquisition graduelle et individualisée de la capacité à prendre en charge son apprentissage, l'apprenant devient progressivement son propre enseignant, construit et évalue lui-même son apprentissage (...). (CIEKANSKI 2022 : 7)

Ainsi, notre article vise à interroger le principe d'autonomisation au sein des activités d'apprentissage de la langue française que les enseignants ou formateurs peuvent

mettre en place pour des MNA. Si, dans la première partie de l'étude, nous cherchons à appréhender le concept de l'autonomie dans un contexte de didactique du français, aux fins d'une meilleure compréhension, la seconde partie permet de développer les différents modules pédagogiques que nous avons pu développer, au cours de notre expérimentation dans une classe de MNA hébergée par l'association France Terre d'Asile à Amiens en 2021, en veillant à produire les résultats qui s'imposent en matière d'autonomie en lien avec l'apprentissage du français langue seconde (FLS).

1. L'autonomie d'apprentissage

Depuis janvier 2017, l'association *France Terre d'Asile* a ouvert à Amiens⁶ une Maison d'accueil provisoire pour mineurs non accompagnés dotée d'une capacité d'accueil de 25 places. Dans cette structure, se trouve une classe qui propose des cours de français langue seconde à des jeunes MNA, dont le projet personnel est de pouvoir s'inscrire, au terme de cet apprentissage de la langue française, dans le système scolaire classique. Les cours se déroulent en présentiel et non pas en distanciel.

L'enseignement proposé par les formateurs consiste en une remise à niveau quotidienne de la langue française, assurée par la classe interne en français langue étrangère (FLE) ou Français Langue Seconde (FLS), appellation que nous adoptons désormais.

Compte tenu du statut de MNA des élèves de la classe, notre objectif en tant que formatrice est de mettre en pratique le principe d'autonomisation dans le processus d'acquisition des connaissances.

Du point de vue lexical, le terme « autonomie » désigne la faculté d'être indépendant moralement et intellectuellement, de bénéficier d'une liberté de choix, d'assumer sa vie matérielle et financière. Au préalable nous établissons donc une distinction entre autonomie des apprentissages et autonomie langagière ; Jean-Pierre Cuq justifie cette dernière comme la « capacité à faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication » (CUQ 2003 : 31). En revanche, l'autonomie de l'apprentissage qui constitue l'objet de notre étude, justifie le fait que l'apprenant

comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets.(LITTLE 2002)

Selon Holec, il faut que l'apprenant puisse « s'autodiriger », c'est-à-dire que l'autonomie désigne « la capacité d'un apprenant à prendre en charge son apprentissage en développant des stratégies d'apprentissage efficaces » (HOLEC 1979).

D'après (BOUDREAU 2014 :31), l'autonomie d'apprentissage peut aider les apprenants à acquérir des compétences linguistiques plus rapidement et plus efficacement, tout en les aidant à développer la confiance en soi et des capacités à s'adapter à des situations nouvelles et imprévues.

Dans un contexte scolaire qui est celui de notre expérimentation, le développement de l'autonomie des jeunes apprenants s'inscrit dans un ensemble de stratégies d'apprentissage qui visent à l'acquisition de connaissances, peu importe la discipline (maths, français, chimie, physique, etc.). Concernant la discipline Français langue seconde, l'apprenant cherche à acquérir une autonomie langagière, lui permettant « de prendre des initiatives, de prendre des risques avec la langue, de produire des énoncés nouveaux, de soutenir une conversation, et d'utiliser de manière spontanée » (GERMAIN 2004) la langue française.

Ainsi, dans le contexte de la didactique du FLE pour des classes de migrants, l'autonomie d'apprentissage est particulièrement importante pour les apprenants migrants, qui sont confrontés à des défis tels que la barrière de la langue, la séparation familiale et l'adaptation à un nouvel environnement culturel.

Selon (BOURGUIGNON 2017), l'autonomie d'apprentissage est un facteur déterminant pour aider des apprenants migrants à pouvoir maîtriser une langue étrangère. Alors que les adultes migrants expriment souvent des besoins langagiers spécifiques en lien avec un projet professionnel et se heurtent à des contraintes d'emploi du temps et de disponibilité parce qu'ils travaillent en dehors des heures de cours, les MNA témoignent de difficultés différentes. En intégrant un emploi du temps scolaire ils sont confrontés à des obligations d'apprentissage d'autant que la plupart d'entre eux ont pour objectif l'obtention d'une qualification diplômante (BEP ou BAC). L'autonomie d'apprentissage peut donc leur permettre de travailler à leur propre rythme et selon leur

propre emploi du temps, ce qui peut les aider à s'adapter plus facilement à leur nouvel environnement.

Enfin, l'autonomie d'apprentissage semble pouvoir également jouer un rôle important dans la promotion de l'inclusion et de la diversité dans les salles de classe. Selon (KACHRU 1985 : 11), l'autonomie d'apprentissage peut aider les apprenants à développer leur propre identité culturelle tout en apprenant une nouvelle langue, ce qui peut contribuer à renforcer leur sentiment d'appartenance à une communauté élargie.

Cependant, du point de vue de la didactique des langues, la notion de l'autonomie de l'apprentissage semble avoir été largement renforcée depuis l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) de ces deux dernières décennies. Selon (CIEKANSKI 2022 : 15), « l'essor des TIC a été une aubaine et une entrave pour la promotion de l'autonomisation ». En effet, si les TIC confèrent une réelle visibilité à diverses pratiques innovantes et en facilitent les usages, elles participent également à « l'institutionnalisation de l'autonomisation » (CIEKANSKI 2022 : 15) qui peut avoir des effets contre-productifs pour des publics fragiles comme les MNA. A cela s'ajoute le fait qu'aucune étude ne permet à ce jour d'établir une relation de cause à effet entre l'usage pédagogique des TIC en classe et la réussite scolaire des apprenants. Même si ces derniers sont familiarisés avec les outils numériques, à commencer par l'usage des smartphones, l'acquisition des connaissances via les TIC doit encore donner lieu à des évaluations pour arriver à des résultats pertinents.

Selon la chercheuse (QUILLOT 2019 : 211), les TIC offrent l'avantage de proposer des situations linguistiques beaucoup plus hétérogènes que celles publiées dans les manuels d'apprentissage. Ainsi, la pratique de l'écriture à l'aide de claviers d'ordinateurs « accentue l'autonomisation de l'écrit en le rendant pleinement manipulable » (SOUBRIE 2015 : 121) : il s'agit ainsi d'insérer, de déplacer, de supprimer ou de remplacer, autant de procédures qui aident les apprenants à s'approprier des formulations sémantiques et syntaxiques de façon à les reproduire dans différents énoncés hors de la classe.

Le chercheur BEAUNE remarque que « Plus la personne est amenée à utiliser le clavier informatique de façon précoce, meilleure est sa compréhension du rapport graphème-lettres, lettres-graphème, phonème-graphème, graphème-phonème. (...) Le clavier et l'écran deviennent les médiateurs par excellence favorisant la mise à distance de la

production écrite et permettant une relecture intériorisée, qui accélère vraisemblablement le processus d'accès au système grapho-phonologique » (BEAUNE 2015 : 38)

Dans le contexte de l'enseignement du FLE/FLS, le principe d'autonomisation concernant les 'apprentissages peut se concrétiser via l'utilisation de ressources proposées par les sites internet spécialisés. De telles pratiques ont pu être exploitées depuis la pandémie COVID 19 (2020-2021) pour pallier l'absence des cours due aux périodes de confinement. Les cours en distanciel mis en œuvre alors même que nombre de formateurs ou d'apprenants n'étaient pas préparés à ces nouveaux usages, ont permis de tester le dispositif à grande échelle ; il en ressort à la fois :

- des avantages notamment en matière d'autonomie des apprenants ce qui leur permet de bénéficier d'une plus grande flexibilité et d'un plus grand contrôle sur leur apprentissage.
- des inconvénients, en particulier les conditions d'isolement de certains apprenants qui ont besoin d'un accompagnement en présentiel plus soutenu en raison de leur niveau scolaire et de leurs fragilités psychiques ou sociales.

Selon la chercheuse (LEGER 2018), « l'absence totale de cadrage (...) n'est pas plus propice à l'autonomie qu'à l'apprentissage ». De son point de vue, il importe de prendre en compte la préservation et l'organisation de l'attention qui

est une condition fondamentale à la sélection d'informations dont découle pour partie l'apprentissage. La mise en projet des apprenants ne débouche pas nécessairement sur l'élaboration et l'appropriation de connaissances. (LEGER 2018)

Par ailleurs, le rôle des activités de groupe dans les cours de FLS destinés aux MNA est prioritaire. Non seulement ces derniers peuvent profiter de la dynamique du groupe pour renforcer leur capacité à apprendre, mais ils peuvent aussi découvrir dans le groupe leur propre place qui devient synonyme d'une reconnaissance de leur propre existence au milieu de celle des autres. Sur le plan psychique, pour des jeunes ayant été fortement fragilisés par des parcours difficiles de migrations, les activités de groupe sont un bienfait.

Ces différents éléments théoriques s'appuient aussi sur le fait que l'apprentissage du FLS pour les MNA développent des pratiques pédagogiques en mode présentiel, c'est-à-dire où les contacts humains constituent des bénéfices en termes

d'accompagnement des apprenants. Le chemin vers l'autonomie de ces derniers ne doit pas complexifier les accès aux savoirs. C'est la raison pour laquelle les conditions idéales requises pour les apprenants sont non seulement de bénéficier de la présence des enseignants, mais aussi de se familiariser avec toutes les ressources proposées par l'internet : sites, blogs, vidéos, médias. Outre les sites généralistes qui vont proposer des ressources sur la culture française, les modes de vies des Français, ou les habitudes de vie quotidienne, il existe aussi des sites consacrés à l'apprentissage de la langue française, notamment des dictionnaires en ligne, traducteurs, exercices de langue française, etc.

C'est pourquoi, dans le cadre de l'expérience que nous avons menée en 2021, en présentiel, auprès d'une classe de MNA, nous avons agi pour mettre en œuvre le principe d'autonomisation des apprenants à travers différents modules pédagogiques.

2. Présentation d'un module d'activité

C'est pourquoi notre étude s'inscrit désormais dans le champ empirique, donnant lieu à la présentation des modèles d'activités que nous avons expérimentés auprès d'une classe de Mineurs Non Accompagnés accueillis par France Terre d'Asile à Amiens.

L'expérimentation a réuni 22 apprenants âgés de 14 à 17 ans, dont 12 francophones, et 10 non-francophones, originaires du Mali, de Côte d'Ivoire, de Guinée, du Tchad, de Tunisie, d'Algérie, d'Egypte, d'Afghanistan et du Pakistan.

Les apprenants francophones ont généralement un niveau de compétence de français intermédiaire A2 à B1 du CECRL, tandis que les non-francophones ont des niveaux allant de alpha à débutant en français.

Le volume horaire de l'expérimentation est de 21 heures, réparties sur une période de 3 mois. Les cours sont planifiés chaque jour de la semaine du lundi au vendredi. L'objectif de ce programme pédagogique vise à la maîtrise de la langue française, afin que les apprenants puissent :

- Communiquer en français dans des activités quotidiennes
- Se préparer à intégrer le système scolaire français.
- Comprendre la culture française et s'intégrer dans la société française.

- Se préparer à réaliser un projet professionnel : stages en entreprise, formation aux compétences professionnelles, rédaction de CV et préparation aux entretiens d'embauche.

Les modules d'activités nécessitent la présence de plusieurs ordinateurs installés dans la salle de classe. Ces derniers peuvent être remplacés par l'utilisation des téléphones portables avec un bon niveau de connexion internet. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est primordial car, selon WARSCHAUER de l'université d'Hawai

le potentiel de la technologie pour l'apprentissage des langues est immense, mais il ne peut être réalisé que si les enseignants prennent en compte les besoins des apprenants et les intègrent de manière appropriée dans leur enseignement. (WARSCHAUER 1996: 7)

Les différentes activités proposées ont des objectifs communs, c'est-à-dire développer l'autonomie d'apprentissages des apprenants, apprendre à utiliser les TIC, mais aussi à travailler en groupe et ainsi s'entraider, acquérir les compétences de communication à l'écrit et à l'oral.

Elles sont au nombre de 7 :

1. Recherche en ligne et échange en groupe pour améliorer la compétence linguistique et culturelle
2. Prendre en main son apprentissage grâce au journal de bord
3. Travailler en binôme pour s'entraider dans son apprentissage
4. Utiliser des contenus authentiques pour l'apprentissage en ligne
5. Créer des supports de communication en ligne pour pratiquer la langue cible et développer sa créativité
6. Développer la compétence communicative des apprenants en travaillant en groupe.
7. Développer la compétence en compréhension écrite et en production écrite.

Pour illustrer notre démarche pédagogique, nous relatons ci-dessous le déroulement d'une séance consacrée à la recherche de ressources en ligne dans le but d'améliorer la compétence linguistique et culturelle. Selon le dispositif de Formation À Distance (FAD) et En Ligne (EL), ce qui donne l'acronyme FADEL (2012)⁷, l'utilisation de ressources en ligne peut aider les apprenants à améliorer leur compétence linguistique et

culturelle, et ainsi partager leurs découvertes en groupe et discuter ensemble à propos des connaissances qu'ils viennent d'apprendre.

Déroulement de la séance

Titre de la séance : Exploration de la culture et de la langue à travers les ressources en ligne : Une étude de cas sur la découverte de la gastronomie française en salle de classe de langue.

Résumé : Cette séance présente une expérimentation pédagogique visant à utiliser les ressources en ligne pour faciliter l'exploration de la culture et de la langue française en salle de classe. L'expérimentation se concentre sur le thème de la gastronomie française, mettant en œuvre une approche interactive et collaborative. Les étapes de préparation, de mise en œuvre et d'évaluation de la séance sont décrites en détail, mettant en lumière l'importance de l'apprentissage linguistique et culturel dans un contexte authentique et motivant.

Thème choisi : la gastronomie française. Dès le début de la séance, le groupe cherche à définir le mot « gastronomie ». La définition retenue est celle du Larousse, version en ligne : « Connaissance de tout ce qui se rapporte à la cuisine, à l'ordonnement des repas, à l'art de déguster et d'apprécier les mets »⁸. Les apprenants comprennent que le thème est vaste et décident de centrer les recherches sur les plats les plus réputés de la gastronomie française.

Recherche en ligne (30 minutes) : la recherche en ligne se déroule en binôme mais en individuel, modalité choisie par 3 élèves. Chacun des membres de la classe a pu ainsi explorer individuellement les ressources en ligne, en prenant des notes sur les plats, le vocabulaire culinaire, et les aspects culturels qui les intéressaient. A cet effet, ils ont listé de nombreux sites sur lesquels figuraient des présentations de mets gastronomiques. L'un de ces sites a retenu l'attention de toute la classe : <https://www.france-hotel-guide.com/fr/blog/plats-francais-typiques/>

Partage en groupe (30 minutes) : Il faut préciser l'enthousiasme des apprenants par rapport au thème choisi. Les plats repérés sur les sites sont inconnus pour la plupart, à l'exception d'un plat fréquemment cité, à savoir les crêpes bretonnes. Ce plat a fait

l'objet d'une nouvelle recherche en ligne. Cette étape a favorisé la collaboration et la communication interpersonnelle.

L'image et le mot : L'activité langagière s'est centrée sur le vocabulaire autour des crêpes. Chacun a relevé la recette du plat. Les ressources en ligne ont permis de sélectionner des images : la farine, le beurre, le lait. Puis en répertoriant les différentes accommodations du plat, les apprenants ont poursuivi la recherche : crêpes au fromage, crêpes aux champignons, etc. L'image associée au mot facilite la mémorisation.

Echange des informations : Chaque groupe a présenté les informations les plus pertinentes à l'ensemble de la classe, ce qui a suscité des échanges sur les goûts, les saveurs, les désirs. Il y a des mets qui ont suscité plutôt le dégoût comme les *escargots* ou les *huîtres*. En revanche un plat comme le *foie gras* a donné lieu à des commentaires signifiant le désir d'une dégustation. La participation des apprenants est active et le formateur doit être vigilant pour aider ces derniers à s'exprimer en français et se faire comprendre entre eux.

Évaluation des acquis : À la fin de la séance, le professeur a distribué un quiz en ligne pour évaluer la compréhension linguistique et culturelle des apprenants en relation avec la gastronomie française.

3. Résultats et perspectives

Cette expérimentation illustre comment l'intégration de ressources en ligne dans un programme d'enseignement de la langue français pour des MNA peut stimuler le désir d'apprendre de ces derniers. Dans une classe de FLE qui réunit des jeunes de nationalités différentes avec des niveaux de langue très hétérogènes, le formateur se fixe plusieurs défis, notamment celui d'encourager l'autonomie de chacun de ces adolescents qui après un parcours difficile entre leur pays d'origine et la France témoignent d'un grand besoin de sécurisation. La maîtrise du français est la première étape de leur nouvelle vie. Ainsi l'approche pédagogique doit utiliser des outils en phase avec le monde connecté avec lesquels ils sont familiarisés depuis l'enfance.

L'activité qui consiste à mettre en relation une thématique culturelle spécifique à la France et l'internet facilite non seulement la mémorisation du vocabulaire mais

également la compréhension du sujet traité. L'utilisation de ressources en ligne peut aider les jeunes MNA à améliorer leur compétence linguistique et culturelle, tout en encourageant leur autonomie d'apprentissage. L'expérimentation montre aussi que l'obstacle de la langue est surmonté par les apprenants grâce aux images disponibles sur internet. Il y a ainsi une approche intuitive du champ sémantique et lexicale, en juxtaposant les mots et les images.

Par ailleurs, si l'activité pédagogique qui vient d'être décrite favorise l'autonomie des apprenants, elle renforce également les liens de coopération dans le groupe, mais aussi la motivation de chacun à apprendre le français. Dans le cas des MNA, chacun d'entre eux ayant suivi des parcours très difficiles avant d'arriver en France, la classe fonctionne comme un lieu sécurisant et prend tout son sens autour d'un objectif, celui de l'apprentissage de la langue française.

L'apprentissage du français pour les MNA s'inscrit dans la perspective d'un projet de formation globale spécifique à chacun des apprenants. C'est pourquoi l'usage des outils numériques n'est pas superflu mais au contraire indispensables. On peut préconiser à cet effet que les lieux d'accueil des MNA puissent mettre à disposition de ces derniers des ordinateurs et des tablettes afin qu'ils puissent dès leur arrivée dans l'un de ces lieux, appréhender la culture française de façon intuitive par le biais des vidéos et des images. Cette étape d'initiation sera bénéfique dès lors que ces jeunes pourront intégrer un programme d'enseignement de la langue française avant de poursuivre un cursus scolaire.

Conclusion

Le programme d'enseignement du français à un groupe de jeunes MNA de l'association France Terre d'Asile basée à Amiens, s'inscrit dans une approche destinée à valoriser le principe d'autonomisation des apprenants, à partir de différentes activités pédagogiques en lien avec l'exploitation de plusieurs sites internet. Les résultats recueillis montrent que les MNA se sentent plus impliqués dans leur propre apprentissage et développent leur propre confiance en soi. Par ailleurs, le programme pédagogique mis en place a pris en compte aussi la nécessité de permettre à chacun de travailler à son propre rythme et selon son propre emploi du temps, ce qui renforce à termes leur

sentiment de contrôle sur les apprentissages et leur donne un sentiment d'indépendance.

Bibliographie

Monographies

- BEAUNE, A., 2015. Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes : le cas du DILF. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- LITTLE, D. (2002). Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom. Dublin: Authentik.

Articles collectifs

- EL KHATTABI S., Marie Legrand, Irène Gautier, Chloé Maynard, Roxanthi Exarchou, Stéphane Poulet, Astrid Véro, Tito Burbano, 2021, L'essentiel FLE : l'apprentissage du français des mineurs isolés étrangers en France, France terre d'asile, DPMIE, Paris.

Articles parus dans des Revues

- BOUDREAU, C. (2014). L'autonomie en langue seconde. Le français dans le monde, pp. 31-42.
- CIEKANSKI, M. (2022), « Le CRAPEL, l'autonomie et l'autonomisation : de l'institutionnalisation de l'autonomisation au tournant numérique (1980-2010) », Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rdlc/10804>
- CONSEIL DE L'EUROPE, « Quelle cohésion sociale dans une Europe multiculturelle ? Concepts, état des lieux et développements », in : Tendances de la cohésion sociale, n°18, 2006, pp. 49. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesion-dev/source/Trends/Trends-18_fr.pdf
- CREPIEUX, G., « Principes didactiques et outils pour développer l'autonomie en cours de FLE » Disponible sur : http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/015_019_crepieux.pdf
- EL KHATTABI S., 2019, L'apprentissage du français et intégration scolaire des mineurs non accompagnés (MNA): vers une construction identitaire. In Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires, DO.RI.F. Disponible sur : https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?do_rif_ezine=e0ae2f28fc0ccb93961e9093f544bed6&art_id=438

- FADEL, C. (2012). L'apprentissage des langues étrangères à l'ère du numérique. Les Cahiers pédagogiques, 29-32. Disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/lapprentissage-des-langues-etrangees-a-lere-du-numerique/>
- GERMAIN C. NETTEN J., « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS », Alsic, Vol. 7 | 2004, mis en ligne le 15 décembre 2004, consulté le 18 avril 2023. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/alsic/2280>
- LEGER, L. (2018). Préserver l'attention dans les apprentissages. Education Permanente, n° 215. Disponible sur : https://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1751 consulté le 23.09.2023.
- QUILLOT, L., Synergie France 2019. Disponible sur : <https://www.gerflint.fr/Base/France13/quillot.pdf>

Ouvrages

- BOURGUIGNON, C. (2017). L'autonomie de l'apprenant migrant : enjeux et pratiques en classe de langue. Editions Didier.
- CUQ, J-P. (dir.). (2003). Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde. ASDIFLE. Paris: Clé International. P.31.
- HOLEC, H. Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Strasbourg: Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe 1979.
- KACHRU, B. (1985a), Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), English in the world: Teaching and learning the language and literatures pp. 11-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- MANGIANTE J.-M. (dir.) (2020). L'Intégration linguistique des migrants. Artois Presses Université. 148 pages.
- SOUBRIE, T. TIC et enseignement/apprentissage du FLE. Master. Université Stendhal-Grenoble 3, France. 2005, pp.121. cel-01956012.
- WARSCHAUER, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. CALICO Journal, pp.7-26.

Rapports

- Rapport annuel d'activité de la Mission mineurs non accompagnés de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse du Ministère de la Justice pp. 7. Disponible sur : http://www.justice.gouv.fr/art_pix/rapport_activite_MNA_2020.pdf

Synthèse 2022 : Les mineurs non accompagnés au regard du droit – Défenseurdesdroits. Disponible sur : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_rapport-les-mineurs-non-accompagnes-au-regard-du-droit_synthese_20210124.pdf Consulté le 29.04.2023.

¹ URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212> consulté le 21.09.2023

² Synthèse 2022 : Les mineurs non accompagnés au regard du droit – Défenseurdesdroits. Disponible sur : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_rapport-les-mineurs-non-accompagnes-au-regard-du-droit_synthese_20210124.pdf Consulté le 29.04.2023

³ Rapport annuel d'activité de la Mission mineurs non accompagnés de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse du Ministère de la Justice pp. 7. Disponible sur : http://www.justice.gouv.fr/art_pix/rapport_activite_MNA_2020.pdf

⁴ Circulaire interministérielle du 25 janvier 2016 relative à la mobilisation des services de l'Etat auprès des conseils départementaux concernant les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et les personnes se présentant comme tels. Disponible sur : https://www.justice.gouv.fr/sites/default/files/migrations/textes/art_pix/JUSF1602101C.pdf

⁵ *Ibid.*

⁶ URL : <https://www.france-terre-asile.org/etablissement/le-dispositif-d-accueil-et-d-orientation-pour-mineurs-isoles-etrangers-daomie-d-amiens>

⁷ Sauvé, L. (2020). Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation   distance et en ligne. Disponible sur : https://r-libre.telug.ca/2281/1/Rapport%20scientifique_FQRSC_vfinale.pdf consulté le 23.09.2023

⁸ URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/gastronomie/36240>