

# LE « PLURILINGUISME EN HERBE » À L'ÉCOLE MATERNELLE : *KIDILANG*, UNE RECHERCHE ETHNOMÉTHODOLOGIQUE PLURICATÉGORIELLE ET PLURIDISCIPLINAIRE

---

Séverine BEHRA\*, Rita CAROL\*\*, Annette JARLÉGAN\*\*\*, Dominique  
MACAIRE\*\*\*\* & Youssef TAZOUTI\*\*\*\*\*

\*ESPE de l'académie de Nancy-Metz / [severine.behra@univ-lorraine.fr](mailto:severine.behra@univ-lorraine.fr)

\*\*ESPE de l'académie de Strasbourg / [rita.carol@espe.unistra.fr](mailto:rita.carol@espe.unistra.fr)

\*\*\*Université de Lorraine / [annette.jarlegan@univ-lorraine.fr](mailto:annette.jarlegan@univ-lorraine.fr)

\*\*\*\*ESPE de l'académie de Nancy-Metz / [dominique.macaire@univ-lorraine.fr](mailto:dominique.macaire@univ-lorraine.fr)

\*\*\*\*\* ESPE de l'académie de Nancy-Metz / [youssef.tazouti@univ-lorraine.fr](mailto:youssef.tazouti@univ-lorraine.fr)

## Résumé

Alors que divers travaux abordent la question du plurilinguisme en milieu scolaire en France à partir de l'âge de 6 ans, l'accueil au quotidien de la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle reste un domaine encore peu exploré. Le projet *Kidilang* a voulu étudier la construction d'un « plurilinguisme en herbe » en situation institutionnelle en France chez les enfants de 3 à 6 ans dont le français n'est pas la langue de la maison. À partir de pratiques observées et déclarées des enseignants, nous avons questionné l'appropriation du langage et les façons d'atteindre cet objectif par ces élèves allophones dans leur quotidien langagier. Notre étude signale qu'il serait pertinent de ne pas figer le langage dans une norme, toute langue étant variation, notamment pour les allophones entre 3 et 6 ans, mais de mieux établir des liens entre l'apprentissage du langage et des situations sociales qui le produisent.

**Mots-clés :** plurilinguisme, école maternelle, communication en classe, français langue de scolarité, interactions, professionnalisation des enseignants du premier degré

## Introduction

La loi de refondation de l'École de 2015 crée un cycle unique pour l'école maternelle et « souligne sa place fondamentale comme première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun » (MEN 2014 : 1). Les textes de l'Éducation nationale pour l'école maternelle<sup>63</sup> affichent la socialisation langagière des élèves comme l'un des objectifs principaux de l'école. Cette socialisation passe de manière quasi exclusive par le français, langue de l'école :

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs (MEN 2006 : 5).

Face à ces objectifs assignés au langage à l'école maternelle, tous les enfants ne sont pas égaux. L'École en France fait le choix d'un projet intégrateur monolingue. Pour réussir, les enfants doivent adhérer à ce projet, c'est-à-dire développer la maîtrise de la langue de scolarisation comme une condition de réussite sociale et individuelle, faute de quoi ils se retrouveront en situation de vulnérabilité (Gogolin & Lange 2010).

Tous les enfants ont une biographie plurielle plus ou moins développée. L'école en France valorise le français, focalisant la communication sur l'acquisition de compétences linguistiques. Nous vivons là une contradiction entre réalités sociales favorables au développement de compétences plurilingues et choix des politiques éducatives (éduquer un futur élève et développer la langue de scolarisation). Les enfants dont la langue de la maison n'est pas celle de l'école sont en situation de « plurilinguisme en herbe » (Macaire & Behra 2015). Les autres enfants de la classe peuvent également être considérés, dans une autre mesure et à un moindre degré, comme des plurilingues « en herbe » et non potentiels (Macaire 2008).

Une approche du langage qui ne prendrait pas en compte les langues autres que le français se priverait d'une grande richesse dans la mesure où elle ne s'appuie pas sur les langues des enfants. Pour les enfants non francophones à la maison, l'école est bien souvent le seul lieu où ils ont l'occasion de rencontrer le français. On sait que l'immersion dans des situations de langues est contributive d'un apprentissage ; or ces enfants n'ont pas autant

---

<sup>63</sup> Ministère de l'Éducation nationale 2008 et 2006

d'occasions que les autres de se frotter au français. Ils auront de ce fait, sans nul doute, plus de mal à l'acquérir.

Si les discours officiels sont ouverts à l'hétérogénéité, les propos des enseignants sont plus restrictifs concernant l'accueil de cette diversité linguistique et culturelle. De manière générale, les enfants dits « allophones », dont le français n'est pas la langue de la maison, sont considérés par les enseignants comme « différents », comme des « cas » ou encore comme des « problèmes »<sup>64</sup> dans une école foncièrement monolingue. Parfois même, ils sont associés à des enfants handicapés, mis au rang d'enfants « dys »<sup>65</sup> par le traitement spécifique que demande leur présence dans la classe dont le fonctionnement dominant passe par la langue française.

Nous avons donc cherché à observer et questionner le quotidien communicatif des enfants allophones de 3 à 6 ans dans le contexte de l'école maternelle.

## 1. La recherche *Kidilang*

### 1.1. Contexte et questions de recherche

Le projet *Kidilang* est un projet de recherche exploratoire porté par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'Académie de Strasbourg et de l'Académie de Nancy-Metz, en lien avec un financement du Plan Nord-Est des ex-IUFM<sup>66</sup> (2013-2014). Il a permis de mobiliser un groupe interdisciplinaire d'enseignants-chercheurs des deux ESPE et de l'Université de Lorraine affiliés à quatre laboratoires (ATILF, ICAR, Interpsy, LISEC)<sup>67</sup>, des formateurs des deux ESPE, des conseillères pédagogiques de l'inspection académique de Meurthe-et-Moselle et des formateurs du CASNAV-CAREP<sup>68</sup> de l'Académie de Nancy-Metz.

---

<sup>64</sup> Selon les résultats des entretiens enseignants menés en 2013-2014.

<sup>65</sup> « dys » = dysfonctionnant, renvoie aux dyslexies. Ce terme évoque les diverses formes de handicap rencontrées à l'école.

<sup>66</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres

<sup>67</sup> Les enseignants-chercheurs sont rattachés à des équipes ou sous-équipes des laboratoires : Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF), UMR 7118, CNRS-Université de Lorraine ; Interaction, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR), UMR 5191, CNRS-Université Lyon2 ; Interpsy, EA 4432-Université de Lorraine et le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), EA 2310-Université de Lorraine.

<sup>68</sup> Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs – Centre Académique de Ressources pour l'Éducation Prioritaire (CASNAV-CAREP)

Afin de mieux établir les liens entre l'apprentissage du langage et les situations sociales qui le produisent dans le contexte institutionnel de l'école maternelle, *Kidilang* a posé les questions de recherche suivantes :

- Comment ces très jeunes enfants découvrant l'école en France s'approprient-ils la langue de scolarisation, le français dans notre cas ? Quel est leur quotidien langagier et quelles habitudes communicatives construisent-ils ? Comment les langues en présence s'articulent-elles entre elles ? Vers quel « plurilinguisme en herbe » s'engage-t-on ?
- Ces enfants rencontrent-ils un environnement favorable à l'apprentissage de la langue de l'école ?
- Quels leviers potentiels de l'action enseignante peut-on identifier en formation des enseignants favorisant un meilleur accueil de l'hétérogénéité langagière au sein de la classe ?

### 1.2. Méthodologie croisée et plurielle

Durant deux années, la recherche *Kidilang* a été menée en Alsace et en Lorraine auprès d'une quinzaine de classes de maternelle de moyenne et grande sections (ou de classe à double niveau) dans lesquelles se trouvaient des enfants dits « allophones », fille ou garçon, âgés de 4 à 5 ans, de diverses origines linguistiques et arrivés dans leur classe deux semaines à trois mois avant le moment où nous les suivons. La méthodologie du recueil de données permet de croiser des données qualitatives et des données quantitatives pour valider les questions de recherche posées. Les données qualitatives dont nous disposons sont issues de la classe pour une part, de *focus groups* pour une autre part et produites par des étudiants de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF).

Pour recueillir les données de la classe, nous avons construit le protocole suivant : des enseignants volontaires pour participer à cette étude nous ont signalé la présence dans leur classe d'un/une élève allophone que nous avons pu filmer dès son arrivée le matin à l'école et durant toute la matinée de classe. Chaque captation s'attache à observer un enfant en particulier afin de suivre toutes les étapes de sa matinée de classe. Ces captations vidéo se font à l'aide de deux caméras, l'une mobile grâce à laquelle le caméraman suit l'enfant allophone dans tous les espaces de l'école, de la salle de classe à la salle de motricité, la cour de récréation, aux toilettes et au couloir ou hall d'entrée. L'autre caméra, gérée par la conseillère pédagogique ou l'enseignant-chercheur qui accompagne le caméraman, est fixe et permet de saisir un plan

plus large de la classe avec l'enseignant et les autres élèves. Grâce aux captations et au montage vidéo réalisés, nous étudions les pratiques langagières de ces enfants allophones durant les tâches sollicitées par l'enseignant et pendant les temps entre pairs, dans des moments informels.

Ces captations vidéo ont été suivies d'entretiens à chaud filmés avec les enseignants. À partir d'une grille de questions ouvertes, la conseillère pédagogique ou l'enseignant-chercheur, recueille les réactions de l'enseignant à l'issue de la classe. Dans certains cas, il a été possible de filmer également des entretiens d'auto-confrontation avec quelques enseignants. Ces informations recueillies sont complétées par des fiches avec des renseignements concernant l'établissement d'accueil, la classe (certaines classes sont en zone dite « sensible », d'autres sont des classes dites « ordinaires »), ou les contextes sociolinguistiques ou socioéconomiques des enfants suivis.

Les montages de ces captations ethno-méthodologiques ont permis de recueillir à nouveau des données, filmées ou enregistrées, issues des réflexions et des travaux des *focus groups* sur l'analyse des vidéos de classe et des entretiens à chaud. Il a ainsi été possible d'identifier en particulier des temps et des lieux plus ou moins formels ou informels de communication en classe de maternelle pour des enfants dont le français n'est pas la langue de la maison. Il s'avère que les apprentissages de la langue de scolarisation se jouent dans les deux espaces-temps (Macaire & Behra 2015).

Ces données réflexives ont été complétées par des étudiants de Master MEEF 2<sup>ème</sup> année qui ont travaillé sur l'analyse de séquences vidéo et réalisé des transcriptions de temps de classe en appui aux questions de recherche de leur mémoire. Le corpus qualitatif est ainsi constitué de données de type plus objectif (les captations en classe), de données déclaratives (entretiens à chaud des enseignants) et de données réflexives (entretiens d'auto-confrontation, travaux des *focus groups* et des étudiants de Master). S'ajoute à ce dispositif une enquête à grande échelle avec un questionnaire administré sur cinq départements en Alsace et en Lorraine<sup>69</sup>, pour recueillir les représentations des enseignants de maternelle. Avec 254 réponses exploitables<sup>70</sup>, il permet de croiser les données qualitatives issues de l'observation des pratiques et de discours sur ces mêmes pratiques avec les croyances des enseignants (Macaire & al. 2015).

---

<sup>69</sup> Un pré-test a été administré dans le département de la Meuse.

<sup>70</sup> Sont considérés comme « exploitables » les questionnaires reçus et entièrement remplis.

## 2. Quelques résultats issus de l'approche qualitative

### 2.1. Pratiques langagières à l'école maternelle

Les captations vidéo du projet *Kidilang* permettent de constater que les enfants allophones parlent rarement et peu avec l'enseignant durant les activités formelles et qu'ils parlent occasionnellement avec l'enseignant ou leurs pairs durant des activités moins formelles.

Nous pouvons observer plusieurs types de pratiques langagières, qui permettent de décrire des cas de figure récurrents chez les enfants dont le français n'est pas la langue de la maison et qui arrivent à l'école maternelle en France. Nos constats sont confirmés par les propos des enseignants. Nous notons chez ces enfants une production langagière « en creux » par rapport aux attentes de l'école en France :

- certains enfants sont mutiques. Ils ne savent que faire, que dire et ne donnent pas assez de sens aux actes de la vie scolaire pour s'y impliquer verbalement. Or le mutisme n'est pas que signe d'un manque de capacités langagières. Il peut être un signe pour révéler que ces enfants ne sont pas encore prêts à « faire leur métier d'élève » comme l'attend l'école en France ;
- certains enfants se réfugient dans le non verbal, la gestuelle. Soit le geste remplace les mots, soit il les accompagne. La capacité langagière se concentre alors sur le non verbal. Il apparaît ici que la dimension linguistique de la communication est parfois trop ambitieuse pour ces enfants à leur arrivée dans l'école. Cela peut être renvoyé à des aspects culturels (place de la langue dans l'éducation familiale, la présence ou l'absence du français à la maison, etc.), ou à des dimensions affectives selon les cas ;
- certains enfants privilégient les activités sportives aux activités langagières et réussissent en montrant leur adhésion par d'autres manières de faire. Ces enfants ont probablement pris la mesure des attentes de l'école maternelle en France en matière d'engagement verbal et dans la tâche pour devenir élève. S'ils ne disposent pas encore du code verbal suffisant pour réaliser une tâche, ils réussissent pour ainsi dire à compenser par l'action.

Ce constat est globalement valable quelle(s) que soi(en)t la (les) langue(s) de la maison.

## 2.2. Quelle communication pour quels enjeux ?

Notre analyse, inscrite dans une perspective socio-cognitive et ethno-méthodologique, permet de constater que la communication représente des enjeux différents pour les élèves et l'enseignant. Pour l'école en France, la langue est à la fois un outil et un objet pour devenir élève. Pour les enfants, en revanche, la langue est d'abord un outil pour communiquer, notamment dans les temps informels, où ils adoptent une posture active. Dans les temps formels, ils se réfugient davantage dans une posture réactive par rapport à la langue. Cette distinction inconsciente pour les enfants comme le plus souvent pour leurs enseignants est induite à la fois par les types d'activités mises en place à l'école, par les croyances dominantes sur les processus acquisitionnels de la langue de scolarisation et par la façon dont les enseignants gèrent les activités qu'ils proposent.

Les enjeux cognitifs et affectifs que propose la classe de maternelle aux enfants dont le français n'est pas la langue de la maison s'avèrent ainsi insuffisants pour combler le déficit langagier que la maison n'offre pas, du moins en termes d'exposition (quantitativement). Ils ne permettent pas non plus de faire état des savoirs langagiers dans d'autres langues (sollicitations très rares, le plus souvent du fait de l'ignorance des langues/cultures par les enseignants) et n'autorisent guère de ponts entre les langues (manque de ressources didactiques pour ce faire), condition du développement d'un plurilinguisme effectif et d'un bon « accrochage scolaire » (Macaire & *al.* 2015) dès les premiers temps.

## 2.3. Du côté de l'enseignant

Au cours des entretiens enseignants dans le cadre du projet *Kidilang*, les professionnels de la petite enfance font état de leur difficulté à gérer les modalités de la communication dans la classe notamment du fait du grand nombre d'enfants. Les captations montrent qu'ils survalorisent la communication verbale au détriment de la communication non verbale. Ils ne relèvent pas souvent les signaux de compréhension chez les enfants. À l'occasion de chansons collectives par exemple, les enfants non francophones sont pourtant « présents », font bouger leurs lèvres, marquent leur engagement par des mimiques, des sourires, même s'ils ne chantent pas les paroles du refrain.

Pour ces enseignants observés, « stimulés » par les textes institutionnels, la langue relève implicitement d'un système linguistique et ne sert pas prioritairement à s'exprimer, communiquer, se faire comprendre et interagir

avec l'autre. Lors des entretiens post-captations, les enseignants identifient certaines difficultés des très jeunes enfants dont celles relevant de l'usage de la langue. En effet, au cours des matinées observées, l'organisation des activités mises en place est peu favorable tant à la compréhension qu'à l'expression orale des enfants. Par exemple, les enseignants donnent des consignes complexes (énoncés longs), ne les font pas valider par ces enfants-là, ne recourent pas à d'autres appuis que la langue (fonction du geste et importance accordée au non verbal en général), etc. Contrairement aux enseignants qui insistent sur ces difficultés, nous constatons que les enfants n'accèdent pas toujours à la compréhension de la tâche et de sa consigne, ni ne se trouvent placés dans des situations d'apprentissage sollicitant une production active d'une langue socialement utile.

Les malaises des enfants dans les situations scolaires sont identifiés comme des « manques et des difficultés dans la compétence de communication », alors que « les échanges avec les copains sont aisés puisqu'ils sont dans l'action ». Ces difficultés n'ont que rarement pour effet de produire des gestes professionnels de type compensation ou régulation dans la communication.

Les enseignants de l'école maternelle ne prennent guère en compte l'*incidental learning*<sup>71</sup>. Ils abordent l'*input* comme une masse d'items, focalisent plutôt sur la forme, au détriment des usages, et favorisent peu souvent l'enrichissement de la langue ou la rencontre dans la complexité.

Dans la classe, ne sont offertes qu'à la marge des occasions de faire des ponts, de construire les *porte-manteaux structurels* (Montrul 2008). Les enfants n'ont pas l'opportunité de se servir d'autres langues que du français. Or les langues présentes dans la biographie de chaque enfant s'inscrivent de fait dans une combinatoire et non dans une succession, voire un empilage.

Les sociétés multiculturelles sont en avance sur la France dans ce domaine (Reinders, Lewis & Kirkness 2010). Dans les cas d'un dispositif de « bilinguisme précoce simultané » (Lüdi 2005), les langues sont présentes à parité. Dans le cas de l'école maternelle en France, les langues parlées à la maison sont le plus souvent soit minorées, soit interdites au profit de l'unique langue de scolarité. Le « plurilinguisme en herbe » qui existe bien socialement et naturellement chez les enfants n'a guère d'espace-temps d'accueil reconnu dans l'école en France. Il ne peut se développer de façon harmonieuse puisqu'il n'est que rarement conscientisé par les professionnels de la petite enfance en

---

<sup>71</sup> *Incidental learning*: défini par McGeough (1942) : « learning which apparently takes place without a specific motive or a specified formal instruction », cité par Bova, B & Kroth, M. (2001).



termes de pratiques opérantes et peu corrélé à des pratiques inclusives adossées à un processus acquisitionnel cohérent.

## Conclusion

Ainsi, au vu des premiers résultats de l'étude *Kidilang*, la conception de la langue de l'école, le français, devrait évoluer et se déplacer d'un système linguistique à acquérir vers une compétence de communication langagière (verbale et non verbale) dans laquelle tous les enfants peuvent réussir, qu'ils soient confrontés à une ou à plusieurs langues à la maison. De plus, nos résultats montrent que les situations langagières proposées ne relèvent pas actuellement de l'initiative des acteurs mais d'activités formelles induites par la place et le statut de la langue française au sein de l'école maternelle. Ils confirment également que les apprentissages incidents ne suffisent pas pour engager un processus acquisitionnel du français pour tous les enfants.

Des pratiques plus inclusives intégrant les langues de la maison permettraient des ponts cognitifs et affectifs favorables au développement harmonieux du « plurilinguisme en herbe » des enfants dont le français n'est pas la langue de la maison. De telles pratiques sont sous-tendues par une conception positive de l'hétérogénéité plaçant la diversité linguistique et culturelle au cœur des processus acquisitionnels de la langue de l'école. Des études sur les croyances des enseignants en matière de « plurilinguisme en herbe » sont encore nécessaires pour passer d'une perception cumulative des langues à une approche compréhensive et à des propositions didactiques inclusives que la formation des enseignants devrait prendre en charge. Pour favoriser ce déplacement vers un paradigme d'école inclusive, les enseignants ont besoin de modifier leurs comportements vis-à-vis de la diversité, de mieux connaître la biographie langagière de leurs élèves, dont ils peuvent toutefois ignorer la langue, et de dresser le profil linguistique et culturel de leur classe pour saisir les occasions qui se présenteront au détour de ressources et d'activités.

Cette recherche se poursuivra dans le cadre d'un travail interrégional, grâce à un financement de la région Lorraine. L'étude visera à compléter l'analyse des conditions d'accueil et de gestion de la pluralité des langues/cultures à l'école maternelle par ses divers acteurs. Il s'agira de produire des indicateurs fiables de l'étude des pratiques enseignantes et de contribuer à la formation initiale et continue des (futurs) enseignants de l'école maternelle.

## Références bibliographiques

Carol, R., Behra, S. & Macaire, D. (2016 à paraître). Les enfants allophones à l'école maternelle : Interactions langagières et appropriation du français, *Les Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, numéro coordonné par S. Cambronne-Lasne, A. B. Krüger et N. Thamin : Diversité linguistique et culturelle à l'école primaire – Accueil des élèves et formation des acteurs. Besançon : Université de Franche-Comté.

Gogolin, I. & Lange, I. (2010). « Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung ». In S. Fürstenau & M. Gomolla (dir.) (2010). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Lüdi, G. (2005). L'enfant bilingue, charge ou surcharge. In J. Feuillet (dir.) (2005). *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*. Nantes : Éditions du CRINI.

Macaire, D. (2008). *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement*, Vol.1, Synthèse d'HDR. Université de Provence. En ligne : Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères : <http://acedle.org>

Macaire, D. & Behra, S. (2015). Quand la langue de la maison n'est pas celle de l'École : l'agir de l'enfant allophone arrivant en classe de maternelle. In G. Komur-Thillooy & U. Paprock-Piotrowska (dir.), *Education plurilingue : contexte, représentations, pratiques* (pp. 217-230). Paris : Éditions Orizons, série *SDL*, coll. Université.

Macaire, D., Carol, R., Jarlégan, A., Tazouti, Y. & Behra, S. (2015). L'École maternelle : la difficile gestion du plurilinguisme. In Y. Rolland, J. Dumonteil, T. Gaillat, I. Kanté & V. Tampoe (dir.), *Heritage and Exchanges – Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context* (pp.209-230). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Ministère de l'Éducation nationale (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*, décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

Ministère de l'Éducation nationale (2008). *Programmes de l'École maternelle - petite section, moyenne section, grande section*. Bulletin officiel Hors Série, n°3, 19 juin 2008. [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm)

Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism – Re-examining the Age Factor*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Reinders, H., Lewis, M. & Kirkness, A. (2010). *Good Teacher, Better Teacher. Strategies for the Multicultural Classroom*. Tokyo: Perceptia Press.

---

#### **À propos des auteurs**

Séverine Behra est maître de conférences en sciences du langage à l'ESPÉ de l'Académie de Nancy-Metz (Université de Lorraine) où elle enseigne la didactique de l'enseignement des langues à l'école primaire. Membre du laboratoire ATILF (UMR 7118), équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL), ses travaux portent sur les débuts des apprentissages en langues et les contacts de langues-cultures très diverses en contexte institutionnel.  
Courriel : severine.behra@univ-lorraine.fr

Rita Carol est maître de conférences-HDR en sciences du langage à l'ESPÉ de l'académie de Strasbourg (Université de Strasbourg) où elle enseigne la didactique de l'enseignement bilingue. Membre du laboratoire ICAR (UMR 5191) de l'Université Lyon 2/CNRS/ENS, ses recherches portent sur l'acquisition des langues en milieu institutionnel.  
Courriel : rita.carol@espe.unistra.fr

Annette Jarlégan est maître de Conférences-HDR en sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine. Membre du laboratoire LISEC (EA, 2310), ses travaux portent principalement sur les pratiques enseignantes et la socialisation scolaire.  
Courriel : annette.jarlegan@univ-lorraine.fr

Dominique Macaire est professeure des universités en sciences du langage à l'ESPÉ de l'Académie de Nancy-Metz (Université de Lorraine) et Directrice de l'école doctorale Stanislas à l'Université de Lorraine. Au sein du laboratoire ATILF (UMR 7118), ses travaux en didactique des langues portent principalement sur le plurilinguisme chez les très jeunes enfants, notamment en contexte multilingue.  
Courriel : dominique.macaire@univ-lorraine.fr

Youssef Tazouti est professeur des universités en psychologie à l'ESPÉ de l'Académie de Nancy-Metz (Université de Lorraine). Membre du laboratoire Interpsy (EA, 4432), ses travaux portent principalement sur les pratiques enseignantes et la socialisation scolaire.  
Courriel : youssef.tazouti@univ-lorraine.fr

#### **Pour citer cet article**

Behra, S., Carol, R., Jarlégan, A., Macaire, D. & Tazouti, Y. (2016). Le « plurilinguisme en herbe » à l'école maternelle : *kidilang*, une recherche ethnométhodologique pluricatégorielle et pluridisciplinaire. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 326-336). Paris : Réseau national des ESPE.