



Enjeux langagières et sociolinguistiques dans la formation, l'insertion et le développement des compétences professionnelles au Maroc

Touria Bouatlaoui, Ali Ouasri (*)

Laboratoire de Recherche Scientifique et Innovation Pédagogique (ReSIP); Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Madinat Al Irfane, B.P. 3210, Rabat; Maroc

(*) Email: aouasri@yahoo.fr (ORCID: 0000-0002-7145-7759)

This is an open access article under the [CC BY-NC-ND](#) license.



Résumé: Cet article discute certains enjeux langagière et sociolinguistique qui caractérisent la formation professionnelle en général et le développement professionnel mettant en jeu non plus les compétences techniques générales, mais surtout les compétences communicatives langagières et interactionnelles. La présente étude est développée par le biais d'une synthèse appropriée des travaux réalisés essentiellement dans le contexte marocain, et en comparaison avec certains contextes internationaux (Suisse, France). Pour ce faire, un aperçu historique de la politique linguistique au Maroc plurilinguistique a été passé en revue dès l'indépendance du pays. La question sociolinguistique de la formation professionnelle a été étudiée en considérant la question des langues, constituant une problématique au Maroc plurilingue. L'analyse du discours relevant du sociolinguistique considère les questions sociales comme enjeux fondamentaux à ne pas ignorer dans la formation professionnelle. Les conditions dans lesquelles les jeunes accèdent aux filières professionnelles posent certaines difficultés vue les réalités complexes de la formation professionnelle, difficiles à reproduire d'un contexte à un autre. En effet, la langue, perçue à la fois comme objet et moyen de la formation professionnelle, et donc considérée comme l'un des facteurs incontournables d'insertion (ou d'exclusion) professionnelle, économique et sociale. Le processus d'enseignement-apprentissage et du développement professionnel tout au long de la vie ainsi que les compétences (langagières, communicatives, et interactionnelles) requises et acquises dans la formation en milieu professionnel ont été discutés au détriment des compétences individuelles générales ayant l'aspect technique de telle profession. L'absence de passerelles entre le système de la formation professionnelle et l'enseignement supérieur freine les parcours professionnels des jeunes aux niveaux supérieurs de la formation professionnelle « Technicien spécialisé ». La déficience en matière d'orientation se constate également pour les jeunes de moins de quinze ans n'ayant pas le droit de s'inscrire dans une formation professionnelle.

Mots Clés: OFPPT, langagier, sociolinguistique, insertion sociale, education, formation professionnelle, compétences communicatives, individuelles, passerelles

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.17249522>

Linguistic and sociolinguistic issues in training, integration and development of professional skills in Morocco



Abstract: This article discusses some linguistic and sociolinguistic issues that characterize professional training in general and professional development, which no longer involves general technical skills, but especially linguistic and interactional communicative skills. This study is developed through an appropriate synthesis of works carried out mainly in the Moroccan context, and in comparison, with certain international contexts (Switzerland, France). Indeed, a historical overview of language policy in multilingual Morocco was reviewed since the country's independence. The sociolinguistic issue of professional training is studied considering the languages question, which constitutes a problematic in multilingual Morocco. The analysis of the discourse relevant to sociolinguistics considers social issues as fundamental challenges that should not be ignored in the professional training. The young people access divers' professional courses under conditions that yield to certain difficulties relative to the complex professional training realities, which are difficult to reproduce from one context to another. Therefore, the language, perceived as both the object and the means of professional training, is considered as one of the main factors of professional, economic and social integration (or exclusion). The teaching-learning process and lifelong professional development as well as the skills (language, communication, and interactional) required and acquired during the professional training are mainly discussed rather than the general individual skills having the technical aspect of such profession. The lack of bridges between the professional training system and higher education hinders the professional career of young people at the higher levels of the professional training "Specialized Technician". This lack of guidance is also observed for the young people under the age of fifteen who are not entitled to enroll in the professional training.

Keywords: OFPPT, language, sociolinguistics, social integration, education, professional training, communicative skills, individual, bridges

Digital Object Identifier (DOI):

I) Introduction

La formation professionnelle implique les politiques publiques en éducation, emploi, développement économique, protection sociale, stratégies des entreprises en ressources humaines, investissements et innovations, mais aussi les choix d'orientation, d'insertion et de mobilité des individus dans leurs parcours professionnels. Au Maroc, le système de formation professionnelle initiale fait face à plusieurs défis concernant l'alignement des compétences avec les besoins du marché d'emploi, et les barrières géographiques et socio-économiques qui continuent de limiter l'accès à la formation pour certains groupes, malgré les politiques inclusives mis en place

pour une participation équitable (Ibourk et Ghazi, 2024). La formation professionnelle se trouve au cœur d'un champ social sous tension, alors que le système scolaire marocain continue à obtenir des résultats relativement médiocres en comparaison avec d'autres pays, même si des réformes essentielles y ont été engagées (OCDE, 2024).

Le système éducatif marocain est caractérisé par un faible rendement externe, une qualité insuffisante de l'enseignement, et un abandon scolaire précoce significatif (Slassi, 2019). Face à ces insuffisances, le gouvernement a adopté en 2016 une stratégie nationale de la formation professionnelle à l'horizon 2021 (SNFP, 2021) pour favoriser l'insertion et la promotion sociale et professionnelle, améliorer l'employabilité, et mettre en place un système de formation intégré, efficace et efficient, permettant l'inclusion sociale et territoriale, l'amélioration de la compétitivité des entreprises, la maximisation de l'insertion professionnelle, l'intégration de l'enseignement général et de la formation professionnelle.

Le processus historique de la formation professionnelle au Maroc a été revu récemment en lien avec les enjeux éducatifs et sociales considérés comme outils incontournables permettant de réduire les tensions sociales (Bouatlaoui, Ouasri, 2025). Le décrochage, l'analphabétisme, et l'abandon scolaire restent toujours à des niveaux préoccupants au Maroc, ce qui continue à plonger dans l'informel les personnes sans acquis scolaire et sans formation professionnelle (Bouatlaoui, Ouasri, 2025). L'enjeu est donc de relever le niveau des compétences des jeunes adultes pour qu'ils puissent développer des activités plus productives, en améliorant davantage les dispositifs de formation mise en place. Certaines questions s'opposent donc pour la formation professionnelle dans le contexte marocain en matière de :

- La formation professionnelle dans les domaines du travail tiennent-elles en compte l'aspect sociolinguistique dans le développement professionnel?
- L'accès à la formation professionnelle et la diversification des publics de la formation professionnelle sont-ils assurés de manière équitable de point de vue linguistique?
- Les diverses formations professionnelles dispensées sont-elles assurées de manière fluide, cohérente entre les diverses institutions et établissements de la formation, surtout au niveau de l'acquisition des compétences langagières et professionnelles utilisées?

La présente étude vient compléter le travail réalisé récemment sur les dispositifs de formation et les enjeux socio-éducatifs de la formation professionnelle initiale au Maroc (Bouatlaoui, Ouasri, 2025). Tout d'abord, nous passons en revue la politique linguistique adoptée notamment dans le système éducatif et de formation professionnelle au Maroc, la dimension sociolinguistique, et l'aspect langagier discuté à la fois en tant que objet et moyen de la formation professionnelle. Ensuite, nous discutons dans une perspective comparative le processus d'enseignement-apprentissage, et de développement professionnel en lien avec les compétences générales, langagières, et interactionnelles qui devraient être acquises dans la formation professionnelle, que ce soit initiale ou tout au long de la vie.

1. Aperçu sur la politique linguistique au Maroc

La complexité et la richesse du paysage linguistique marocain résulte de la coexistence de plusieurs langues et différents parlers. Le Maroc est connu par deux langues nationales, dont l'arabe standard dans ses formes classiques et modernes, avec l'arabe dialectal et ses différents dialectes, et l'amazighe avec ses trois variétés (rifain, tamazight, tachelhit), ainsi que par des langues étrangères comme le français et l'espagnol, ancrées dans le paysage

linguistique depuis le protectorat. D'autres langues, comme l'anglais, existent dans certains domaines de la vie sociale, notamment la formation, la technologie, l'économie et les affaires (Majedi, 2009).

Le système éducatif marocain repose sur un champ plurilinguistique qui renferme plusieurs langues nationales: l'arabe standard et l'amazigh, et étrangères comme le français, l'anglais, l'espagnol et autres. Le français reste la langue étrangère la plus répandue dans les universités et les formations professionnelles. Elle est utilisée dans l'enseignement des sciences exactes, sociales et humaines, et privilégiée comme outil d'instruction et de communication dans les écoles et les instituts supérieurs.

Au Maroc, la question linguistique s'est posée dès l'indépendance pour des raisons de légitimité et d'identité, ce qui a amené immédiatement à la mise en place d'un programme d'arabisation, de généralisation de l'enseignement, d'unification des structures éducatives, et de marocanisation du corps enseignant (Bellachqar et Bennabbou, 2022). La revalorisation de l'arabe standard (arabisation) qui n'est pas la langue maternelle des marocains et l'intégration d'autres langues étrangères dans le système scolaire telles que l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'amazigh dès le primaire, sont des choix d'une politique linguistique ; ces choix ne peuvent qu'impacter les pratiques enseignantes et les compétences langagières et communicationnelles des apprenants marocains espérant poursuivre leurs études supérieures ou intégrer le monde d'emploi qui sollicite, désormais la maîtrise de langues étrangères, notamment le français.

Alors que l'éducation nationale est devenue complètement arabisée vers la fin des années 1980, l'arabisation n'a pas touché l'éducation supérieure, ce qui a posé des problèmes au niveau des profils de sortie des bacheliers qui n'ont été plus en conformité avec les profils d'accès aux études supérieures, notamment les parcours scientifiques exigeant un niveau linguistique en français; d'où certains conflits entre les jeunes marocains avec la classe politique et les responsables de l'éducation nationale (Boukous, 1999). Le français restait donc la langue beaucoup plus privilégiée dans les divers domaines et milieux du travail, et tout apprenant marocain qui voulait réussir sa carrière professionnelle devrait maîtriser la langue française qui a pu garder son statut au Maroc, qui ne pouvait ignorer ses liens historiques, géographiques et socioéconomiques avec l'Europe, notamment avec la France (Boukous, 1999).

En avril 1999, soit environ quatre décennies après l'indépendance, la commission nationale de réforme du système d'éducation et de formation (COSEF, 1999) a été constituée pour élaborer la charte nationale de l'éducation et de la formation, qui a été avalisée par le roi Mohammed VI le 12 octobre 1999. Le levier 09 de la charte porte sur le perfectionnement et la maîtrise des langues de l'enseignement, avec objectif de renforcer l'arabe et son usage. La Charte a défini pour l'école une politique linguistique cohérente et constante pouvant assurer la meilleure maîtrise possible de la langue arabe et des langues étrangères et une plus grande harmonie entre les cycles d'éducation formation, tout en développant les compétences de communication sous ses multiples formes (Belfkih, 2000). Cette réforme a incité les universités à la fondation des départements de langue et de communication (Belfkih, 2000).

Malgré cette réforme, le niveau linguistique des élèves marocains n'était pas évolué et restait généralement faible d'après plusieurs évaluations (COSEF, 2004 ; CSEFRS, 2009, Salhi, 2009). Dans le rapport qui clôture son mandat (1999-2024), la commission spéciale éducation-formation (COSEF, 2024) a indiqué que le niveau linguistique des apprenants restait faible au niveau de l'écrit et l'expression orale pour la langue arabe et les langues étrangères. Cette commission a officiellement relié la crise de l'école marocaine à l'incohérence linguistique scolaire. L'arabisation n'a pas atteint l'enseignement supérieur, si bien qu'un élève titulaire d'un baccalauréat en

arabe et qui veut poursuivre ses études scientifiques à l'université doit maîtriser le français. Les évaluations réalisées sur différents niveaux et cycles du système éducatif attestent de la faible maîtrise des langues et les perturbations qu'elle engendre sur le déroulement de la scolarité des élèves. Ces faiblesses concernent la maîtrise des composantes de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire), la capacité des élèves à produire les énoncés ayant du sens, surtout à un degré assez élevé de complexité de la langue et notamment au niveau de la production de l'écrit (CSEFRS, 2009).

La vision stratégique 2015-2030 détermine les choix linguistiques en accordant un positionnement particulier aux langues arabe, amazigh, et langues étrangères dans le système d'éducation et de formation. Elle recommande une nouvelle architecture pour l'enseignement des langues et les langues d'enseignement, en consolidant le statut accordé à l'arabe et à l'amazigh comme des langues nationales. L'arabe standard, langue du premier contact avec le milieu scolaire, est dominante, généralisée, et ayant le statut d'une langue d'enseignement et d'une langue enseignée à la fois. L'amazigh, langue introduite ces dernières années dans le système éducatif, est encore limitée dans le temps et l'espace. En tout cas, cette réforme a essayé d'instaurer une cohérence linguistique et d'établir un équilibre durable entre le principe de justice linguistique et l'impératif de la maîtrise des langues nationales et étrangères. Comme langues d'ouverture sur l'international, deux autres langues ont été introduites par cette réforme: le français à partir de la première année du primaire, et l'anglais à partir de la quatrième année du primaire,

Afin d'opérationnaliser les principes de la vision stratégique, les instances éducatives marocaines ont élaboré la loi-cadre 17/5, qui détermine les obligations des intervenants dans le système de l'enseignement et de la formation, en proposant 18 projets délimitant les fondements sur lesquels s'appuie le système éducatif marocain. Le projet 08 de la loi cadre « perfectionnement du modèle pédagogique » adopte le principe de la préparation linguistique, en essayant de rendre les apprenants capables d'entamer leurs études supérieures, notamment pour les spécialités scientifiques et technologiques, par la maîtrise des langues étrangères, utilisées généralement comme langues d'enseignement supérieur. Dans l'enseignement scolaire, le statut du français, langue enseignée au primaire, au collège, et au lycée, a connu quelques changements dus à l'adoption de l'alternance linguistique qui vise l'enseignement des DNL (disciplines non linguistiques) par le biais du français au primaire, et l'instauration du parcours international dans l'enseignement collégial, et le baccalauréat international au qualifiant.

Il est à noter que la politique linguistique au Maroc reste toujours confrontée à des choix dictés par des considérations idéologiques et par des conflits politiques entre différents courants de pensée: les partisans de l'arabisation, les promoteurs de la francophonie, les partisans de l'arabe dialectal et le mouvement amazigh. Alors que plusieurs Marocains voient désormais l'anglais comme une langue internationale et utile, qui offre un meilleur accès à l'information, à la recherche et au marché du travail, et demandent ainsi que cette langue occupe la place de la première langue étrangère au Maroc, au lieu du français.

2. Dimension sociolinguistique de la formation professionnelle

Sans pour autant s'intéresser à traduire les résultats empiriques en critiques sociales ou recommandations d'ajustement comme le cas de la sociologie, la sociolinguistique utilise des approches descriptives, en mettant en avant l'implication de facteurs sociaux dans l'usage des langues en contextes professionnels. La variation linguistique, le plurilinguisme, et la langue de spécialité s'y présentent comme entrées privilégiées pour étudier le degré d'insertion socioprofessionnelle (Labov, 1976). En sociolinguistique interactionniste, Gumperz (1982) et

Goffman (1974) ont étudié les modalités d'intégration des compétences linguistiques dans les contextes professionnels, et comment des rituels agissent sur les interactions sociales.

La question des langues comme facteurs d'insertion/exclusion professionnelle, économique et sociale, constitue une problématique au Maroc plurilingue. En effet, les rôles de différentes variétés linguistiques, notamment la langue française, pour les diplômés de l'enseignement supérieur scientifique et technologique ont été étudiés. Plusieurs débats se sont intéressés au rôle du français dans la réussite ou l'échec des étudiants en sciences et technologies dans l'insertion professionnelle. A ce propos, Blanchet et Messaoudi (2013) ont développé une analyse quantitative et qualitative des dynamiques sociolinguistiques au Maroc, et les pistes didactiques pour contribuer à l'amélioration de la prise en compte de ces questions linguistiques par l'université marocaine. La question de l'insertion professionnelle par la langue a été discutée avec une visée pédagogique concernant l'orientation de la mission des enseignants de langue-culture vers les réalités du marché (Messaoudi et Blanchet, 2013; Haidar, 2022; Lahlou, 2018, 2025). Ces études soulignent que les enseignants de langue-culture doivent désormais adapter leur pédagogie pour répondre aux besoins du marché.

Avec l'avènement de la mondialisation et l'accord d'association conclu entre le Maroc et l'union européenne, les entreprises nationales se trouvaient confrontées à des situations concurrentielles exigeant le développement des ressources humaines, et le développement de leurs compétences sociolinguistiques. Mis à part les enjeux économiques, la formation professionnelle vise l'intégration sociale en faveur du secteur informel qui est un grand réservoir d'emplois, et des jeunes en rupture scolaire ou sans qualification; ce qui renvoie à la place importante de la question sociale dans les systèmes éducatifs (scolaire, enseignement supérieur, recherche scientifique), et dans la formation en milieu professionnel, en particulier.

Le discours relevant du sociolinguistique a été analysé en considérant les questions sociales comme des enjeux fondamentaux à ne pas ignorer dans la formation professionnelle (Filliettaz et Lambert, 2019). En effet, produire un discours homogène et unifié sur les pratiques professionnelles contextualisées non comparables au niveau régional, national et international semble être difficile, et parfois impossible. La problématique de la formation professionnelle a suscité une littérature abondante en sciences de l'éducation et linguistique appliquée concernant la description du fonctionnement langagier des pratiques de transmission et de transposition des savoirs en divers situations de formation (Filliettaz 2009 ; 2011 ; Mondada ; 2006, 2014, Filliettaz et Lambert, 2019).

Les conditions dans lesquelles les jeunes adultes accèdent aux filières professionnelles posent certaines difficultés en lien avec les réalités complexes de la formation professionnelle, difficiles à reproduire d'un contexte à un autre. En suisse, alors que les filières professionnelles étaient en période de développement, plusieurs acteurs avaient dénoncé l'injustice sociale qui voulait organiser la formation pour les classes supérieures que pour les classes populaires (Lorenzo Bonoli, 2016). Les tensions sociales qui résultent de cette période commencent à disparaître ces dernières décennies par la promotion de la mobilité socio-professionnelle et de la réduction des inégalités sociales (Lorenzo Bonoli, 2016). En France, la diversité des spécialités entraîne divers processus de sélections spécifiques des élèves (Filliettaz et Lambert, 2019), comme le montre la sociologie étudiant la hiérarchisation des filières de formation en termes des trajectoires des élèves, leur âge moyen, leur niveau de formation (Bonnet et al. 2018; Moreau, 2013; Palheta 2012). La présence des concentrations différentielles des élèves dans des filières de formation engendrent et reproduisent des ordres de valeurs scolaire et sociaux, mais aussi sociolinguistiques (Lambert, 2005).

Le cadre européen de référence pour les langues (CECRL): apprendre, enseigner, évaluer- volume complémentaire, a élargi le champ de l'éducation aux langues en reflétant les développements académiques et sociétaux parus depuis la publication du CECR en 2001. Ce cadre présente les principaux aspects du CECR pour l'enseignement-apprentissage sous une forme conviviale contenant l'ensemble des descripteurs étendus du CECR, qui impliquent des descripteurs pour la médiation, l'interaction en ligne, la compétence plurilingue/pluriculturelle et les compétences en langue des signes. Les descripteurs illustratifs ont été adaptés avec des formulations incluant des modalités pour les langues des signes et tous les descripteurs sont désormais neutres en termes de genre.

Le cadre (CECRL) a posé donc le problème des contacts des langues en termes de diversité linguistique et culturelle à développer dans les systèmes de formation. Au pays Maghrébins, les liens entre la langue française et la langue première (l'Arabe ou l'Amazigh) sont autrement appréhendés; les fonctions qu'elles assument dans chacun des pays sont soit dans un état de complémentarité soit de conflit. Dans cette situation linguistique quelquefois problématique, il est à favoriser le rapprochement des langues et de leur didactique (Miled, 2009). En effet, l'une des orientations didactiques pour améliorer les acquis langagiers et atténuer d'éventuelles tensions entre le français et la langue première est de développer une didactique convergente (Miled, 2009), qui peut expliquer les erreurs en français et y remédier sur la base des acquisitions de l'apprenant en L1, en réinvestissant son répertoire langagier et culturel pour réaliser un transfert positif en langue seconde. D'ailleurs, un apprenant accédant à une langue seconde est déjà « grammaticalisé » dans sa langue maternelle.

Le concept de français langue seconde (FLS) varie dans son acception et dans ses utilisations selon les situations géographiques et les politiques linguistiques retenues (Maghreb ou Afrique subsaharienne). Les travaux relatifs à ce champ indiquent deux types de statut (Miled, 2009):

- Le statut formel axé sur les fonctions de cette langue; par exemple au Maroc, à côté de l'arabe, le français joue un rôle socio-économique (dans les mass-media et au niveau de la communication internationale) et éducatif, en tant que véhicule de formation professionnelle au secondaire et médium d'enseignement des filières scientifiques et technologiques à l'université.

- Le statut informel rattaché aux pratiques langagières effectives peut ne pas correspondre aux fonctions de cette langue. Au Maghreb, les divers usages sociaux et professionnels du français mettent en évidence des différences et des disparités aux niveaux des régions, des métiers utilisant le français, des catégories socio-culturelles, des représentations que les locuteurs ont de cette langue seconde, marquée au plan culturel et identitaire.

La gestion de la diversité linguistique, indissociable de la diversité culturelle, ne concerne pas seulement les secteurs de l'éducation et de la formation, mais aussi le domaine social. Gérer la diversité linguistique consiste à promouvoir le multilinguisme et élaborer des politiques linguistiques régionales et nationales cohérentes, visant l'adoption de mesures permettant à chaque communauté de locuteurs d'utiliser sa langue maternelle dans l'espace public et privé, en donnant aux locuteurs la possibilité d'apprendre et d'utiliser d'autres langues locales, nationales et internationales.

L'UNESCO a répondu aux défis relatifs à la gestion de la diversité linguistique et la diversité culturelle, en encourageant l'éducation et la formation bilingue ou multilingue pour répondre aux besoins accrus des sociétés. Cette approche est recommandée pour atteindre les six objectifs de l'EPT fixés pour 2015, et soutenir l'apprentissage de qualité dont l'une des finalités est de développer les compétences de base mais aussi les compétences pour vivre et travailler des apprenants (Andriamiseza, 2009), notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables de la vie courante.

La mise en place d'une formation bi-plurilingue ne peut réussir sans un investissement conséquent du corps formateur n'ayant généralement pas une formation initiale qui pouvait les qualifier à exercer leurs métiers (Bouatlaoui et Ouasri, 2025). Leur formation devenant désormais indispensable peut se faire dans un premier temps à travers des projets de recherche-action ou des modules de formation continue, en attendant l'avènement d'une formation initiale spécifique des formateurs, qui fait défaut non plus au Maroc, mais aussi dans grand nombre de pays européens (Bouatlaoui et Ouasri, 2025).

3. Aspect langagier: Le langage à la fois objet et moyen de la formation professionnelle

La charte nationale de l'éducation et de la formation (1999) a déclenché un débat sur le rôle des dialectes et des langues dans le paysage linguistique et dans le système éducatif marocain. Des réflexions sur la diversité linguistique, les variétés langagières en usage dans la société et dans les curricula et les langues spécialisées et technolèctes ont été discutées en considérant la problématique des langues d'enseignement et des langues enseignées (Messaoudi, 2010).

La formation professionnelle ne peut se développer sans une part langagière (Boutet, 2001), et la compétence professionnelle ne peut être acquise sans la prise en compte de la dimension langagière qui la sous-tend (Crystal et Davy, 1969). Les questions sociales soulevées concernent donc le travail du linguiste. Les pratiques de formation sont imbriquées dans des réalités langagières, car les contenus langagiers constituant des objets d'apprentissage dans les dispositifs de formation, servent de moyens/ressources pour assurer la formation professionnelle. Les modalités dans lesquelles les réalités langagières contribuent au champ de la formation professionnelle méritent d'être précisées davantage.

Prises en compte dans la recherche en formation professionnelle, les réalités langagières constituent une problématique fondamentale dans les processus de participation et de socialisation, ce qui renvoie aux approches de l'apprentissage formulées dans le champ de l'anthropologie culturelle, et qui considèrent les processus de participation et de socialisation comme des ingrédients fondamentaux des apprentissages (Lave et Wenger, 1991). En participant progressivement à des pratiques observables dans des communautés de pratique, les individus peuvent accéder aux ressources et savoirs partagés au sein de ces communautés.

Les réalités langagières façonnent les pratiques de formations professionnelles surtout que les compétences langagières faisant partie intégrante des activités menées dans les milieux du travail partent des attentes institutionnelles qui pèsent sur les professionnels (Falzon, 1989). Apprendre un métier, une profession, ou les renouveler en termes de répertoire de ressources renvoie à des façons de dire, écrire et s'approprier des formats langagiers relatifs à un contenu de tel travail. Les réalités langagières impliquent des compétences sociopragmatiques mises en œuvre par les travailleurs en milieu du travail (Borzeix et Fraenkel 2001; Boutet 1995).

Les formats ainsi que les conditions de développer les pratiques relationnelles dépendent des contextes professionnels diversifiés. La maîtrise de ces formats par les travailleurs est donc une condition nécessaire à l'insertion et à la socialisation professionnelle. Les formats relationnels ont été identifiés comme objets d'enseignement-apprentissage dans le cadre de formations linguistiques dédiées aux candidats à l'emploi (Holmes et Riddiford, 2010).

La contribution des réalités langagières aux contenus du travail et de formation ne se limite pas aux processus de repérage et d'apprentissage informels, car la langue discipline est aussi un objet de la formation professionnelle

(Mourlhon-Dallies 2008, 2018). En effet, des travaux descriptifs et didactiques ont été réalisés sur les technoclectes au Maroc, en Algérie et en Tunisie afin de favoriser des articulations entre formation linguistique et insertion professionnelle (Messaoudi 2013; Messaoudi et Benramdane, 2013). Dans le contexte français, des études ont montré comment des compétences langagières mis en œuvre en métiers du nettoyage/propreté sont soutenues par des dispositifs de formation fondés sur l'analyse sociolinguistique des situations de communication de référence (André 2009; Adami et André 2012).

Les réalités langagières concernent la formation professionnelle en termes d'objets et contenus d'apprentissage, mais aussi constituent un moyen et une ressource pour assurer la formation. Le langage joue un rôle de médiation dans les pratiques de formation, d'abord par des pratiques de littéracie spécifiques et constitutives des situations de formation, qui conditionnent l'accès aux savoirs professionnels de métiers, et ainsi par des exigences accrues au niveau de la réflexivité et de la capacité à dire et penser les activités de travail.

Les compétences langagières (lire, écrire, parler et communiquer), qui constituent certainement des conditions de réussite des parcours scolaires, que des conditions d'accès aux métiers, régissent aussi les parcours et les expériences de la formation professionnelle (Boutet, 2001; Guernier et Rivière, 2012; Rinck et Sitri, 2012). Les compétences liées à la production écrite est une étape nécessaire dans les parcours de validation des acquis de l'expérience, et donc une condition d'accès à la reconnaissance et la qualification (Rémercy, 2013).

Les pratiques de lecture sont souvent présentes dans les ateliers de formation pratique. Lambert et Veillard (2017) montrent comment des apprentis mécaniciens d'automobile en ateliers au lycée professionnel en France se sont confrontés aux pratiques littéraires complexes, qui peuvent faire obstacle à leur engagement dans l'activité. Les situations de communication orale sont régies par des attentes institutionnelles impactant les conditions dans lesquelles les formés accèdent à des ressources d'apprentissage. Pekarek et al. (2017) mettent en évidence les exigences tacites caractérisant les formes d'engagement des jeunes dans des espaces institutionnels diversifiés qui constituent autant de compétences d'interaction requises et souvent fortement contrastées.

Ainsi, les interactions verbales et multimodales ne constituent pas seulement des objets d'apprentissage, mais configurent les conditions dans lesquelles des apprentissages s'effectuent en réalité. Le champ de formation professionnelle marqué par le modèle du praticien réflexif (Schön, 1993, 1996; Ouasri, 2021, Paquay, 2007, 2012) fait que la pratique professionnelle ne se réduit pas seulement à un accomplissement conforme à des prescriptions, mais devient un objet de réflexion et d'analyse pour le praticien dès son entrée dans le métier. En effet, le modèle de formation professionnelle qui prévaut dans la formation à l'enseignement est celui du professionnel, praticien réflexif, et celui de l'acteur social (Paquay, 2007, 2012).

Des dispositifs de formation initiale ou continue ont été développés en considérant l'activité de travail comme objet d'analyse de pratiques et d'activités selon une tendance faisant de l'analyse de la pratique un ingrédient constitutif de la construction de la compétence professionnelle (Marcel et al., 2002; Durand et Filliettaz 2009; Lambert, 2014, Lambert et Veillard, 2017; Lussi Borer et al., 2015, Ouasri et Bouatlaoui, 2021). Ce virage réflexif des sciences du travail et de la formation ne s'opère pas loin des réalités langagières, car les productions orales et écrites médiatisent largement les pratiques de formation, d'évaluation, et de certification. Autant d'activités langagières (Entretiens d'explicitation et d'auto confrontation, simulations, mises en situation) permettent de décliner la posture réflexive sur des registres variés. Stroumza et Messmer (2016) ont explicité les potentialités offertes par ces nouvelles voies de formation en abordant l'ambivalente relation au langage des professionnels

dans la formation du travail social, ce qui montre comment des conceptions applicationnistes et objectivistes des rapports entre connaissance et action s'imposent comme des modèles dominants dans ce milieu du travail.

Samlak (2018) a soulevé les caractéristiques linguistiques de la langue de spécialité utilisée dans le domaine de l'artisanat marocaine par les futurs techniciens de la filière bois à l'Institut des arts traditionnels de Marrakech (LATM) dans les situations formelles d'apprentissage du métier. En se basant sur les méthodes d'investigations connues dans la recherche sociolinguistique pour collecter les échanges communicatifs en classe de cours, Samlak a mis en évidence que les techniciens utilisent une langue française spécialisée issue du langage savant de leurs formations. Lors des stages de courte durée, environ trois mois, les techniciens acquièrent faiblement le langage ordinaire utilisé en milieu du travail. Ils rencontrent des difficultés de communication avec les artisans de la formation traditionnelle au début de leurs stages, et ne s'intègrent dans le milieu linguistique et professionnel des travailleurs qu'après avoir accumulé un temps considérable d'ancienneté. Les techniciens étaient en situation de « confort linguistique » entre leurs collègues de même formation, « d'inconfort partiel » lors des échanges avec des techniciens plus expérimentés et « d'inconfort total » avec les artisans. En effet, le décalage linguistique entre la langue de formation qui est le français spécialisé, et la langue du travail (alimentées de l'arabe, de l'amazigh, du français ou du mélange de langues) justifie cette problématique sociolinguistique (Samlak, 2018).

4. Processus d'enseignement-apprentissage, et de développement professionnel

Le processus de la professionnalisation vise la formation d'une identité professionnelle en concertation entre l'individu et l'entreprise, soit le milieu du travail. Les ressources individuelles sont sollicitées à se conjuguer avec les ressources objectives pour favoriser le développement des compétences, leur transfert et l'employabilité de la personne en formation. Elle implique l'individu et la collectivité tutélaire qui en assure la légitimité et la reconnaissance.

En France, la formation professionnalisante est à la fois un droit, un devoir et une obligation dépassant les étroites perspectives d'une économie astreignante. Elle est une nécessité tout au long de la vie comme le précise l'article L6311-1 du code du travail en France, dans sa partie législative, section 1. Dans le contexte français, la formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale permettant à toute personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, et de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle. Etant un élément déterminant de sécurisation des parcours professionnels et de la promotion des salariés, la formation professionnelle tout au long de la vie est non seulement une obligation ou un droit, mais surtout une ambition légitime des deux parties : l'entreprise ou l'institution et l'employé engagé.

Au Maroc, la formation professionnelle permet l'incorporation des secteurs plus défavorisés dans le monde du travail. La réforme éducative établie par la charte nationale de l'éducation et de la formation (1999) considère cette formation comme un enseignement d'hierarchie destiné à préparer des professionnels capables de faire face aux difficultés dans différents domaines de travail. La charte vise à améliorer la cohérence du système d'éducation et de formation selon deux orientations : pallier le défaut de la sélection par l'échec des niveaux de la formation professionnelle et reconnaître l'éducation et la formation comme droit humain en lui assignant l'objectif d'acquisition de la citoyenneté sociale.

La formation professionnelle reste tiraillée entre son rôle de fournir rapidement à l'économie des qualifications pertinentes, et le rôle que lui a assigné la réforme de 1984, qu'elle a érigé comme réponse à la problématique de

l'exclusion sociale des jeunes échoués à l'école initiale. En réalité, ce sont les apprenants ayant des profils scolaires peu performants qui s'orientent vers la formation professionnelle après une période de scolarité obligatoire, ce qui est pour ces apprenants un choix par défaut plutôt qu'une vocation ou orientation effectuée au terme d'un parcours scolaire marqué par échecs et redoublements (Palheta, 2011; Bonoli 2016; Veillard, 2017, El Yacoubi et Verdier, 2014).

La transition entre l'école et le travail ne se fait pas sans difficultés, voir même des obstacles, ce qui pousse les apprentis à décrocher ou à introduire des changements dans leur programme d'apprentissage (Lamamra et Masdonati, 2009). Les causes d'abandon résultent des mauvaises conditions de travail, du manque de soutien par les formateurs, et des difficultés à entretenir des relations interpersonnelles et communicationnelles au milieu du travail. Le système de formation professionnelle doit donc répondre aux besoins en capital humain du processus de développement économique, tout en étant un moyen de lutte contre l'exclusion sociale.

La formation en milieu d'emploi expose les acteurs à certains défis liés aux processus d'enseignement-apprentissage et l'ingénierie pédagogique. La création en 2021-2022, de nouveaux centres de formation (CMC), multifonctionnels, multisectoriels, mutualisés, intégrés dans des écosystèmes régionaux, avec des filières à fort potentiel d'emploi, et la rénovation du dispositif de formation, s'inscrivent dans les efforts déployés pour construire des répertoires d'emplois et de compétences adaptées aux exigences de la formation aux besoins du marché (Bouatlaoui et Ouasri, 2025).

Le système de formation professionnelle marocain regroupe divers modèles de dispositifs mis en œuvre par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). L'ingénierie de formation par compétences (Feuille de route, 2017-2021) vise le développement des compétences clés (soft Skills), la généralisation des programmes selon les compétences, et la modernisation des méthodes et les approches pédagogiques. Les types de formation ainsi que les dispositifs de formation relevant de l'OFPPT ont été discutés (Bouatlaoui, Ouasri, 2025 ; Slassi, 2019). Il existe trois types de formation professionnelle (alternée, par apprentissage, et stage en entreprise) qui préparent les apprenants marocains à quatre niveaux sanctionnés par les diplômes de spécialisation, de qualification, de technicien, et de technicien spécialisé (Slassi, 2019). Les dispositifs de formation initiale en alternance regroupent divers contextes de transmission et d'apprentissage, animés chacun par des acteurs spécialisés (Veillard (2017).

Les pressions qu'exercent la demande sociale accrue sur la formation professionnelle ont été soulevées par le rapport du conseil économique, social, et environnemental (CESE, 2013). Selon ce rapport, l'OFPPT a déployé des efforts reconnus en matière de production des qualifications pour accompagner les programmes économiques sectoriels, et les questions que posent l'absence des passerelles entre les hautes certifications de la formation professionnelle et l'enseignement supérieur demeurent entières. Ainsi, beaucoup de jeunes qui terminent leurs études dans les cycles de la formation professionnelle, notamment le cursus de « Technicien spécialisé », voient leur parcours d'étude s'arrêter sans perspective de continuer leurs études. L'absence de cette articulation entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur induit une injustice à l'égard de ces jeunes, ne rétribue pas leurs efforts pour une meilleure employabilité, et ne contribue pas à valoriser cette voie de formation.

Selon le même rapport, CESE (2013), l'évolution de la formation professionnelle au Maroc découle de trois phénomènes : le développement des filières de formation vers les métiers de service pour accompagner la tertiarisation de l'économie, la volonté des pouvoirs publics de privilégier les cursus vers le plus haut niveau « Technicien spécialisé » qui est un véritable choix d'orientation, et la rareté des moyens affectés aux organes de

régulation et de concertation des acteurs. Il en résulte que la formation professionnelle produit des qualifications d'abord à destination du secteur des services et des techniciens. Cette architecture définit la compétence professionnelle acquise par un jeune comme étant issue d'une formation initiale et non pas en relation avec l'exercice d'un métier et/ou du degré de sa maîtrise.

Par ailleurs, l'absence de passerelles entre le système de la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, ce qui freine les parcours des jeunes aux niveaux supérieurs de la formation professionnelle « Technicien spécialisé ». Cette déficience en matière d'orientation se constate également pour les jeunes de moins de quinze ans qui n'ont pas le droit de s'inscrire dans une formation professionnelle. La mise en place d'un cycle Bac+3 ans avec l'instauration de licences professionnelles, peut constituer une opportunité de progression, de développement et d'insertion professionnelle pour les lauréats.

L'apprentissage tout le long de la vie (ATLV) devrait proposer une nouvelle conception du système de formation professionnelle en termes d'organisation, mais aussi par la mise en avant des référentiels de compétences et des critères de performance en situations de travail, plutôt que l'acquisition d'une qualification par les enseignements et les formations initiales. Cette approche par les outcomes (débouchés) permettra au Maroc de pallier les insuffisances du système, qui freine son élan vers le développement, surtout des métiers industriels nouveaux.

La formation professionnelle en milieu du travail (formation continue) s'organise avec une gouvernance basée sur la négociation collective et l'instauration de différents dispositifs spécifiques de mise en œuvre, à savoir le congé de formation inscrit dans les accords collectifs et adopté au niveau législatif et réglementaire, et les formations en alternance et des contrats de professionnalisation (CESE, 2013). En général, la formation continue reste encore limitée en qualité et en durée, et sa répartition reste aussi inégale entre milieu urbain et rural, entre grandes et petites entreprises, et entre secteur public et secteur privé. L'offre de cette formation demeure réduite et pas toujours en conformité avec les besoins des entreprises et des salariés.

Le dispositif de validation des acquis et des expériences a été initié en 2007 par le ministère de l'emploi, l'OFPPT et les fédérations sectorielles de CGEM (Confédération Générale des Entreprises du Maroc). Depuis lors, l'OFPPT s'est engagé dans un processus de validation des acquis et des expériences (VAE), avec la fédération des industries métallurgiques, mécaniques et électromécaniques (FIMME), et en mettant en place un référentiel de capacités pour certifier des salariés d'entreprises dans le domaine de la maintenance électromécanique. La première opération a été entreprise à l'Institut Spécialisé de Technologie Appliquée Inter-Entreprises (ISTA-IE) puis étendue en 2008 à d'autres établissements sectoriels (Institut Spécialisé de Technologie Appliquée (ISIC)- Institut Spécialisé de Technologie Appliquée Génie Mécanique (ISTA GM) - Institut Spécialisé Industriel Mohammedia (ISIM)).

En 2009, le projet (VAEP) a été déployé sur la région de Tanger ; puis des expériences de VAEP ont été étendues aux secteurs du bâtiment du tourisme, de l'hôtellerie, etc. Mais, le milieu du travail marocain se caractérise encore par l'absence d'un système de reconnaissance des acquis de l'expérience et par le manque d'incitation pour le passage à l'acte d'apprentissage. Les opportunités pour le développement personnel et professionnel demeurent ainsi réduites, et nécessite l'acquisition et le développement des compétences professionnelles non plus techniques, mais aussi languagières, communicationnelles, et interactionnelles.

5. Compétences générales, langagières et interactionnelles en formation professionnelle

Une compétence renvoie à un savoir-faire qu'un sujet possède et investit pour résoudre une situation pressante et relativement problématique. Dans le milieu professionnel, la compétence représente une manière efficace et conséquente de procéder pour agir expertement dans un contexte bien précis. Pour chaque profession, métier, science, technique, etc., un ensemble de compétences intervient de manière spécifique ou en commun à tous ces domaines professionnels, qui diffèrent et se séparent au niveau des acteurs qu'au niveau des objectifs, de l'espace-temps, et des raisons d'être. Malgré cette disparité parfois insurmontable, des compétences langagières transversales apparaissent dans des situations professionnelles hétéroclites et diversifiées. Le cadre de cette étude insiste sur la distinction entre les compétences générales individuelles et les compétences communicatives langagières, puisque les deux ont été largement confondus.

Les compétences générales individuelles, propres à l'apprenant ou à l'acteur social, sont des connaissances pré-acquises et outils (savoirs encyclopédiques, culturels, socioculturels, etc..) qui permettent d'apprendre et d'articuler les apprentissages ; elles recouvrent les compétences qu'un individu possède, et qui ne sont pas propres à la langue. Selon (Reinhardt et Rosen, 2010), ce sont des compétences auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.

Les compétences communicatives langagières liées à la langue cible constituent l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions permettant d'agir (Le conseil de l'Europe, 2001, p.15), en faisant appel à la fois aux savoirs, savoirs-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Ce conseil renvoie à une publication faisant référence au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Alors que les compétences générales individuelles sont propres beaucoup plus à l'apprenant, les compétences communicatives langagières s'articulent sur la langue cible, et regroupent trois composantes (Reinhardt et Rosen, 2010).

- La compétence linguistique englobe les compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques et orthographiques, i.e. tout ce qui a trait seulement à la langue en elle-même.

- La compétence pragmatique, liée à la notion d'actes de parole, i.e. définir et réaliser des fonctions langagières, renvoie à la capacité à pouvoir gérer les actes de parole et à les agencer, selon la visée de l'action à entreprendre ; cette composante comprend aussi la capacité de gérer les interactions de la vie quotidienne.

- La compétence sociolinguistique est la capacité à utiliser la langue cible selon le contexte et les interlocuteurs, ce qui nécessite la connaissance des registres de langue, des règles de politesse et des marqueurs de relations sociales ; cette composante interpelle beaucoup plus l'aspect culturel que d'autres aspects. Il est important de connaître non plus les mots et les structures linguistiques pour pouvoir parler une langue étrangère, mais aussi savoir quand, comment et où utiliser à bon escient ces savoirs préalablement acquis. La compétence sociolinguistique interpelle beaucoup la notion du contexte et en fait un élément important de la communication donnant plus de sens à la composante linguistique et pragmatique.

La compétence professionnelle est généralement corrélée à une performance située, continue et dynamique ; elle est procédurale et stratégique ayant une dimension praxéologique prononcée impliquant le cognitif, le social, et l'affectif. Elle n'est pas l'ensemble des ressources et habiletés possédées, mais un processus de réalisations impliquant l'analyse des situations et la mobilisation des dites ressources, qui sont vouées à une adaptation et à une transformation. En ce sens, la sociolinguistique s'intéresse à la dimension langagière de la tâche professionnelle en lui faisant retrouver sa place centrale et fondamentale dans les formations professionnelles (Boutet, 1995 ; Borzeix et Fraenkel, 2001). Cela naît du croisement de deux mouvements : l'intérêt manifesté par

les sciences du langage au domaine de l'action et l'ouverture disciplinaire des sciences du travail sur les sciences de la communication et du langage. Cette alliance de l'action et du verbe a reconfiguré la place centrale de la compétence linguistique dans l'action professionnelle du moment que tout savoir-faire professionnel comporte un savoir-dire approprié, indissociable à la maîtrise des techniques du travail.

Les langues parlées dans les entreprises ont été étudiées en termes d'occurrence/importance (Lahlou, 2025). Environ 80% des répondants placent le français en tête des langues en situations professionnelles, l'arabe marocain arrive en deuxième position, et l'anglais troisième. L'observation des interactions verbales au sein des entreprises soulève quatre aspects pragmatiques : le statut social des locuteurs, le capital linguistique mobilisé, le contexte situationnel et les intentions des locuteurs, ce qui permet de saisir comment cette forte présence de l'arabe marocain et du français au coeur des échanges en contextes professionnels engendre une cohabitation linguistique marquée par des pratiques trans-langagières (Lahlou, 2025). Ce registre bilingue s'impose comme un idiome fonctionnel spontanément mobilisé dans des énoncés à visée déclarative ou directive.

Pour la place de la compétence linguistique dans la gestion de la carrière professionnelle, on note que 60% des dirigeants voient que c'est l'acteur maîtrisant des langues étrangères, même avec des compétences techniques modestes, qui a le plus de chances de progresser et d'évoluer dans sa carrière professionnelle (Lahlou, 2025). La maîtrise des langues ouvre des possibilités de progrès plus importantes que celles offertes par la technicité ; ce qui place l'aspect linguistique en tête des compétences d'un gestionnaire appelé à gérer des responsabilités où la communication est au centre de ses tâches. Concernant l'acquisition des compétences plurilinguistiques, environ 40% estiment que les deux modes d'apprentissage (la formation universitaire, l'exercice professionnel) sont indispensables et complémentaires (Lahlou, 2025). Le diplôme assoit une culture fondée sur un substrat théorique essentiel. La communauté professionnelle, comme espace de transmission de savoir et de savoir-faire, offre quant à elle aux pratiques langagières le cadre contextuel de leur réalisation, évolution et contextualisation.

En général, les problématiques et les questions liées aux compétences interactionnelles et communicationnelles (orales, écrites, numériques, plurilingues) ne sont pas largement investies pour la formation professionnelle au Maroc, qui vise l'adéquation entre les compétences des apprenants et les besoins économiques, sociaux et technologique par la mise en place des dispositifs de formations inclusive, conçus selon la demande des entreprises. Pour répondre aux défis socioéconomiques, la formation professionnelle initiale joue un rôle important dans le développement des compétences et l'amélioration de l'employabilité en alignant la qualification des individus avec les besoins du marché du travail (Bouatlaoui et Ouasri, 2025). Visant l'alignement des compétences individuelles avec les besoins dynamiques du marché du travail, la formation professionnelle joue un rôle stratégique en éducation nationale qu'en développement socio-économique (Ibourk et Ghazi, 2024).

Le Maroc a mis en place le système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans l'enseignement supérieur depuis 2003, afin d'aligner avec les systèmes universitaires européens (Convention de Bologne). Cette transition a des retombées positives, mais aussi des contraintes empêchant l'atteinte des objectifs visés de l'enseignement supérieur au niveau de l'acquisition des compétences surtout linguistiques. Les étudiants scientifiques rencontrent des difficultés dans la compréhension des cours magistraux à cause de l'arabisation de la langue d'enseignement adoptée au scolaire. Même après l'obtention de leurs diplômes, ils trouvent des difficultés pour intégrer le monde du travail en l'absence des compétences nécessaires. Selon le Haut-Commissariat au plan (HCP, 2014), le taux de chômage augmente avec l'élévation du niveau d'instruction pour les différentes tranches d'âge (15-24 ans, 25-34 ans et 35-44 ans). En effet, le taux de chômage s'élève à 62.7 % pour les chercheurs d'emploi du niveau

supérieur de la tranche d'âge 15-24 ans. Le chômage des diplômés de certaines filières universitaires à fort effectif, et les pénuries de compétences dans certains segments indiquent que le système d'éducation marocain ne transmet pas aux étudiants les compétences nécessaires à une insertion professionnelle réussie. Il s'installe donc un décalage entre les attentes des acteurs et de la collectivité et la qualité des réponses offertes par le système d'éducation et de formation, qui reste inadéquat au regard des mutations qui touchent de plus en plus l'économie marocaine et l'ensemble de la vie sociale du pays (Zerrouqi, 2015).

L'enquête menée par Lahlou (2025) confirme clairement que la parole est une ressource et un outil de production et d'insertion professionnelle. Le dire professionnel n'est pas solitaire, il est associé à l'action. Ce qui interroge le rôle de l'université marocaine dans ses visions récentes plaçant la professionnalisation au centre de sa pédagogie : la formation en alternance, en situations authentiques, l'enseignement intégré, la pédagogie immersive et les approches sociolinguistiques appliquées dans le cadre d'ingénierie de formation.

En suisse, les travaux réalisés sur l'activité des formateurs engagés dans la mise en œuvre des dispositifs de formation duale des apprentis ont contribué à comprendre l'organisation des activités langagières dans la pratique des formateurs de la formation professionnelle initiale, comme la production de consignes orales et du questionnement ; ce qui met en évidence le rôle des compétences de communication dans les pratiques de formation, (Filliettaz, 2009, 2011). Il s'ensuit que l'environnement dans lequel ces pratiques interactionnelles prennent place n'est pas considéré comme un contexte donné et statique, mais comme une construction aménagée pour faire circuler les savoirs professionnels. La qualité des milieux de formation dépend de la capacité des formateurs à aménager soigneusement ces ressources. D'où la nécessité d'une vision renouvelée qui ne réduit pas les pratiques de transmission des savoirs à des formes verbales véhiculant des contenus d'information, mais pensées comme des pratiques situées et incarnées qui pourraient rendre manifestes des réalités épistémiques sans les communiquer explicitement (Filliettaz et Lambert, 2019).

Les processus d'apprentissage et de développement en formation professionnelle constituent une problématique faisant l'objet de plusieurs études à vocation langagière du moment que les sujets n'apprennent pas de manière solitaire et décontextualisée, mais lorsque des ressources soient mises à leur disposition et donc susceptible à être mobilisées dans l'action (Vygotski, 1985, Mayen, 1999, 2002, 2012). L'aspect développemental des interactions verbales étudié par la clinique de l'activité (Clot, 2008) est considéré comme des démarches d'intervention à mettre en œuvre en milieu professionnel pour répondre à des demandes et des enjeux des entreprises au milieu du travail; et ce en adoptant un point de vue renouvelé sur l'activité et les conditions dans lesquelles elle est vécue par les sujets.

Il est important donc de chercher des issues pour voir les activités, souvent perçues comme contrariées, se développer et d'engager ainsi les travailleurs eux-mêmes dans des processus développementaux à l'aide des démarches d'analyse du travail perçues dans ce contexte comme des ressources d'un tel développement et instruments de transformation de l'expérience professionnelle (Clot et al., 2001). La transformation de l'expérience des sujets par l'analyse du travail suppose la mise en place de dispositifs d'intervention spécifiques qui prennent, dans le cas de la clinique de l'activité, la forme des méthodes diversifiées comme l'autoconfrontation simple et croisée (Clot et al. 2001). Ces méthodes conduisent les travailleurs à observer leur propre activité et à en rendre compte verbalement à leurs collègues. Dans les dispositifs appropriés à ces méthodes, les interactions verbales jouent un rôle moteur des confrontations dialogiques qui aident les milieux professionnels à retrouver une forme de vitalité, et reprendre la main sur leur développement et les interprétations de leur activité (Clot, 2001).

Par ailleurs, l'intégration de pratiques de formation hybrides dans des espaces institutionnels cloisonnés constitue des obstacles à l'apprentissage et au développement professionnel; ce qui expose les apprenants à certaines pratiques épistémiques hétérogènes (Mayen, 2012), et les engage dans des dynamiques identitaires ayant des logiques antagonistes (Cohen-Scali 2000). C'est ainsi que Lambert (2019) a posé une question importante: En milieu de la formation professionnelle, dans quelles conditions (mesures, situations) et sous quelles formes les compétences linguistiques sont-elles susceptibles de se convertir en capital scolaire et professionnel ?

L'étude des conditions dans lesquelles les compétences interactionnelles sont développées et évaluées constitue une autre dimension de la contribution du langage dans le domaine de la formation professionnelle. Le concept de compétence interactionnelle apparaît dans le champ de la linguistique appliquée via les principes de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Mondada 2006; Pekarek Doehler, 2006; Pekarek Doehler et al. 2017). Ce concept résulte d'une discussion critique de la compétence en langue, comme elle est dans la tradition grammaticale ou communicationnelle. Young et Miller (2004) ont défini ce concept comme un ensemble de savoirs et savoir-faire que déploient les participants en interaction pour configurer collectivement les ressources, leur permettant l'engagement dans des pratiques sociales. De tels savoir-faire comprennent la manière dont les participants organisent collectivement les activités, délimitent des étapes de leur déroulement, gèrent l'organisation des tours de parole, orientent leur attention, introduisent de nouveaux thèmes, construisent des rôles, choisissent des registres de formulation spécifiques, etc.

La compétence interactionnelle présente un caractère hautement situé, dynamique et collectif, ancrée dans les contingences locales de l'action, et évaluée dans les circonstances dans lesquelles elle est mise en œuvre (Mondada, 2006). En ce sens, cette compétence constitue ce qui caractérise la pleine appartenance à des groupes sociaux. Le rôle important des compétences d'interaction dans les conditions d'accès et de participation au monde du travail exige la flexibilité interactionnelle par les institutions. Plusieurs recherches (Nguyen, 2006 ; Melander, 2017) soulignent que l'acquisition de les compétences interactionnelles ne fait pas l'objet d'enseignement explicite, mais donne souvent lieu à des formes d'évaluations et de réparations proposées par les experts dans les interactions en situation de travail ; ce qui fait de l'interaction non seulement un objet d'apprentissage, mais aussi un moyen par lequel cet apprentissage peut prendre forme (Filliettaz et Lambert, 2019).

6. Conclusions et implications

La présente étude se veut une synthèse des travaux réalisés sur les questions langagières et sociolinguistiques dans la formation professionnelle dans le contexte marocain, en comparaison avec certains contextes internationaux (Suisse, France). Pour illustrer davantage ces questions, un aperçu historique de la politique linguistique adoptée au Maroc plurilinguistique a été passé en revue dès l'indépendance du pays. Les dimensions langagières et sociolinguistiques ont été discutées en rapport avec le développement professionnel mettant en jeu non plus les compétences techniques générales, mais aussi les compétences communicatives langagières et interactionnelles.

La formation tout au long de la vie (ATLV) constitue un levier stratégique de développement et de correction du système d'éducation et de formation ; il doit être placé au cœur des politiques publiques et de l'action de l'ensemble des acteurs de la société. L'ATLV peut apporter des réponses concrètes aux problèmes de qualification qui freinent l'essor des secteurs de production. Il ouvre aussi des perspectives d'évolution et d'épanouissement pour les citoyens, ce qui permet par conséquent de faire évoluer le Maroc dans le sens de la prospérité et du savoir.

Le milieu du travail marocain se caractérise par l'absence d'un système de reconnaissance des acquis de l'expérience et par le manque d'incitation pour le passage à l'acte d'apprentissage. Les opportunités pour le développement personnel et professionnel demeurent ainsi réduites, et nécessite l'acquisition et le développement des compétences professionnelles non plus techniques, mais aussi langagières, communicationnelles, et interactionnelles

La pédagogie universitaire est désormais appelée à adopter des stratégies et des dispositifs d'enseignement et de formation permettant l'insertion des étudiants sur le marché d'emploi où la compétence professionnelle, vecteur de la promotion sociale, est devenue indissociable de la compétence plurilinguistique. L'intégration de la dimension actionnelle dans la transmission des savoirs s'impose ainsi comme une nécessité.

L'enseignant-chercheur en sciences du langage, littérature et langue-culture de la nouvelle université marocaine, traditionnellement perçu comme un spécialiste du métalinguistique, se voit actuellement amené à endosser le rôle de socio-didacticien, reliant ses pratiques de classe aux pratiques langagières du contexte socio-professionnel (Lahlou, 2025). Cette évolution invite à envisager des approches qui concilient exigence académique et ancrage dans les réalités du milieu de travail, offrant ainsi la possibilité d'articuler le savoir, le savoir-dire et le savoir-faire dans des situations professionnelles relevant de la réalité marocaine.

REFERENCES

- [1] Adami H. André V. (2012), Formation aux écrits professionnels: vers une sociolinguistique impliquée, *Lidil* 45, p. 51-71.
- [2] André V. (2009), Les compétences langagières des métiers de la propreté: de l'analyse des situations de communication à la formation professionnelle, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 90, p. 149-165.
- [3] Andriamiseza N (2009). La gestion de la diversité linguistique dans le système éducatif et dans la formation; Troisième colloque scientifique du Conseil Supérieur de l'Enseignement autour du thème « *Enseignement et apprentissage des langues dans les systèmes d'éducation et de formation: état des lieux et perspectives* », Rabat, Maroc
- [4] Bellachqar A., Bennabbou M. (2022). La réussite universitaire et l'insertion sociale devant l'obstacle linguistique au Maroc, *Passerelle*, V. 11, N° 01, p. 128-145
- [5] Belfkih, A. M. (2000) La charte nationale d'éducation-formation: Une ambition pour l'école au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. [En ligne], 27 | 2000.
- [6] Blanchet P., Messaoudi L. (2013). Langue française et plurilinguisme dans la formation universitaire et l'insertion professionnelle des diplômés marocains en sciences et technologies. Editions modulaires européennes, p. 273, 2013, 978-2-8066-0995-3.
- [7] Bonnet E., Pietropaoli K. et Verley E. (2018), S'insérer dans l'emploi et s'engager dans le travail: parcours types de réussite des sortant.e.s de l'enseignement professionnel, *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales* 142
- [8] Bonoli L. (2016), Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse. Une logique de reproduction sociale, *Formation Emploi* 133, p. 17-34.
- [9] Borzeix A. Fraenkel B. (dir.) (2001), *Langage et Travail, Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions.

- [10] Bouatlaoui T., Ouasri A. (2025), La formation professionnelle au Maroc: Etat des lieux, dispositifs de formation, enjeux éducatifs et questions sociales; *Revue Internationale de la recherche scientifique (Revue-IRS)*, 3, No. 3. doi.org/10.5281/zenodo.15607734.
- [11] Boukous, A. (1999). *Dominance et différence: essai sur les enjeux symboliques au Maroc*, Casablanca: Editions Le Fennec.
- [12] Boutet J. (dir.) (1995), *Paroles au Travail*, Paris, L'Harmattan.
- [13] Boutet J. (2001), La part langagière du travail: bilan et évolutions, *Langage & Société* 98, p. 17-42.
- [14] Clot Y. (dir.) (2001), Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Éducation permanente* 146.
- [15] Clot Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- [16] Clot Y., Faïta D., Fernandez G. Scheller L. (2001), Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Éducation permanente* 146, p. 17-26.
- [17] Cohen-Scali V. (2000), *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF.
- [18] CESE (2013). Rapport du Conseil Economique, Social et Environnemental: *L'Apprentissage Tout au Long de la Vie Une ambition marocaine*; Auto-Saisine n°12 / 2013.
- [19] COSEF (2024). Commission Spéciale Education-Formation (2005) *Réforme du système d'Education et de Formation: 1999-2004. Bilan d'étape et conditions d'une relance*. http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/morocco_reforme-du-systeme-education-et-de-formation-99-04.pdf
- [20] CSEFRS (2015). La Stratégie nationale de la Formation professionnelle -2021 (SNFP 2021).
- [21] CSEFRS (2009). Etat et perspectives du système d'éducation et de formation. https://cdpt.csefrs.ma/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=1246
- [22] Crystal D., Davy D. (1969). *Investigating English Style*. London and New York, NY: Routledge
- [23] Durand I. (2016), Dynamique de positionnement dans les interactions tutorales: une analyse interactionnelle dans le champ de la formation à l'éducation de l'enfance, *Phronesis* 5(3-4), p. 125-141.
- [24] Durand M., Filliettaz L. (dir.) (2009), *Travail et formation des adultes*, Paris, PUF
- [25] Falzon P. (1989), *Ergonomie cognitive du dialogue*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble
- [26] Filliettaz L. (2009), Les discours de consignes en formation professionnelle initiale: une approche linguistique et interactionnelle, *Éducation et Didactique* 3(1), p. 91-111.
- [27] Filliettaz L. (2011), Asking questions... getting answers. A sociopragmatic approach to vocational training interactions, *Pragmatics et Society* 2(2), p. 234-259
- [28] Filliettaz L., Lambert P. (2019). La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale, *Langage et Société*, N°168, p. 15- 47.
- [29] Guernier M.C., Rivière V. (dir.) (2012), *Pratiques de formation à la lecture-écriture des adultes en parcours d'insertion. Enjeux didactiques et institutionnels*, Lidil 45.
- [30] Goffman E. (1974). *Les Rites d'interaction*. (A. Kihm, trad.). Les Éditions de Minuit
- [31] Gumperz J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press
- [32] Haidar, M., (2022). Plurilinguisme et intégration linguistique au Maroc, *Revue Langues, cultures et sociétés*, 8(2), 77-85. <https://revues.imist.ma/index.php/LCS>
- [33] Holmes J., Riddiford N. (2010). From classroom to workplace: Tracking socio-pragmatic development. *ELT journal* 65(4), p. 376-386.

- [34] Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. (A. Kihm, trad.). Les Éditions de Minuit.
- [35] Lahlou, M. (2025). Articuler compétence linguistique et compétences professionnelles à l'université marocaine. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 23-1. <https://doi.org/10.4000/13x14>.
- [36] Lahlou, M. (2018). Le parler bilingue comme mode d'enseignement-apprentissage des DdNL dans les sections internationales au Maroc. *Revue Roumaine d'Études Francophones*, 9-10, 144-161.
- [37] Lamamra N. Masdonati J. (2009), *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne, Antipodes.
- [38] Lambert P. (2005), *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*, thèse de doctorat, université Stendhal-Grenoble 3.
- [39] Lambert P., Veillard L. (2017), L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel, *Glottopol* 29, p. 52-89.
- [40] Lambert P. (2019), La valeur scolaire et professionnelle des compétences langagières en "ateliers d'école": ethnographie d'un lieu intermédiaire en Guyane, communication au IVe Congrès du Réseau francophone de sociolinguistique, université d'Ottawa, 13-16 juin 2019.
- [41] Lussi Borer V., Durand M., Yvon F. (dir.) (2015), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- [42] Majedi T. (2009). Interculturalité et aménagement linguistique au Maroc: diversité et identité culturelle, *Synergies Algérie*, n° 8, p. 150.
- [43] Marcel J.-F., Olry P., Rothier-Bautzer E. Sonntag M. (2002), « Les pratiques comme objet d'analyse », *Revue française de pédagogie* 138, p. 135-170
- [44] Mayen P. (2002), Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation permanente* 151, p. 87-107.
- [45] Mayen P. (1999), Des situations potentielles de développement, *Éducation permanente* 139, p. 65-86.
- [46] Mayen P. (2012), Questions d'apprentissage dans les formations par alternance », *Éducation permanente* 193, p. 53-62.
- [47] Melander H. (2017), Becoming a "Good Nurse" : Social norms of conduct and the management of interpersonal relations », dans Pekarek Doehler S. et al. (dir.), *Interactional Competences in Institutional Settings*, London, Palgrave Macmillan, p. 171-196.
- [48] Miled M. (2009), Des possibilités d'adaptation et d'exploitation du Cadre Européen Commun de Référence pour Les langues dans le contexte du français langue seconde: le cas du Maghreb; Troisième colloque scientifique du Conseil Supérieur de l'Enseignement autour du thème « *Enseignement et apprentissage des langues dans les systèmes d'éducation et de formation: état des lieux et perspectives* », Rabat, Maroc.
- [49] Mondada L. (2006), La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 84, p. 83-119.
- [50] Messaoudi L., 2010, Langue spécialisée et technolecte; quelles relations ?, in Revue Meta, volume 55, Numéro 1, Guilbert Louis (1973), la spécificité du terme scientifique et technique. Langue française
- [51] Messaoudi L. (2013), Les technolectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc, *Langage & Société* 143(1), p. 65-83.
- [52] Messaoudi L. Benramadane F. (dir.) (2013), *Les technolectes au Maghreb: éléments de contextualisation*, Rabat, Publications du laboratoire Langage et société-CNRST URAC 56, Rabatnet impressions.

- [53] Mondada L. (2006), La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 84, p. 83-119.
- [54] Mondada L. (2014), Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands, *Discourse Studies* 16(2), p. 131-161.
- [55] Moreau G. (2013), Socio-histoire d'une non-mixité: le certificat d'aptitudes professionnelle (France), *Lives Working Paper* 20 (2), p. 2-19.
- [56] Mourlhon-Dallies F. (2008), Enseigner une langue à des fins professionnelles, Paris, Éditions Didier.
- [57] Nguyen H. T. (2006), Constructing "expertness": A novice pharmacist's development of interactional competence in patient consultations, *Communication and Medicine* 3(2), p. 147-160.
- [58] Ibourek, A.; Ghazi, T. De la classe à la carrière: Le rôle stratégique de la formation professionnelle au Maroc; Policy report, 2024. <https://www.policycenter.ma/publications>.
- [59] Paquay, L. (2007). Quelques clés pour former des enseignants professionnels... Enjeux, stratégies et perspectives. In *Congrès Formation de perfectionnement des pratiques de formateur* (p. 02-05). Grenoble: Association Nationale des Formateurs en Instituts et Centres de Formation Pédagogique de l'enseignement catholique français (AFICFP).
- [60] Paquay, L. (2012). Quels référentiels de compétences? Quels savoirs pour enseigner? Pour quelle formation professionnalisante? *Formation et pratiques d'enseignement en question* (15), 159-166. http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/15_files/08-Paquay.pdf.
- [61] Palheta U. (2012), *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.
- [62] Pekarek Doehler S. et al. (dir.) (2017), Interactional Competences in Institutional Settings: From School to the Workplace, London, Palgrave
- [63] Pekarek Doehler S. (2006), Compétence et langage en action, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 84, p. 9-45.
- [64] Ouasri, A. *La formation des enseignants des sciences au Maroc: historique, état des lieux et perspectives*. Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair, 2019, 6(1), p.44-53, ISSN: 2241-9152. Colloque SIEST Méditerranée, Patras, 2019
- [65] Ouasri, A. La formation à l'enseignement au Maroc entre universitarisation et professionnalisation: Analyse des savoirs formels à la base de connaissances à l'enseignement, *Acta Scientiarum. Education*, v.43, e55553, 2021.
- [66] Ouasri, A. Bouatlaoui, T. (2021). Savoirs professionnels à la base de connaissances de l'enseignement au Maroc: cas de l'analyse des pratiques professionnelles, *Mediterranean Journal of Education*, 1(1), p.77-90.
- [67] Rémy V. (2013), Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience. *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle* 46(4), p. 47-68
- [68] Rinck F., Sitri F. (2012), Pour une formation linguistique aux écrits professionnels, *Pratiques* 153-154, p. 71-83.
- [69] Reinhardt C., Rosen E. (2010). Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE international

- [70] Salhi, M. (2009). In *Enseignement et apprentissage des langues dans les systèmes d'éducation et de formation: état des lieux et perspectives*. Atelier des langues étrangères. Actes du troisième colloque scientifique du Conseil Supérieur de l'Enseignement, pp. 68-75
- [71] Samlak N. (2018), Longue de spécialité et formation professionnelle du domaine artisanal au Maroc, *Langue et usages*, N°: 8, p.75-84.
- [72] Slassi M. *La formation en milieu professionnel au Maroc*; Projet de rapport réalisé pour la Fondation européenne pour la formation en mars 2017.
- [73] Schön D. (1993), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- [74] Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal: Éd. Logiques.
- [75] Stroumza, Messmer H. (dir.) (2016), *Langage et savoir-faire. Des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passées à la loupe*, Genève, IES/HETS.
- [76] Zerrouqi Z. (2015). Les performances du système éducatif marocain, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 22-28.
- [77] UNESCO (2014). *Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous*, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014.
- [78] Young R.F., Miller E.R. (2004), Learning as changing participation: Discourse rôles in ESL writing conférences, *the Modern Language Journal* 88(4), p. 519-535.
- [79] Veillard L. (2017), *La formation professionnelle initiale: apprendre dans l'alternance entre différents contextes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- [80] Villa Gualino, Viale Settimio Severo, Série "Accent sur" Pratiques et dispositifs de formation des formateurs au Maroc; Fondation européenne pour la formation; Turin, juin 2002
- [81] Vygotsky L. S. (1985), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.