

IMAGINAIRES LINGUISTIQUES ET COMPÉTENCE PLURILINGUE CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION ISLAMIQUE : UNE ANALYSE SOCIOLINGUISTIQUE¹

Soufiane ECH CHAFAIY

Laboratoire Langage et Société CNRST-URAC 56,
Faculté des Langues, des Lettres et des Arts, Université Ibn Tofail
ORCID iD: 0009-0003-9980-9650

soufiane.echchafaiy@uit.ac.ma

&

Ali OUASSOU

Laboratoire Langage et Société CNRST-URAC 56,
Ecole Supérieure de l'Éducation et de la Formation, Université Ibn Tofail
ORCID iD: 0009-0009-8002-7118

ali.ouassou@uit.ac.ma

Résumé : Cette recherche explore les liens complexes entre l'imaginaire linguistique des étudiants de licence en éducation islamique à l'ESEF de Kénitra et le développement de leur compétence plurilingue. À travers une méthodologie qualitative basée sur des questionnaires semi-dirigés administrés à vingt-cinq étudiants, nous analysons comment les représentations linguistiques – leurs perceptions, attitudes et valorisations des langues – pourraient influencer leurs pratiques plurilingues et leur engagement dans l'apprentissage des langues. Les résultats de cette recherche permettent d'identifier trois profils d'imaginaires linguistiques. D'abord, l'imaginaire hiérarchisant religieux (45%), qui accorde une place centrale à l'arabe standard et réduit le français à un simple outil de prédication. Ensuite, l'imaginaire pragmatique instrumental (35%), qui classe les langues en fonction de leur utilité technique. Enfin, l'imaginaire interculturel ouvert (20%), qui voit dans la diversité linguistique un enrichissement culturel et intellectuel. Ces imaginaires, construits à partir de facteurs familiaux, sociaux et institutionnels, jouent un rôle important dans la construction du répertoire plurilingue des étudiants. Dans ce sens, cette recherche tente d'apporter un éclairage sur les mécanismes socio-psychologiques qui influencent l'appropriation plurilingue en milieu universitaire, tout en proposant des pistes didactiques pour une pédagogie qui prend en compte les répertoires plurilingues des apprenants, en partant de leurs langues premières.

Mots-clés : imaginaire linguistique, compétence plurilingue, représentations linguistiques, sociolinguistique, didactique des langues

LINGUISTIC IMAGINARIES AND PLURILINGUAL COMPETENCE AMONG FUTURE ISLAMIC EDUCATION TEACHERS: A SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS

Abstract : This research explores the complex links between the linguistic imaginaries of undergraduate students in Islamic education at ESEF Kenitra and the development of their plurilingual competence. Through a qualitative approach based on semi-structured questionnaires administered to twenty-five students, we sought to understand how linguistic representations — perceptions, attitudes and valuations of languages —

¹ Financement : Ce travail a été réalisé avec le soutien du Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST) dans le cadre du Programme « PhD-ASsociate Scholarship – PASS ».

influence plurilingual practices and engagement in language learning. The analysis led to the identification of three main profiles: a religious hierarchizing imaginary (45%), which places Standard Arabic at the top and uses French mainly for religious purposes; a pragmatic instrumental imaginary (35%), which organizes languages according to their practical utility; and an open intercultural imaginary (20%), which sees linguistic diversity as a source of personal and cultural enrichment. These imaginaries, shaped by familial, social, and institutional factors, play a determining role in constructing the plurilingual repertoire of the students in our sample. Notably, the students in our sample do not mobilize their plurilingual competence within their field of specialization, refraining from using other languages in their repertoire to acquire concepts related to their Islamic studies. This research contributes to understanding the socio-psychological mechanisms underlying plurilingual appropriation in university contexts and proposes didactic orientations toward a more inclusive pedagogy that draws on learners' plurilingual repertoires, beginning with their first languages.

Keywords : linguistic imaginary, plurilingual competence, linguistic representations, sociolinguistics, language didactics

Introduction

Dans un contexte de mondialisation croissante et de diversification des parcours des étudiants, la question du plurilinguisme en milieu universitaire revêt une importance particulière. Au Maroc, le système éducatif national, héritier d'une histoire coloniale complexe, véhicule des hiérarchies linguistiques implicites qui peuvent influencer durablement les représentations des apprenants. Dans ce contexte, l'arabe standard, langue officielle et liturgique, jouit d'un prestige institutionnel indéniable, mais demeure souvent éloigné des usages communicatifs du quotidien. Le français, héritage de la période coloniale, conserve une présence notable dans l'enseignement supérieur, particulièrement dans les filières scientifiques et techniques. L'anglais, quant à lui, s'affirme progressivement comme la langue de la modernité et de l'ouverture internationale. La darija et l'amazigh, bien qu'elles soient les langues de la vie quotidienne et de la socialisation, peinent encore à obtenir la reconnaissance institutionnelle qu'elles méritent, en dépit des réformes constitutionnelles engagées ces dernières années. Dans cette perspective, l'université constitue un terrain privilégié pour observer comment les étudiants mobilisent, développent ou, au contraire, délaissent certaines de leurs ressources linguistiques. En effet, les choix d'apprentissage et les pratiques langagières ne peuvent être pleinement compris sans tenir compte de la manière dont les individus perçoivent et valorisent les langues qui composent leur répertoire.

Dans cette perspective, les étudiants de licence arrivent à l'enseignement supérieur avec des bagages linguistiques variés, porteurs de représentations complexes sur les langues qui composent leur répertoire. Ces représentations, que nous conceptualisons sous le terme d'« imaginaire linguistique » (Houdebine-Gravaud, 1996), constituent un facteur déterminant dans le développement de leur compétence plurilingue. En d'autres termes, Cette configuration sociolinguistique complexe du contexte marocain génère chez les étudiants des représentations parfois contradictoires, oscillant entre attachement affectif aux langues familiales et attraction vers les langues perçues comme socialement ou économiquement valorisantes. Ces tensions représentationnelles, que nous proposons d'analyser à travers le concept d'imaginaire linguistique, influencent directement les stratégies d'apprentissage et les pratiques langagières des étudiants. À travers ce constat, les

étudiants de licence en éducation islamique à l'ESEF de Kénitra disposent d'imaginaires linguistiques potentiellement riches et diversifiés, susceptibles de favoriser l'épanouissement de leurs compétences plurilingues. Cependant, force est de constater que les choix linguistiques des étudiants, leur engagement dans l'apprentissage de nouvelles langues ou l'utilisation de leur répertoire existant semblent parfois en décalage avec la diversité de leurs propres imaginaires et n'accordent pas assez d'intérêt à un meilleur développement des concepts relatifs à leur domaine de spécialité. Des hiérarchies linguistiques intériorisées, la valorisation excessive de certaines langues au détriment d'autres, ou encore des perceptions limitatives envers des langues familiales peuvent entraver le développement plein et entier de leur compétence plurilingue, alors même que les besoins de la société contemporaine exigent une maîtrise accrue du plurilinguisme. À travers le traitement de cette problématique, nous souhaitons montrer que : les imaginaires linguistiques des étudiants jouent un rôle déterminant dans leur engagement envers le développement d'une compétence plurilingue et influencent directement leurs pratiques linguistiques en contexte universitaire. La valorisation positive et diversifiée des langues au sein de ces imaginaires constitue un facteur facilitateur du développement d'une compétence plurilingue, tandis que la hiérarchisation rigide des langues représente un frein à ce développement. De surcroît, le non-recours aux autres langues du répertoire pour appréhender les concepts propres au domaine de spécialité ne permet pas le plein développement d'une compétence plurilingue.

À la lumière de ces objectifs, nous proposons les questions suivantes : dans quelle mesure les caractéristiques spécifiques des imaginaires linguistiques des étudiants de licence (valorisation de certaines langues, associations affectives, perceptions d'utilité) influencent-elles leur engagement dans des pratiques plurilingues et le développement de leur compétence plurilingue ? Par quels mécanismes les imaginaires linguistiques favorisent-ils ou entravent-ils la manifestation effective d'une compétence plurilingue dans le contexte universitaire, et dans quelle mesure les étudiants de notre échantillon mobilisent-ils — ou non — cette compétence plurilingue pour s'approprier les concepts de leur domaine de spécialité ?

Nous formulons les deux hypothèses suivantes : nous supposons que les imaginaires linguistiques caractérisés par une valorisation positive et diversifiée des langues (incluant les langues familiales et celles perçues comme moins prestigieuses) sont positivement corrélés avec un développement plus dynamique et une utilisation plus affirmée de la compétence plurilingue chez les étudiants. Les imaginaires linguistiques marqués par une forte hiérarchisation des langues, privilégiant une ou deux langues dominantes au détriment des autres, tendraient à restreindre le plein développement d'une compétence plurilingue, même lorsque le potentiel linguistique initial existe. Par ailleurs, nous supposons que les étudiants de notre échantillon ne mobilisent pas leurs ressources plurilingues dans leurs domaines de spécialité : ils n'auraient pas recours aux autres langues de leur répertoire pour acquérir les concepts propres à leurs études islamiques, révélant ainsi un cloisonnement entre compétence plurilingue disponible et pratiques académiques effectives. Cette recherche s'inscrit dans un cadre théorique sociolinguistique qui articule plusieurs approches complémentaires. D'une part, elle s'appuie sur la théorie de l'imaginaire linguistique développée par Houdebine-Gravaud (1996, 2002). Cette perspective permet d'appréhender les représentations linguistiques non comme de simples opinions, mais comme des constructions socio-psychologiques complexes qui orientent les pratiques langagières. D'autre part, nous mobilisons le concept de compétence plurilingue tel que

conceptualisé par Coste, Moore et Zarate (1997) dans le cadre du Conseil de l'Europe. Cette approche, qui rompt avec la vision cloisonnée des compétences linguistiques, s'enrichit des travaux ultérieurs sur le répertoire plurilingue (Busch, 2012 ; Moore & Gajo, 2009) et sur la conscience métalinguistique (Castellotti & Moore, 2002). Notre démarche s'inscrit également dans le courant de la sociolinguistique des représentations (Petitjean, 2009 ; Rispaïl, 2017), qui examine comment les attitudes et valorisations linguistiques influencent l'apprentissage et l'appropriation des langues.

1. Appareillage conceptuel : imaginaire linguistique, représentations et compétence plurilingue

Le cadre théorique de cette recherche articule trois concepts fondamentaux qui entretiennent entre eux des relations de complémentarité et d'implication réciproque : l'imaginaire linguistique, la compétence plurilingue et les représentations linguistiques. Loin d'être des entrées indépendantes, ces trois notions forment un système interprétatif cohérent qui permet de saisir comment les attitudes des sujets parlants envers leurs langues conditionnent leur engagement dans des pratiques plurilingues effectives. L'imaginaire linguistique, tel que conceptualisé par Houdebine-Gravaud (1996), désigne le rapport que le locuteur entretient avec la langue et ses usages. Ce concept dépasse la simple description des pratiques linguistiques, dans la mesure où il intègre la dimension subjective qui structure le rapport des individus à leurs langues. Dans ce cadre, Houdebine distingue deux grandes catégories de normes. D'une part, les normes objectives, qui correspondent aux usages réels observables au sein d'une communauté. D'autre part, les normes subjectives, qui traduisent les attitudes et les jugements des locuteurs envers leurs langues. Cette distinction est centrale pour notre analyse, car c'est précisément dans l'espace des normes subjectives que se jouent les tensions entre ce que les étudiants sont capables de faire avec leurs langues et ce qu'ils choisissent réellement d'en faire. En effet, selon Houdebine-Gravaud (1996), l'interaction entre ces différentes normes et la rétroaction des normes subjectives sur les usages constituent un mécanisme fondamental de la dynamique linguistique.

C'est là que les représentations linguistiques entrent en jeu comme substrat de cet imaginaire. Objet d'étude central en sociolinguistique depuis les travaux fondateurs de Lambert dans les années 1960, la représentation sociale est définie par Jodelet (1989) comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Appliquée au domaine linguistique, elle permet de comprendre comment les locuteurs appréhendent, évaluent et hiérarchisent les langues de leur environnement. Les travaux de Petitjean (2009) ont montré que ces représentations fonctionnent selon une triple logique : cognitive (connaissances sur les langues), évaluative (jugements de valeur) et pragmatique (orientations pour l'action). Cette dernière dimension est particulièrement décisive : les représentations ne sont pas de simples opinions, elles orientent les comportements langagiers et les stratégies d'apprentissage. Dans le contexte universitaire, plusieurs études récentes (Julien-Kamal, 2013 ; El Azouar & Bououd, 2024) montrent ainsi que le français est souvent perçu comme « langue de prestige et de l'élite », l'anglais comme « langue internationale incontournable », tandis que les langues familiales peuvent souffrir d'un déficit de reconnaissance institutionnelle. Ces hiérarchies représentationnelles, souvent genrées et façonnées par des stratégies de scolarisation différenciées au sein de la famille, perdurent jusqu'à dans l'enseignement supérieur et influencent directement les choix des étudiants.

C'est précisément sur ce terrain représentationnel que se construit — ou se bloque — la compétence plurilingue. Telle que définie par Coste, Moore et Zarate (1997) dans le cadre du Conseil de l'Europe, et reprise dans le CECR, la compétence plurilingue désigne « la capacité à mobiliser un répertoire de ressources langagières à la fois multiple et un : multiple dans sa composition (plusieurs variétés à des degrés variables de maîtrise), un dans sa gestion (alternances codiques, restructurations de contacts, traduction) » (Coste, 2008). Dans ce sens, Coste (2010) opère une distinction importante entre le répertoire plurilingue — c'est-à-dire l'ensemble des ressources linguistiques dont dispose un individu — et la compétence plurilingue — qui désigne la capacité à mobiliser ces ressources de manière stratégique et contextualisée. Cette distinction nous amène à poser la question centrale de notre recherche : pourquoi des étudiants qui disposent d'un répertoire linguistique riche n'en mobilisent-ils qu'une partie, voire n'y font-ils pas recours dans leurs pratiques académiques ? En d'autres termes, le problème ne réside pas dans un manque de ressources linguistiques, mais plutôt dans un blocage d'ordre représentationnel.

La compétence plurilingue intègre en effet des dimensions cognitive, sociale, affective et culturelle qui ne peuvent être dissociées des imaginaires dans lesquels elles prennent sens. Castellotti et Moore (2006) soulignent à ce titre l'importance de la biographie langagière des apprenants et de leur conscience réflexive sur leur propre répertoire : c'est dans ce retour réflexif sur soi que peut s'opérer une reconfiguration des imaginaires, condition préalable à un développement plus plein et plus assumé de la compétence plurilingue. C'est dans cette articulation entre représentations, imaginaires et compétence plurilingue que s'ancre notre démarche analytique.

2. Méthodologie

Notre recherche s'inscrit dans une démarche qualitative interprétative visant à appréhender la richesse des imaginaires linguistiques et leur articulation avec les pratiques plurilingues chez les futurs enseignants d'éducation islamique.

2.1 Terrain et population

L'étude a été menée à l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation (ESEF) de Kénitra, auprès de vingt-cinq étudiants inscrits en licence d'éducation, spécialité études islamiques. Ce contexte nous semble pertinent dans la mesure où il réunit des enjeux linguistiques multiples : la maîtrise de l'arabe standard comme langue de l'enseignement religieux, l'usage du français comme langue institutionnelle et pédagogique, et les pratiques quotidiennes en arabe dialectal et/ou en amazigh. Pour constituer notre échantillon, nous avons opté pour un échantillonnage raisonné visant à assurer une certaine diversité, notamment en termes d'origines géographiques (milieux urbains et ruraux), de profils linguistiques familiaux (monolingues arabophones, bilingues, amazighophones), et de niveaux d'instruction parentale (du non-scolarisé au supérieur).

2.2 Collecte des données

Les données ont été collectées au moyen d'un questionnaire semi-dirigé administré individuellement, organisé autour de trois volets complémentaires. Le premier volet, à caractère biographique, s'intéressait à l'origine des étudiants, à la profession et au niveau d'instruction de leurs parents, ainsi qu'à la composition de leur environnement familial. Le deuxième volet, sociolinguistique, portait sur les langues pratiquées au foyer, celles utilisées en contexte universitaire, et la répartition fonctionnelle des langues dans la vie quotidienne

des étudiants. Le troisième volet, représentationnel, invitait les étudiants à classer les langues selon leur utilité perçue, à identifier la langue qu'ils considèrent comme la plus belle et la plus difficile, et à répondre à une question ouverte sur l'utilité du français dans leur futur métier d'enseignant en éducation islamique. Cette dernière question ("À quoi va vous servir le français en tant qu'étudiant(e) et futur(e) enseignant(e) en éducation islamique ?") constitue le cœur de notre dispositif, permettant aux étudiants d'exprimer librement leurs imaginaires linguistiques.

2.3 Analyse des données

L'analyse suit les principes de l'analyse thématique de contenu (Bardin, 1998 ; Braun & Clarke, 2006), combinant démarche déductive (grille basée sur les normes de Houdebine) et inductive (émergence de catégories spécifiques au terrain). Les étapes incluent : familiarisation avec les données, codage initial, identification des thèmes, révision, définition et interprétation.

3. Résultats : Imaginaires linguistiques et compétence plurilingue

3.1 Profils sociodémographiques et répertoires linguistiques

L'analyse révèle une prédominance d'étudiants issus de milieux populaires et moyens. Les pères exercent majoritairement des professions artisanales ou du secteur public, tandis que 90% des mères sont femmes au foyer. Les niveaux d'instruction parentale sont marqués par des inégalités genrées : 75% des mères n'ont qu'un niveau primaire ou aucune scolarisation, contre 40% des pères. L'arabe dialectal (AD) constitue la langue pivot du quotidien familial (100% des cas), parfois complétée par le français dans les familles urbaines éduquées ou par l'amazigh dans les familles berbérophones. Un changement intergénérationnel s'observe dans la fratrie, où l'AD est de plus en plus accompagné du français (40%) et de l'anglais (20%). En contexte universitaire, une diglossie fonctionnelle claire structure les usages : l'arabe standard (AS) domine en cours (100%), fréquemment accompagné d'alternances avec l'AD pour les explications, tandis que les interactions informelles se déroulent majoritairement en AD (80%) avec des alternances plurilingues incluant français et anglais (50%).

3.2 Hiérarchies linguistiques perçues

-Critère d'utilité

Le classement des langues selon leur utilité perçue révèle une hiérarchie qui articule des dimensions à la fois pratiques, identitaires et professionnelles. L'arabe standard arrive en tête dans 40% des classements, valorisé comme langue indispensable pour l'enseignement religieux et comme vecteur de l'identité arabo-musulmane. Cette position dominante s'explique par le fait que sa maîtrise représente, pour ces futurs enseignants d'éducation islamique, une compétence fondamentale et non négociable. L'arabe dialectal occupe, quant à lui, la deuxième place dans 24% des classements, reconnu comme la langue naturelle du quotidien et comme un outil de communication privilégié avec les élèves et leurs familles. Cela dit, cette valorisation pragmatique coexiste avec un déficit de prestige symbolique, l'arabe standard étant toujours perçu comme la forme « pure » et légitime de la langue. Le français arrive en troisième position avec 16% des classements. Les étudiants reconnaissent son utilité pour accéder aux ressources pédagogiques et pour la mobilité professionnelle, mais maintiennent une certaine distance vis-à-vis de cette langue, qu'ils associent à la période coloniale et à laquelle ils n'accordent pas de priorité identitaire ou

professionnelle. Les étudiants reconnaissent son utilité sans pour autant en faire une priorité identitaire ou professionnelle.

-Critère esthétique : "La plus belle langue"

L'AS domine massivement (56% des mentions) comme langue de beauté, ancrée dans des justifications religieuses (langue du Coran), identitaires (appartenance arabomusulmane) et littéraires (tradition poétique). Les autres langues (français 16%, AD 12%, amazigh 8%, anglais 8%) sont mentionnées pour des raisons différentes (sonorité, élégance) mais aucune ne rivalise avec l'AS.

-Critère de difficulté : "La plus difficile langue"

Le français arrive en tête (32%), suivi de l'AS (24%), de l'amazigh (20%) et de l'anglais (16%). Cette perception de difficulté du français, malgré son enseignement depuis le primaire, s'explique par l'écart entre exposition et maîtrise, les exigences normatives élevées, et peut générer des stratégies d'évitement.

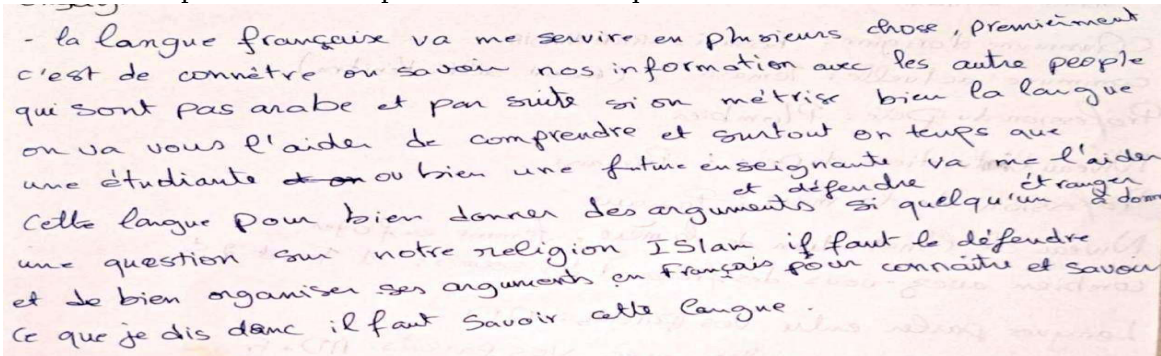
3.3 Représentations du français et projets professionnels

L'analyse des réponses à la question ouverte "À quoi va vous servir le français en tant qu'étudiant(e) et futur(e) enseignant(e) en éducation islamique ?" révèle trois types dominants de représentations qui structurent différemment le rapport des étudiants à cette langue et, par extension, à leur compétence plurilingue.

Type 1 : Le français comme outil de médiation religieuse (60%)

La majorité des étudiants (60%) justifie l'apprentissage du français exclusivement ou principalement par sa fonction de da'wa (prédication, invitation à l'islam) auprès des non-arabophones. Cette représentation instrumentalise le français au service de la prédication considérée comme prioritaire.

Ikram illustre parfaitement ce positionnement lorsqu'elle déclare :



- la langue française va me servir en plusieurs chose, principalement c'est de connaître ou savoir nos information avec les autre peuple qui sont pas arabe et par suite si on maîtrise bien la langue on va vous l'aider de comprendre et surtout on temps que une étudiante ~~ou~~ ou bien une future enseignante va me l'aider cette langue pour bien donner des arguments ^{et défendre} si quelqu'un ^{étranger} ^à donne une question sur notre religion Islam il faut le défendre et de bien organiser ses arguments en français pour connaître et savoir ce que je dis donc il faut savoir cette langue.

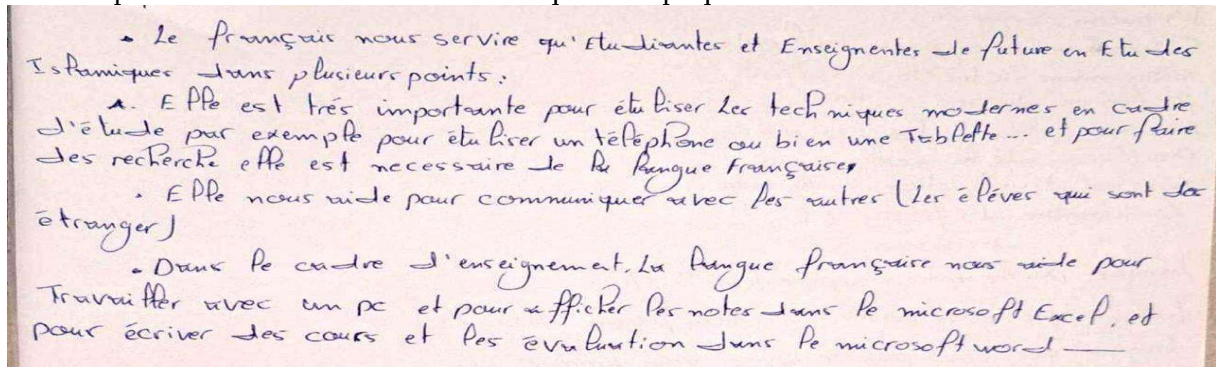
Cette représentation articule plusieurs dimensions : communication avec "les étrangers", défense apologétique de l'islam, diffusion religieuse et argumentation convaincante. Le français n'est valorisé que pour sa fonction instrumentale au service d'une vocation religieuse, ce que nous nommons des *normes prescriptives prédictives*. Cette représentation révèle une conception strictement utilitariste du français. Dans ce sens, la *dimension prédictive* occupe une place centrale : le français est perçu comme un outil de transmission du message religieux auprès des populations non-arabophones, particulièrement dans le contexte marocain où coexistent des communautés francophones subsahariennes et européennes. Il s'agit donc d'une prédication (da'wa) qui vise à faire

connaître l'islam à des publics non arabophones, à corriger les malentendus et à présenter les enseignements islamiques de manière accessible. Dans ce sens, le français est perçu comme un moyen de dépasser les frontières de l'arabophonie et d'élargir la portée de l'enseignement religieux, dans une perspective de transmission universelle du message islamique.

Type 2 : Le français comme outil pédagogique et technologique (35%)

Un deuxième groupe (35%) considère le français comme un outil professionnel et technique, dans une perspective plus pragmatique que celle du premier profil.

Sanae représente bien cette orientation lorsqu'elle explique :

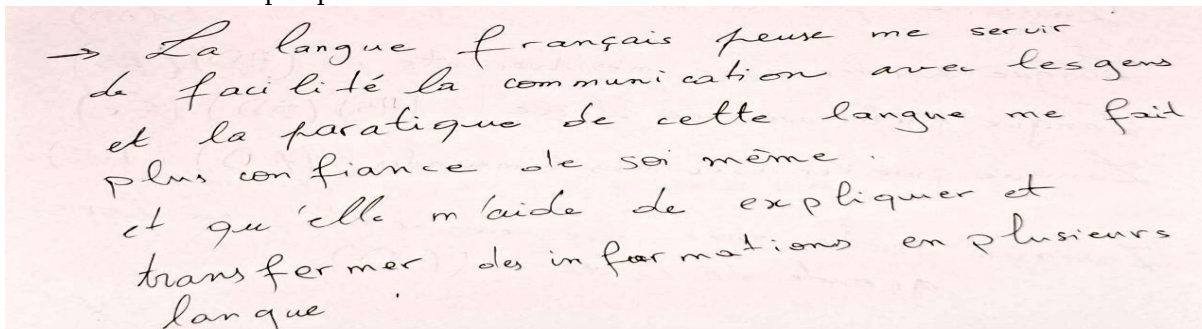


Cette réponse traduit une vision pragmatique du français articulée autour de plusieurs fonctions complémentaires. Le français est d'abord associé aux TICE, perçu comme la langue d'accès aux outils numériques éducatifs et aux plateformes pédagogiques en ligne, ce qui reflète sa domination dans le marché des ressources éducatives au Maroc. Il est ensuite considéré comme une porte d'entrée vers les méthodes pédagogiques innovantes et les recherches récentes en didactique, ce qui en fait un levier de modernisation professionnelle. Sa dimension documentaire est également soulignée : les bibliothèques universitaires et les bases de données académiques étant majoritairement francophones, sa maîtrise conditionne en grande partie l'accès au savoir scientifique. Enfin, le français est perçu comme un atout pour le développement professionnel, notamment pour accéder aux formations continues et aux colloques spécialisés. Dans cette perspective, une répartition fonctionnelle claire se dessine : l'arabe standard demeure la langue de la compétence religieuse, tandis que le français occupe celle de la compétence pédagogique et technologique. Cette différenciation fonctionnelle favorise un développement plus équilibré de la compétence plurilingue, chaque langue occupant une place légitime et complémentaire dans le répertoire professionnel.

Type 3 : Le français comme langue de dialogue interculturel (20%)

Un troisième groupe, minoritaire mais significatif (20%), valorise le français comme un enrichissement personnel et une ouverture sur d'autres cultures, au-delà des seules dimensions religieuse ou professionnelle.

Houda incarne cette perspective ouverte :



La réponse de Houda révèle une conception différente du rôle des langues, qui s'articule autour de trois dimensions. D'abord, la dimension du développement personnel : le français est valorisé pour ce qu'il apporte à l'individu sur le plan intellectuel et identitaire, indépendamment de toute utilité instrumentale. Autrement dit, la langue est perçue comme une ressource d'épanouissement personnel en soi. Deuxièmement, la fonction de *dialogue interculturel* : le français permet de rencontrer l'autre, de comprendre d'autres manières de penser et de vivre, de construire des ponts entre les cultures dans une dimension dialogique qui dépasse largement la transmission religieuse unidirectionnelle du profil prédicatif. Il s'agit d'un échange réciproque où l'on donne et l'on reçoit, où l'on présente sa culture tout en s'ouvrant à celle de l'autre. Troisièmement, contrairement au profil prédicatif où le français sert exclusivement à transmettre l'islam, ici il permet également d'apprendre des autres et de construire une compréhension mutuelle. Dans ce sens, cette représentation correspond à des normes communicationnelles inclusives qui valorisent la diversité linguistique comme une richesse collective et l'apprentissage des langues comme un processus d'enrichissement réciproque. Les étudiants porteurs de cette représentation développent la compétence plurilingue la plus riche et la plus créative, car ils perçoivent leurs langues non comme des compartiments étanches ou des outils purement fonctionnels, mais comme des ressources complémentaires pour naviguer dans un monde complexe et multiculturel.

3.4 Typologie des imaginaires linguistiques : trois profils

La synthèse de l'ensemble de nos analyses - répertoires linguistiques, hiérarchies perçues, représentations du français - permet d'identifier trois profils dominants d'imaginaires linguistiques qui structurent différemment le rapport des étudiants à leurs langues et, par conséquent, le développement de leur compétence plurilingue.

Profil 1 : L'imaginaire hiérarchisant religieux (45%)

Ce profil, le plus représenté dans notre échantillon, se caractérise par une valorisation exclusive de l'arabe standard comme langue sacrée, vecteur de l'identité religieuse. Le français occupe une position subordonnée, valorisé uniquement pour son utilité dans la da'wa auprès des non-arabophones.

Bouthayna incarne parfaitement ce profil :

- Je pense que la langue française est parmi les langues ayant un degré d'utilité plus faible par rapport aux autres langues, comme l'Anglais. C'est pour cela, même si je dois apprendre la langue française est très faible et aussi mon domaine (études islamique), je pense pas que je'ai pour étudier cette langue. Au contraire, je pense que la langue d'Anglais et Chinoise sont plus utiles et elles ont une grande valeur dans ma vie.

L'analyse de sa réponse révèle un cloisonnement strict des langues selon une hiérarchie sacrée/profane où l'arabe standard monopolise la spiritualité et l'authenticité religieuse, tandis que le français est relégué à une fonction purement instrumentale et conjoncturelle. Cette conception minimale du français s'accompagne d'une réticence à s'investir dans son apprentissage, car celui-ci est perçu comme un détournement d'énergie par rapport à la priorité accordée à la maîtrise de l'arabe standard. Par conséquent, malgré des années d'exposition au français depuis le primaire, ces étudiants développent une compétence qu'ils jugent eux-mêmes insuffisante, ce qui révèle les effets négatifs de cet investissement minimal et de ces stratégies d'évitement sur leur compétence plurilingue..

Profil 2 : L'imaginaire pragmatique instrumental (35%)

Ce deuxième profil se distingue par une organisation des langues selon leur utilité fonctionnelle dans différents domaines professionnels. L'arabe standard reste valorisé pour la compétence religieuse et scripturaire. Cela dit, le français est reconnu comme indispensable pour la compétence pédagogique, l'accès aux ressources et la modernisation professionnelle.

- la langue française est nécessaire pour développer mes compétences et surtout dans l'enseignement, car elle sert à la communication et pour faire des recherches sur l'ordinateur.

Ce profil révèle un plurilinguisme fonctionnel et flexible où chaque langue occupe une place légitime dans des domaines spécifiques. Ces étudiants pratiquent naturellement des alternances codiques qu'ils assument comme des stratégies communicatives efficaces, et leur engagement dans l'apprentissage est plus équilibré, chacune des langues étant perçue comme nécessaire pour des aspects complémentaires de leur futur métier. Cette différenciation fonctionnelle favorise un développement plus harmonieux de la compétence plurilingue : l'arabe standard pour les savoirs religieux, le français pour les savoirs pédagogiques et technologiques, l'arabe dialectal pour la communication avec les élèves et leurs familles. Cette répartition pragmatique évite les blocages identitaires du premier profil tout en maintenant une segmentation des usages linguistiques

Profil 3 : L'imaginaire interculturel ouvert (20%)

Ce troisième profil, minoritaire mais significatif, se caractérise par une valorisation positive de toutes les langues du répertoire pour leurs apports spécifiques, dans une perspective d'enrichissement personnel et de dialogue interculturel. L'identité religieuse et le plurilinguisme ne sont pas perçus comme contradictoires mais comme mutuellement enrichissants.

Hajar représente bien cette ouverture :

- D'après moi, je trouve que Les langues est très importants et utile dans notre vie quotidien, ainsi que les langues ~~servent~~ servent à faciliter la communication entre tout le monde, A titre d'exemple : un voyage à l'étranger, si tu ne grâce à la langue tu vas rendre un bon voyage.

La réponse de Hajar révèle une articulation harmonieuse entre identité religieuse et plurilinguisme. Dans ce sens, les étudiants de ce profil développent une compétence plurilingue à la fois intégrée et créative. Ils font preuve de transferts interlinguistiques conscients et d'une utilisation flexible de leur répertoire, sachant que pour eux l'apprentissage des langues est perçu non comme une obligation professionnelle, mais comme une source de plaisir intellectuel et de développement personnel.

3.5 Impact sur le développement de la compétence plurilingue

L'analyse croisée révèle des corrélations significatives entre profils d'imaginaires et développement de la compétence plurilingue :

Tableau 1 : le rapport des trois profils avec le développement de la compétence plurilingue

Profil	Engagement apprentissage	Utilisation répertoire	Stratégies	Compétence développée
Hiérarchisant religieux	Focus sur AS, apprentissage contraint du Fr	Cloisonnement strict	Évitement alternances	Limitée malgré ressources
Pragmatique instrumental	Apprentissage simultané selon besoins	Utilisation flexible	Alternances fonctionnelles	Équilibrée et efficace
Interculturel ouvert	Motivation intrinsèque élevée	Utilisation créative	Transferts conscients	Riche et dynamique

Les étudiants au profil "interculturel ouvert" développent la compétence la plus riche, avec des pratiques spontanées de médiation plurilingue. À l'inverse, le profil "hiérarchisant religieux" limite le développement malgré des ressources potentielles, en raison de blocages représentationnels (le français perçu comme "étranger" à l'identité religieuse).

4. Discussion

Les résultats de notre recherche auprès des vingt-cinq étudiants en licence d'éducation islamique à l'ESEF de Kénitra confirment l'hypothèse centrale selon laquelle les imaginaires linguistiques exercent une influence déterminante sur le développement de la compétence plurilingue. L'identification de trois profils distincts – l'imaginaire hiérarchisant religieux (45%), l'imaginaire pragmatique instrumental (35%) et l'imaginaire interculturel ouvert (20%) – révèle la complexité des mécanismes qui régissent les relations entre représentations linguistiques et pratiques plurilingues effectives. Cette discussion s'articule autour de trois axes principaux : la validation des hypothèses de recherche, les implications sociolinguistiques de nos observations, et les implications pédagogiques qui en découlent.

4.1 Validation des hypothèses et implications sociolinguistiques

Notre première hypothèse postule que les imaginaires linguistiques caractérisés par une valorisation positive et diversifiée des langues seraient positivement corrélés avec un développement plus dynamique de la compétence plurilingue. Nos résultats confirment la première hypothèse. Les étudiants au profil interculturel ouvert, qui accordent une valeur positive à l'ensemble de leur répertoire — l'arabe standard pour l'identité religieuse, le français pour l'ouverture sur le monde, la darija et l'amazigh pour le quotidien — développent effectivement la compétence plurilingue la plus élaborée. Leur capacité à concilier identité religieuse et plurilinguisme se manifeste par des pratiques spontanées de médiation entre les langues, des transferts conscients et une mobilisation créative de leurs ressources dans des contextes variés.

La seconde hypothèse, relative à l'effet restrictif des imaginaires fortement hiérarchisés, se trouve également confirmée, avec toutefois quelques nuances. Le profil hiérarchisant religieux, majoritaire dans notre échantillon (45%), illustre de manière éloquente comment la valorisation exclusive de l'arabe standard et la dévalorisation du français — perçu comme étranger à l'identité religieuse — freinent le développement de la compétence plurilingue. Ce qui est notable, c'est que cette restriction ne résulte pas d'un manque de ressources : ces étudiants ont été scolarisés en français depuis le primaire. Elle relève plutôt d'un blocage représentationnel qui engendre des stratégies d'évitement et d'auto-censure.

Ce blocage se manifeste à travers ce que nous désignons par la dévalorisation intériorisée. Malgré un parcours scolaire qui leur a fourni des ressources linguistiques variées, ces étudiants développent des attitudes de rejet ou de méfiance envers certaines de leurs langues, le français en particulier, perçu comme porteur de valeurs incompatibles avec leur identité religieuse. Cette perception les conduit à s'autocensurer, les privant ainsi des bénéfices cognitifs, communicationnels et professionnels qu'un plurilinguisme pleinement assumé pourrait leur apporter. Paradoxalement, en cherchant à protéger leur identité religieuse par le rejet du français, ces étudiants se privent d'outils qui pourraient justement servir leur mission d'enseignement et de transmission religieuse dans un contexte marocain caractérisé par le plurilinguisme de fait.

L'analyse de nos données révèle l'émergence d'une catégorie de normes subjectives qui semble déborder le cadre théorique initial de Houdebine (1996). Chez 60% de nos répondants, nous observons des normes que nous proposons de qualifier de *prescriptives prédictives*, caractérisées par une légitimation de l'apprentissage linguistique exclusivement par sa contribution à une finalité de prédication religieuse (da'wa). Cette catégorie, absente de la typologie originale de Houdebine, s'avère particulièrement utile pour appréhender les

imaginaires linguistiques dans des contextes où la dimension religieuse joue un rôle structurant. Elle se distingue des normes prescriptives traditionnelles, qui s'appuient sur la tradition scolaire et grammaticale, dans la mesure où elle fonde la prescription sur une logique religieuse qui soumet l'apprentissage des langues à une finalité spirituelle. L'identification de cette cinquième catégorie suggère que le modèle de Houdebine, bien que remarquablement opératoire, pourrait gagner à être enrichi pour mieux saisir la diversité des contextes sociolinguistiques contemporains, notamment ceux marqués par une forte prégnance du religieux dans la structuration des attitudes linguistiques.

Nos résultats soulignent également l'importance cruciale de la dimension représentationnelle dans le développement de la compétence plurilingue, dimension parfois sous-estimée dans les travaux didactiques qui privilégient les aspects cognitifs et pragmatiques. La compétence plurilingue, telle que définie par Coste, Moore et Zarate (1997), ne se limite pas à la simple capacité de mobiliser plusieurs ressources linguistiques. Elle intègre également une dimension affective et représentationnelle qui conditionne en grande partie son développement. Autrement dit, un étudiant peut disposer d'un répertoire linguistique riche, mais il ne développera une compétence plurilingue opérationnelle que si ses imaginaires lui permettent de valoriser et d'utiliser ce répertoire de manière créative et flexible.

Un constat particulièrement révélateur de notre analyse concerne la non-mobilisation de la compétence plurilingue dans les domaines de spécialité. Les étudiants de notre échantillon n'ont pas recours aux autres langues de leur répertoire — notamment le français et l'anglais — pour s'approprier les concepts propres à leurs études islamiques. Cette séparation étanche entre les langues du répertoire et les pratiques académiques disciplinaires révèle un cloisonnement fonctionnel profond : la compétence plurilingue, pourtant disponible, n'est pas mobilisée comme ressource épistémique pour comprendre, analyser ou approfondir les savoirs du domaine. Ce phénomène, que l'on pourrait qualifier d'inertie plurilingue disciplinaire, constitue une limite majeure au plein développement de la compétence plurilingue et souligne la nécessité d'une pédagogie intégrant explicitement les ressources plurilingues des apprenants dans l'apprentissage des contenus disciplinaires.

4.3 Implications pédagogiques : vers une pédagogie des imaginaires linguistiques

Les résultats de notre recherche appellent une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques en didactique des langues et sur les politiques linguistiques universitaires. Ces résultats nous amènent à proposer l'intégration d'une réflexion sur les imaginaires linguistiques dans la formation des futurs enseignants, une dimension encore trop absente des programmes actuels. L'objectif d'une telle « pédagogie des imaginaires linguistiques » serait triple : renforcer la conscience métalinguistique des étudiants, remettre en question les hiérarchies linguistiques intériorisées, et les aider à réconcilier leurs différentes identités — religieuse, nationale, professionnelle — avec une compétence plurilingue assumée. Il s'agit, en somme, de bâtir une pédagogie inclusive qui part des langues premières des apprenants pour les accompagner vers les savoirs disciplinaires.

Sur le plan pratique, les ateliers de biographie langagière, inspirés de Castellotti et Moore (2006), constitueraient un premier levier efficace. Ces ateliers inviteraient les étudiants à revisiter leur propre rapport aux langues, à identifier les expériences fondatrices qui ont forgé leurs représentations, et à comprendre comment leur environnement familial et social a influencé leurs attitudes linguistiques. Pour les étudiants qui perçoivent le

plurilinguisme comme incompatible avec leur identité religieuse, cet espace de réflexion pourrait déclencher une prise de conscience salutaire.

Des séminaires de déconstruction des stéréotypes linguistiques viendraient compléter ce dispositif. En analysant des textes religieux, des discours politiques ou des représentations médiatiques, les étudiants comprendraient que les valeurs attribuées aux langues ne sont pas naturelles, mais historiquement et socialement construites. La « beauté » de l'arabe standard ou l'« utilité » du français sont des perceptions façonnées par des contextes précis, et non des vérités absolues.

Des projets de médiation plurilingue permettraient, quant à eux, aux étudiants d'expérimenter concrètement les bénéfices de leur répertoire linguistique. La création de ressources pédagogiques croisant l'arabe standard, la darija et le français pour l'enseignement religieux illustrerait, par l'action, que plurilinguisme et identité religieuse se renforcent mutuellement.

Enfin, sur le plan institutionnel, la compétence plurilingue gagnerait à être reconnue comme un objectif de formation à part entière. Plutôt que d'évaluer chaque langue séparément, il conviendrait de valoriser la capacité des étudiants à naviguer entre leurs langues de manière souple et adaptée. La création d'espaces plurilingues — cafés des langues, ateliers d'écriture, événements multilingues — enverrait un signal clair : le mélange des langues est une ressource, non une faute.

Pour les étudiants au profil pragmatique instrumental qui pratiquent déjà des alternances codiques mais pourraient les percevoir comme des pratiques illégitimes, ces espaces légitimeraient et valoriseraient leurs pratiques spontanées.

Conclusion

Cette recherche montre que les imaginaires linguistiques des étudiants en éducation islamique exercent une influence déterminante sur le développement de leur compétence plurilingue. Trois profils dominants se dégagent de cette recherche — hiérarchisant religieux, pragmatique instrumental et interculturel ouvert — chacun entretenant un rapport distinct aux pratiques plurilingues. Les étudiants au profil interculturel ouvert développent la compétence plurilingue la plus élaborée, tandis que ceux au profil hiérarchisant religieux restent en deçà de leurs potentialités, non par manque de ressources linguistiques, mais en raison de blocages représentationnels.

Sur le plan théorique, nous proposons d'enrichir la typologie de Houdebine par une cinquième catégorie : les normes prescriptives prédicatives, propres aux contextes où la religion structure fortement les attitudes linguistiques. Nos résultats confirment également que la dimension représentationnelle est un facteur clé dans le développement de la compétence plurilingue, bien qu'elle soit souvent sous-estimée dans les travaux didactiques. À cela s'ajoute un constat révélateur : les étudiants n'utilisent pas les autres langues de leur répertoire pour s'approprier les concepts de leurs études islamiques, ce qui traduit un cloisonnement profond entre ressources plurilingues disponibles et pratiques académiques réelles.

Sur le plan pédagogique, cette recherche plaide pour une pédagogie des imaginaires linguistiques fondée sur des ateliers de biographie langagière, des projets de médiation plurilingue et des portfolios plurilingues. Partir des langues premières des apprenants nous semble indispensable pour faciliter l'accès aux savoirs disciplinaires. Cette démarche

appelle également une révision des politiques linguistiques universitaires, afin de réduire l'écart entre discours officiels et réalités du terrain.

Au fond, cette recherche montre que les imaginaires linguistiques ne sont pas de simples perceptions : ils conditionnent activement le rapport des individus à leurs langues et orientent leurs trajectoires d'apprentissage. L'enjeu dépasse donc la seule efficacité de l'enseignement des langues — il s'agit de bâtir une société plus inclusive, où la diversité linguistique est vécue comme une richesse collective. Cela exige une collaboration réelle entre chercheurs, enseignants et décideurs politiques.

Références bibliographiques

- BARDIN, L. (1998). *L'analyse de contenu* (9e ed.). Presses universitaires de France.
- BILLIEZ, J., & MILLET, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. Dans D. Moore (dir.), *les représentations des langues et de leur apprentissage* (pp. 32-49). Didier.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 40, 54-68.
- COSTE, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'acedle*, 5(1), 91-107. <https://journals.openedition.org/rdlc/6310>
- COSTE, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'acedle*, 7(1), 141-165. <https://journals.openedition.org/rdlc/2031>
- COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe.
- DANY, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvee & P. Rateau (dir.), *les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (pp. 85-102). De Boeck. <https://amu.hal.science/hal-01648424/file/chapitre%20lionel%20dany.pdf>
- EL AZOUAR, N., & BOUOUD, A. (2024). Représentations des langues chez les étudiants de la filière des études françaises à l'université Hassan II : analyse sociolinguistique. *Faits de langue et société*. <https://revues.imist.ma/index.php/fls/article/view/54721>
- HOUEBINE-GRAVAUD, A.-M. (1996). Imaginaire linguistique et dynamique langagière. Aspects théoriques et méthodologiques. *La Bretagne linguistique*, 10, 19-32. <https://journals.openedition.org/lbl/6289>
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- JULIEN-KAMAL, C. (2013). Pratiques et représentations linguistiques des étudiants de la faculté des langues appliquées de l'université française d'Égypte et de leur famille. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'acedle*, 10(3), 87-110. <https://journals.openedition.org/rdlc/2562>
- PETITJEAN, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme* [thèse de doctorat,

université d'Aix Marseille i]. <https://theses.hal.science/tel-00442502v1>
SERRA, C. (2011). Représentations sociales du plurilinguisme et des enseignements plurilingues à l'université, dans les politiques linguistiques et les discours des enseignants. *European journal of language policy*, 3(2), 167-188.