

VII

Programmation Pédagogico-Didactique des Langues Étrangères Non Officielles : éclairages conceptuels

- *Mvogo Mbassi Telesphore*, (*telesphore_m@yahoo.fr*), Université de Bertoua
- *Bikitik Hyppolite Mathias*, (*bikitik38_hyppolite@yahoo.fr*), Université de Douala

Résumé

Au nombre des compétences requises pour exercer le métier d'enseignant figure la programmation pédagogique-didactique (PPD). Cet article propose un éclairage conceptuel sur cette notion polysémique sujette à des variations terminologiques et sémantiques dans les Langues Étrangères Officielles (LEO) et dans les Langues Étrangères Non Officielles (LENO). Notamment, en revisitant ses fondements théoriques, ses caractéristiques, les niveaux d'interventions, les acteurs, leurs responsabilités et les normes institutionnelles qui gouvernent son opérationnalisation. L'objectif visé est de fournir aux enseignants de LENO du secondaire au Cameroun, un ancrage théorique et pratique sur ce concept didactique fondamental occulté dans la formation initiale des enseignants. Ces connaissances permettront à ces derniers d'améliorer l'organisation des savoirs disciplinaires et procéduraux dans leurs pratiques de classe.

Concepts clé

Programmation Pédagogico-didactique, Dispositifs didactiques, Langues Étrangères Non Officielles, Savoirs procéduraux, Savoirs disciplinaires.

Abstract

Among the key competencies required in the teaching profession, Instructional Design (ID) plays a pivotal role. This article offers a conceptual analysis of this multifaceted notion, which displays significant terminological and semantic variation across Official Foreign Languages (LEO) and Non-Official Foreign Languages (LENO). It revisits the theoretical foundations, core features, levels of intervention, key actors, and institutional standards that shape its implementation. The purpose is to provide LENO teachers in Cameroon with a solid theoretical and practical foundation in this essential didactic concept, often overlooked in teacher training programs. Strengthening teachers' understanding of instructional design is expected to improve the organization of disciplinary and procedural knowledge in classroom practice and contribute to more effective foreign language instruction.

Key words

Instructional design, Didactic devices, Non-Official Foreign Languages, Procedural knowledge, Disciplinary knowledge

Introduction

La formation initiale des enseignants des langues étrangères (LE) est aujourd'hui confrontée à des défis théorico-pratiques, au rang desquels la compréhension et l'application de la programmation pédagogique-didactique (PPD). Cette dernière est une compétence organisationnelle préalable à la pratique pédagogique de l'enseignant et en même temps une discipline professionnelle à connaître et à enseigner. Malheureusement, il se trouve qu'elle est soit négligée (Mazoua, 2020; Mvogo, 2023), soit quasi absente (Mvogo, 2023)¹ dans l'iter formatif des Écoles Normales Supérieures (ENS), devenant ainsi une préoccupation de recherche en didactique des LE au Cameroun. La conséquence immédiate de cette carence est que les enseignants formés en ont une connaissance approximative. Sa définition, la compréhension de ses variations terminologiques, son ancrage théorique et ses caractéristiques constituent autant de centres d'intérêts explorés dans le présent article. Ce dernier, tout en s'inscrivant dans le cadre d'une réflexion continue basée sur l'analyse de contenu, voudrait proposer aux enseignants et aux chercheurs du domaine concerné, des éclairages conceptuels sur cette notion, ainsi que sur son importance dans l'amélioration de la gestion des classes et le développement des compétences linguistico-communicatives des élèves en contexte camerounais.

I. Discours polysémique et option contextuelle

La PPD fait l'objet d'un «contentieux idéologique» (Frabboni et Minerva, 2013, p.234), du fait de l'abondante et riche littérature existante sur le sujet. Très souvent, elle épouse des acceptions variées, exprimées diversement, en fonction de l'aire linguistique et de la discipline étudiée. Il est donc question à l'entame de cette recherche de passer en revue les principaux concepts qui définissent cette activité dans les Langues Étrangères Non Officielles (LENO) et les Langues Étrangères Officielles (LEO)².

I. 1. Dans l'espace anglophone

La littérature scientifique anglophone utilise le terme *instructional design* (ID) ou *instructional system design* (ISD) pour désigner la planification des activités d'ensei-

1 Ces auteurs constatent la prééminence des cours fondamentaux (langue, linguistique, culture et littérature) sur les cours professionnels et transversaux (pédagogie, didactique, formation bilingue, informatique, éthique et déontologie) et l'absence quasi totale de la PPD dans les synopsis des différents cours de pédagogie et de didactique proposés.

2 Les sigles LENO et LEO, théorisés en début d'ouvrage, désignent respectivement les langues étrangères non officielles et les langues étrangères officielles, comme alternatives aux classiques langues étrangères (LE) et langues officielles (LO). Le but visé par ce choix de siglaison est la clarification du statut du français et de l'anglais qui, bien qu'étant des langues officielles, demeurent des langues étrangères au même titre que les autres dans les contextes africains plurilingues où la tendance à la valorisation des langues nationales est en hausse.

gnement-apprentissage. D'origine américaine, son utilisation s'est étendue en Europe avant d'être adoptée au niveau international. Ce concept technique s'inscrit dans le mouvement de l'application des recherches en psychologie et ingénierie de l'éducation qui a eu lieu entre la fin des années 1950 et le début des années 1960.

Pour Smith et Ragan (2004, p.02), l'ID «refers to the systematic and reflective process of translating principles of learning and instruction into plans for instructional materials, activities, information resources, and evaluation». Il s'agit d'un processus de réflexion visant à sélectionner du matériel, des activités, des ressources informationnelles et qui se conclut par une évaluation. Pour une meilleure compréhension de ce concept, il serait nécessaire de partir de la définition des mots qui le composent, à savoir : *instruction* et *design*.

Le premier fait référence à l' : «intentional facilitation of learning toward identified learning goals» et le second au «systematic or intensive planning and ideation process prior to the development of something or execution of some plan in order to solve a problem». Dijkstra (2004, p.18) identifie les acteurs (apprenant/enseignant) impliqués, définit leurs rôles respectifs (*verbal and written communication, formulation of questions [problems] that the students should solve individually and in teams to practice a skill*) et souligne l'importance du contexte et de l'environnement (*learning environment*) dans la circulation de l'information.

À la base de sa réflexion, une conception théorique de l'ID qui est le «how to help people learn better». Par conséquent, il faut répondre à deux questions fondamentales : «what to teach?» et «how to teach it?». Cependant, l'adhésion à la mission assignée à l'ID à travers ce double questionnement n'est pas consensuelle. En effet, pour certains dans la communauté scientifique anglophone, le *what to teach* ne relèverait pas des missions de l'ID, mais plutôt du *curriculum*, présenté comme une discipline indépendante (Seel et Dijkstra, 2004).

Il s'agit là d'une opposition sur la philosophie de l'ID, parfaitement exprimée par Pellegrino (2004, p.26) qui identifie trois disciplines indépendantes dont les limites sont clairement tracées : le *curriculum* qui définit les contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et les objectifs, l'*instruction* centrée sur les méthodes et activités d'enseignement et l'*assessment* qui se limite au contrôle (évaluation) des deux premières disciplines. Néanmoins, Pellegrino (2004) reconnaît en dernière analyse l'interdépendance entre elles : «Although the design principles mentioned earlier can be described individually, it is important to recognize that they need to work together». Cette position est partagée par Seel et Dijkstra (2004) qui ne reconnaissent pas l'efficacité d'une telle distinction : «From our point of view, ID and *curriculum* development are two sides of the same coin»³. Nunan (1988, pp-5-6) de son

3 Pour approfondissement, voir Palkova et Sapozhnikova (2021, pp.2-3) qui proposent un panorama des définitions qui délimitent l'objet et les objectifs de l'ID : de l'analyse des besoins, des objectifs et des méthodes, à la centration sur les compétences avec une inclusion multidis-

côté relève que le développement des *curricula* a un aspect lié à l'élaboration des *sillabi* qui consiste à sélectionner et graduer les contenus. On aura ainsi plusieurs types de sillabi (grammaticaux, lexicaux, thématique...). Il situe cet aspect dans le *what to teach*, distinct du *how to teach* qui concerne la méthodologie, tout en relevant néanmoins l'existence des *sillabi* procéduraux :

A syllabus is a statement of content which is used as the basis for planning courses of various kinds, and that the task of the syllabus designer is to select and grade this content. To begin with, then, we shall distinguish between syllabus design, which is concerned with the 'what' of a language The scope of syllabus design programme, and methodology, which is concerned with the 'how'. (Later, we shall look at proposals for 'procedural' syllabuses in which the distinction between the 'what' and the 'how' becomes difficult to sustain.)

Ainsi, l'ID et toutes ses composantes sont un outil de conception de contenus, de développement d'activités d'apprentissage et de soutien du processus d'apprentissage. Ce dernier intègre le recours aux technologies.

À quoi correspond-il dans l'espace francophone ?

I. 2. Dans l'espace francophone

La littérature scientifique francophone offre une pléthore de concepts désignant l'organisation, la mise sur pied des activités d'enseignement/apprentissage : *conceptualisation et objectivation, design pédagogique, conception pédagogique, ingénierie pédagogique, transposition didactique, progression, programmation didactique, planification didactique...*

Pour définir les deux premiers, Cuq et Gruca (2017, p.50) partent des racines nominales et verbales qui les constituent : concept et objectiver. Ainsi, la *conceptualisation* est «le moment de l'activité scientifique qui consiste à forger l'outillage abstrait nécessaire à la description et à l'organisation du réel» et l'*objectivation* est «la procédure méthodologique qui permet au didacticien de conceptualiser les éléments du monde référent pour en faire des objets didactiques».

Le *design pédagogique*, concept inspiré de l'approche systémique⁴, est l'équivalent français du mot anglais *instructional design*. Il désigne les méthodes systématiques de planification et de développement de l'enseignement. Le terme «système d'apprentissage» s'est alors imposé pour désigner l'objet construit au cours du

ciplinaire (pédagogie, psychologie, ergonomie, esthétique, design, informatique, économie) intégrant la digitalisation et l'éducation à distance.

4 L'approche systémique considère un cours ou toute unité de formation comme un système complexe mettant en interaction un ensemble de composantes (objectifs d'apprentissage visés, caractéristiques des apprenants, stratégies pédagogiques, stratégies d'évaluation des apprentissages, média, etc.) qu'il convient de bien articuler entre elles afin d'en assurer la cohérence.

processus de *design pédagogique*. Il est assimilé au champ de l'ingénierie pédagogique qui concerne le développement des systèmes d'apprentissage par « l'analyse, la conception, la réalisation et la planification de l'utilisation » en intégrant les « concepts, les processus et les principes du design pédagogique, du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive » (Basque 2017, pp-3-9).

D'après Perrenoud (1998, pp. 489-491), le syntagme *transposition didactique* théorisé par Veret (1975) et repris par Chevallard (1985) désigne le schéma de fabrication des objets d'enseignement. Il s'agit selon Cuq et Gruca (2017) d'un processus de transformation des savoirs (savoirs savants) en savoirs à enseigner puis en savoirs enseignés. Il est organisé en deux domaines distincts : la *transposition externe* la *transposition interne*. Le premier domaine, confié aux experts, vise à sélectionner, parmi les savoirs existants d'une discipline, ceux qui doivent être transformés en savoirs à enseigner pour constituer un *curriculum formel* ou *prescrit* (Paun, 2006). Sa principale caractéristique est dite « transposition curriculaire » d'une part dans son abstraction, son artificialité, relative à l'analyse des besoins d'un élève imaginaire, et d'autre part dans la norme contraignante imposée par une autorité pédagogique. Le deuxième domaine décrit la relation complexe entre enseignant et élève. Il représente l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le *curriculum formel* pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Contrairement au premier domaine, il subit l'influence des variables environnementales et individuelles (contexte de classe, profils des enseignants/élèves, personnalités des acteurs, types d'intelligences, styles cognitifs, temps disponible...) qui conditionnent les résultats du processus interactif d'enseignement-apprentissage de manière flexible et dynamique. On obtient ainsi deux types de *curricula*, par opposition au *curriculum formel* : le *curriculum réel* qui correspond au *savoir enseigné*, et le *curriculum réalisé* ou *savoir acquis* (*savoir appris et retenu* selon Chevallard cité par Paun, 2006). Le *savoir enseigné* dépend de l'enseignant qui transmet les connaissances sur la base d'une révision personnelle du *curriculum formel*. Après la phase d'apprentissage, on mesure ce que l'apprenant a assimilé ou acquis. C'est la Raison pour laquelle le *curriculum réalisé* est aussi appelé *curriculum caché* (Paun, 2006).

S'agissant de la *progression*, Montaigne (2009, pp.02-05) signale son association au terme *curriculum*, mais aussi, et de manière substantielle, son utilisation substitutive et synonyme du terme programmation didactique. Elle la définit tout d'abord comme « mise en texte des savoirs à enseigner à travers un découpage des connaissances destinées à la transmission scolaire », avant de passer en revue les définitions alternatives de certains auteurs sur ses aspects :

a) « il faut distinguer entre macro-progression définie par les institutions et microprogression [...] à l'échelle de la séance ou de la séquence... [et qui] relève de l'action du professeur » (Porquier, 2000),

b) « un ordonnancement d'éléments, de ressources, d'activités, de manières de faire, susceptibles d'influer favorablement sur le progrès de l'apprentissage » (Coste, 2000),

c) « elle n'est pas une segmentation selon des stades cumulatifs, mais [une] construction progressive liant expériences pratiques et actives, élaborations et structurations intellectuelles... » (Lebeaume, 2006).

Toutefois, le décalage et l'ambiguïté naissent avec Borg (2001) qui met la progression au sommet d'un mouvement ascendant à six niveaux d'action : *sélection-inventaire, gradation-organisation, syllabus-programme, programmation-cursus, curriculum, progression*. Ici, la programmation, entendue comme action d'organisation du parcours d'enseignement/apprentissage (niveaux primaire, secondaire, universitaire par exemple) et de quantification du temps dû (périodes, années...), serait une étape d'un processus final dit progression (Il s'agit d'un balayage logique et progressif du contenu, qui concerne le professeur individuel, une équipe de professeurs ou des concepteurs experts du corpus de la discipline). Le problème de la proposition de Borg (2001) est que l'ensemble du processus et la sixième étape sont identifiés par le même terme (progression), ce qui ne facilite pas la compréhension.

La *progression* suit « une logique didactique : organisation d'une suite graduelle de savoirs en séquences ou séances relatives à un sujet d'étude (organisation selon un ordre progressif de difficultés) » alors que la programmation suit « une logique temporelle : programmation des apprentissages à l'intérieur des cycles, par année ou par période » (preparerlecrpe.com⁵). De ce qui précède, contrairement au modèle de Borg (2001), la progression est plutôt fille de la programmation. Elle concerne des élèves spécifiques, dont les besoins sont connus (prérequis) et son élaboration doit de préférence se faire en équipe. La programmation par contre est destinée à des élèves génériques.

En ce qui concerne la *programmation didactique*, le dictionnaire des concepts fondamentaux de Reuter et Al (2013, pp.179-183) la définit comme étant :

Le processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline. Dans son sens large, la programmation didactique est consubstantielle au système d'enseignement et constitue un des traits importants de la forme scolaire, qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement dans le cursus scolaire : c'est le curriculum, qu'on peut définir comme l'ensemble des programmes disciplinaires. Dans son sens restreint, la programmation didactique est consubstantielle au système didactique, dont elle règle la chronogenèse : l'enseignant organise temporellement

5 Le sigle CRPE signifie Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles. Il s'agit du concours du recrutement des enseignants des écoles. Il est organisé chaque année par le ministère de l'instruction publique française pour le recrutement des futurs enseignants du primaire.

la découverte des contenus d'enseignement dans une durée plus ou moins longue.

Dans cette acception, la *programmation didactique* couvre deux aspects : l'organisation chronologique et l'organisation disciplinaire. On distingue dès lors la macro programmation qui concerne la conception du curriculum et la micro programmation qui est le processus par lequel l'enseignant organise temporellement la découverte des contenus d'enseignement. Dans cette définition, programmation est synonyme de *planification*. Scheepers (2013) liste les actions liées à cette programmation/planification : la détermination des contenus à faire apprendre aux élèves, la spécification des compétences attendues au terme du dispositif, les obstacles pressentis, les ressources pédagogiques à fournir et à mobiliser, les modalités d'évaluation à envisager, etc.

À quoi correspondent ces différents concepts dans les LENO enseignées au Cameroun ?

I. 3. Équivalences du concept PPD dans les LENO enseignées au secondaire

À date, 05 LENO sont enseignées au secondaire au Cameroun : l'allemand, l'espagnol, l'arabe, l'italien et le chinois.

- **En allemand**

En allemand, la PPD est rendue par le syntagme *Didaktische Konzeption-und Planung* qui signifie conception et planification didactique. La *konzeption* couvre la définition et la formulation des objectifs, la structure de l'enseignement et le choix des approches méthodologiques, ainsi que les mécanismes de contrôle et de surveillance. La planification quant à elle traduit cette conception en une organisation et un calendrier des unités d'enseignement et d'apprentissage, avec une mise en œuvre concrète de l'enseignement en termes de méthodes, tout en indiquant les formes sociales, les formats des tâches et les médias. Il s'agit là du *Planung ihrer Unterrichtssequenzen*. Ce dernier s'accompagne d'un troisième aspect qui concerne la préparation des leçons (*Vorbereitung*).

Ernst (2019) précise que ces trois aspects ne sont pas des étapes linéaires, mais des processus récursifs qui répondent aux questions suivantes : 1. Que doit-on réaliser et comment ? (*soll wie erreicht werden?*) pour la conception ; 2. Quelle étape doit-on effectuer, combien de temps faut-il pour cela, quelles sont les différentes étapes ? (*Wann erfolgt welcher Schritt, wieviel Zeit wird benötigt, was wird für die einzelnen Schritte benötigt?*) pour la planification ; 3. Comment les cours, le matériel et les devoirs sont-ils conçus de façon concrète ? (*Wie werden Unterricht, Materialien und Aufgaben konkret gestaltet?*) pour la préparation. La conception et la prescription des programmes s'appellent *curriculare vorgaben und konzeptionen*.

• En espagnol

Carriazo Diaz et al (2020) emploient la terminologie *Planificación Educativa*. Elle est chargée de définir les buts, objectifs et moyens de l'éducation en répondant aux questions : que faire (*qué hacer*), comment faire (*cómo hacer*), pour qui (*para qué*), avec quelles ressources (*con qué*), quand il faut faire (*quién y cuándo se debe hacer algo*). La planification de l'éducation est définie comme étant la sélection et l'organisation préalables de toutes les activités du programme de l'institution, en fonction des objectifs et sur la base des ressources humaines, économiques et matérielles, intérêt et les besoins de la communauté éducative, le temps disponible et la corrélation des années d'échec antérieur.

Dans le *Documento de apoyo para la capacitación* du *Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*, on emploie plutôt l'expression *programación didáctica*. Il s'agit d'une forme d'organisation cohérente de l'activité pédagogique qui tient compte des besoins et de l'environnement de l'apprenant. Elle est également à distinguer de la *programación de aula* ou séquence d'unités didactiques qui concrétisent le processus d'apprentissage de l'enseignement en fonction de l'unité temporelle établie, du contexte, du besoin et des caractéristiques des apprenants.

Ailleurs dans l'espace hispano-américain on préférera plutôt le concept de *Planificación de la enseñanza y aprendizaje*⁶.

• En arabe

La *planification didactique* et le *programme didactique* sont rendus en arabe respectivement par *at-takhtīṭa alṭta 'līmīyya* التخطيط التعليمي et *al-barmajatu alṭta 'līmīyyatu* البرمجة التعليمية.

La *planification didactique*, d'après Abdoul Djalil (1993), se conçoit en fonction des motivations et des orientations que l'on se donne, bien qu'on puisse y retrouver des éléments communs aux différentes conceptions. Toutefois, il précise que cette planification renvoie à un processus permanent et continu pour un objectif précis suivant une méthodologie propre à plusieurs domaines parmi lesquels celui de l'éducation. Dans sa mise en œuvre, la planification vise à réaliser des objectifs d'enseignement/apprentissage précis à l'aide d'outils appropriés et l'exploitation des ressources et d'outils variés disponibles. At-Tib (1999) précise que cette planification prévoit la prise en compte des difficultés éventuelles ou des obstacles probables afin de les éviter, tout en ajoutant qu'elle est un ensemble d'activités successives parmi lesquelles la formulation des objectifs, la sélection des stratégies et la prise des résolutions.

Le *programme didactique* renvoie à l'organisation des activités d'apprentissage selon des objectifs fixés et poursuivis. Le *programme didactique* fait partie du *curriculum*. On peut donc avoir plusieurs programmes didactiques dans un curriculum (Al-

6 Cet emploi provient du ministère de l'éducation du Chili.

Khattat, 2016). Tandis que pour Sadiq (2021), il s'agit d'un ensemble de modalités didactiques planifiées avec objectivité selon une organisation intégrale qui prend en compte les particularités des apprenants, les objectifs, les contenus, les méthodes de transmission, les activités, les modes d'évaluation, qui tous interagissent afin d'atteindre les objectifs escomptés lors d'une séance de cours ou à la fin d'une session annuelle de formation ou d'études.

• En italien

En italien, les concepts qui désignent la planification des activités d'enseignement/apprentissage sont *progettazione* et *programmazione didattica*. Si le second bénéficie d'une traduction littérale en français, le premier se traduira plutôt par le mot conception. Tout en indiquant la possible synonymie entre les deux termes, Finazzi (2018) en fait la distinction suivante :

ci si suole riferire al termine *progettazione* per indicare le operazioni condotte dagli organi competenti della scuola dirette all'adeguamento del percorso curricolare ai requisiti imposti dalla normativa nazionale, mentre si riserva il termine di *programmazione* a tutte le attività svolte in primo luogo dagli insegnanti per stendere il proprio progetto di insegnamento conformemente alle personali scelte metodologiche e alle proprie opzioni didattiche (prese, ovviamente, nei limiti del quadro più generale di detta *progettazione*).

Ainsi, la *progettazione* se référerait aux opérations de conception normative des programmes d'études par les instances pédagogiques étatiques. Sont plutôt réservées à la *programmazione*, les activités de planification des unités didactiques réalisées par les enseignants, en application des programmes d'études qui leur sont fournis et qui se concrétisent dans des documents programmatiques spécifiques⁷.

La *progettazione* est centrée sur une composante théorique, instinctive, à l'inverse de la *programmazione* mise en place par des actes organisés, avec des détails qui prennent en compte le contexte local. En ce qui concerne le calendrier, la *programmazione* se déroule sur le court terme (quadrimestre ou une année scolaire) et a un caractère éminemment opérationnel, concret, mesurable. La *progettazione*, en revanche, a un horizon temporel beaucoup plus large et a pour fonction de fournir des lignes directrices et des finalités éducatives. La *progettazione* met l'accent sur les objectifs, dessine les scénarios et les panoramas, tandis que la *programmazione* met l'accent sur les itinéraires, trace les chemins à parcourir dans ces paysages et dans ces panoramas (Perpiglia, 2017).

Cini (2016) identifie les composants graduels de la programmation, à savoir : le syllabus, le programme et le curriculum. Le syllabus désigne la description des contenus spécifiques qui sont multifformes (morphosyntaxiques, pragmatiques,

⁷ Il s'agit du projet pédagogique, de la fiche de progression et de la fiche de préparation.

lexicaux, culturels, basés sur les tâches, etc.). Le programme définit les grandes lignes des contenus en s'appesantissant sur les objectifs à atteindre. Le curriculum désigne la sélection des syllabi, l'intégration des objectifs généraux et spécifiques fixés dans les programmes, l'indication du temps, des ressources, des modalités d'exécution et d'évaluation.

Pour sortir de l'ambiguïté induite par l'usage synonymique des deux concepts, il semble plus simple d'adopter la distinction de Perpiglia (2017) et Finazzi (2018) qui s'appuie essentiellement sur les différentes responsabilités attribuées aux acteurs en présence. Notamment l'institution scolaire, les experts qui définissent les objectifs, les contenus (syllabi, programmes, cursus), les temps, les espaces, les équipements et les enseignants qui programment les parcours avec une triple logique : modeler, décliner, adapter.

• En chinois

En langue chinoise, la planification et la programmation didactiques sont connues sous les termes 教学计划 (jiāoxuéjìhuà) et 教学组织 (jiāoxuézǔzhī). Ces deux termes font référence à la planification et à l'organisation pédagogique.

Selon l'Encyclopédie Baidu, 教学计划 (jiāoxuéjìhuà) ou littéralement le plan d'enseignement en français, précise spécifiquement les matières que l'école doit mettre en place, l'ordre dans lequel les cours sont proposés et la répartition des heures de cours, et divise les semestres, les années académiques et les vacances. Il s'agit d'un document d'orientation pour le travail pédagogique et éducatif formulé sur la base de certains objectifs pédagogiques et de formation. Il joue un rôle décisif dans l'orientation générale et la structure du contenu pédagogique et organise de manière globale l'enseignement, le travail de production, les activités parascolaires de l'école, etc.

教学组织 (jiāoxuézǔzhī), connu sous les termes organisation pédagogique en français est défini comme étant l'organisation et la gestion des activités d'enseignement réalisées par les enseignants sur la base du projet d'enseignement en fonction de la situation réelle des apprenants ainsi que des conditions des ressources pédagogiques. Cela implique l'aménagement spécifique des activités d'enseignement, la sélection des méthodes d'enseignement, le déploiement des ressources pédagogiques, ainsi que l'orientation et la gestion des processus d'apprentissage des apprenants. Cette définition ou conception de l'organisation pédagogique est clairement stipulée dans le document « Standard for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages » (Institut Confucius, 2015) communément appelé en chinois le « 标准 (Biāozhǔn) ». Ce dernier est constitué des cinq critères majeurs qui déterminent un enseignant du Chinois Langue Étrangère. Il s'agit notamment de la maîtrise de la langue chinoise, de la méthodologie d'enseignement de la langue chinoise, de l'organisation des enseignements et de la gestion de la

classe, de la culture chinoise et de la communication interculturelle, l'éthique et le développement professionnel. Parmi ces cinq critères majeurs, l'organisation des enseignements et la gestion de la classe retiennent l'attention. En effet, dans ce document cadre de la formation des enseignants du Chinois Langue Étrangère, l'Institut Confucius précise que les enseignants doivent :

- être familiers avec les normes et programmes d'enseignement du chinois,
- être capables de concevoir un enseignement raisonnable,
- avoir la capacité de sélectionner du matériel pédagogique et d'utiliser les ressources pédagogiques,
- être capables de concevoir des tâches pédagogiques et d'organiser des activités en classe,
- être capable de mettre en œuvre une gestion de classe efficace et de développer l'autonomie de l'apprenant grâce à des activités parascolaires,
- être capable de tester et d'évaluer efficacement les apprenants.

La planification des enseignements se situe au niveau macro, qui se concentre sur la structure et la disposition de l'ensemble du système pédagogique, y compris la définition du programme, la séquence d'enseignement, l'attribution des classes, etc.

L'organisation pédagogique est mise en œuvre au niveau micro. Elle se concentre sur l'organisation et la gestion d'activités d'enseignement spécifiques, y compris la sélection des méthodes d'enseignement, le contrôle du processus d'enseignement et le feedback sur l'apprentissage des apprenants.

La planification des enseignements fournit des orientations et un cadre pour le développement des activités d'enseignement afin de garantir que les activités d'enseignement peuvent être menées conformément aux objectifs et aux orientations établis.

L'organisation des enseignements est la clé de la réalisation du plan d'enseignement. Elle permet de mettre en œuvre efficacement le plan d'enseignement et d'améliorer l'effet de l'enseignement grâce à des activités d'organisation et de gestion spécifiques.

Bien que le plan d'enseignement présente un certain degré de stabilité et de continuité, il doit également être adapté et optimisé de manière appropriée en fonction de la situation réelle au cours du processus de mise en œuvre.

Les organisations d'enseignement accordent plus d'attention à la flexibilité et à l'adaptabilité. Les enseignants doivent ajuster les stratégies et les méthodes d'enseignement en temps opportun en fonction de la situation réelle des apprenants et des informations en retour pendant le processus d'enseignement/apprentissage pour garantir un effet pédagogique maximal.

En définitive, quelle que soit la terminologie adoptée, les différentes langues s'accordent sur la typologie d'activités menées, partant de l'élaboration des curricula à la préparation spécifique des leçons.

II. Fondements théoriques de la PPD

La PPD se fonde sur des logiques philosophiques variées qui reflètent l'évolution de la pensée laquelle opposera une école dite traditionnelle à une autre dite moderne. Elle s'organise en phases suivant des étapes précises.

II. 1. Logiques philosophiques

Les PPD matérialisent la *relation didactique* et les *dimensions pédagogiques*. La *relation didactique*, résumée dans le schéma du SOMA⁸ de Legendre (1988, 2005), définit les rapports entre connaissance, maître, disciple et société. Il s'agit d'une part du processus d'analyse de la situation et de transmission des connaissances aux apprenants, et d'autre part du *focus* sur l'objet (savoirs/connaissances), sa planification et l'agent planificateur (enseignant). Velas (2011) dénombre trois *dimensions pédagogiques* : la *dimension axiologique* (convictions, valeurs, logiques, philosophie), la *dimension théorique* (conception, savoirs) et la *dimension pratique* (action, pratique). Au-delà de ces aspects, les programmations obéissent également à l'évolution, souvent dichotomique, des philosophies de l'éducation qui suivent des logiques variées.

La première, la logique de la rationalité technique a une visée analytique. Elle « suppose une relation linéaire entre les moments de la conception, de l'action et de l'évaluation, pensés comme des phases successives d'un seul processus ». Ici, les fins et les moyens se définissent a priori et de manière déductive, le contexte peut être ignoré et l'évaluation pensée comme constatation des écarts entre projet initial et processus réel avec ajustement ultérieur des non-conformités détectées. La seconde, appelée aussi logique de la réflexion en action (Schön, 1993 cité par Castoldi, 2017), décrit le processus de pensée en action. Les fins et les moyens sont plutôt inductifs et la situation dans laquelle la réflexion se veut spontanée et intuitive est réhabilitée. L'adaptation est considérée comme une qualité essentielle pour le formateur et le moment d'évaluation devient l'occasion de redéfinir l'hypothèse de conception initiale (Castoldi, 2017, pp.124-125). On pourrait greffer à ces logiques les oppositions entre savoirs déclaratifs et savoirs procéduraux, centration sur l'objet et centration sur l'apprenant, fermeture et ouverture des PPD.

Pour Cuq et Gruca (2017, pp.120-121), malgré leur différence, les savoirs sont complémentaires. Le savoir dit *déclaratif* désigne la connaissance abstraite qu'on peut énoncer et formaliser. Le savoir *procédural* par contre est implicite, internalisé, directement utilisable pour la communication (s'agissant des langues), et il suppose l'automatisation des savoirs déclaratifs.⁹ Dans le parcours, le développement de ces savoirs peut être centré soit sur l'objet, soit sur l'apprenant.

8 L'acronyme SOMA signifie Sujet, Objet, Milieu, Agent.

9 Le savoir déclaratif est composé des compétences organisationnelles (grammaticale, discursive) et pragmatiques (fonctionnelle, sociolinguistique). Le savoir procédural est composé des compétences de compréhension, de production et des stratégies de communication.

Le parcours centré sur l'*objet* est traditionnel et fixé à l'avance, avec des contenus préconçus dans une progression fixe, linéaire, allant du simple au complexe (Cini, 2016, p.146 in Diadori). La centration sur l'*apprenant* focalise l'attention sur les relations entre ce dernier et l'enseignant. Ses besoins sont prioritaires. Les contenus ne sont pas fixés à l'avance, mais négociés. L'évaluation et les résultats obtenus sont continuellement discutés. L'attention se déplace du produit (ce qu'il faut enseigner) au processus (comment enseigner). Nunan (1988, pp.27-60) à cet effet parle de *product oriented syllabuses* et de *process oriented syllabuses*.

L'enseignant peut également adopter une logique de *fermeture* ou d'*ouverture* dans l'organisation du parcours d'enseignement/apprentissage. Dans le premier cas de figure, les Ppd sont élaborées de manière rigide. Chaque phase est alors définie en détail, ce qui donne lieu à une progression du processus de formation prédéterminée et non modifiable dans les différentes étapes. Dans le second cas, ils constituent un simple schéma de principes modifiable ultérieurement. Il s'agit d'un système dans lequel le projet, soumis à des vérifications lors de son exécution, permet d'intervenir en effectuant des révisions, le cas échéant, en respectant les critères de cyclicité. (Finazzi, 2018, pp.226-227).

La définition des finalités de l'école a également engendré des réflexions qui opposent une école dite traditionnelle à l'école moderne. Pour Castoldi (2017), le savoir scolaire (d'ordre logique, basé sur une approche analytique de la connaissance et qui privilégie les langages abstraits) est organisé en parcours d'apprentissages systématiques et structuraux. Il constitue le pilier de l'*enseignement-mur*, basé sur une séquence linéaire et hiérarchique enseignement-connaissance-étudiant-apprentissage. L'apprenant est vu comme un récepteur passif, reproducteur de connaissances préconçues. Ici le groupe classe est considéré comme obstacle. Dans l'*enseignement-pont* (vers la société), la linéarité des connaissances est remplacée par la circularité entre étudiant-connaissance-enseignant. Les connaissances théoriques considérées dans leur complexité, globalité et utilité pratique sont liées à un problème concret à résoudre dans le monde réel et le groupe classe est vu comme une ressource sur laquelle s'appuyer.

Ces deux types d'enseignement suivent respectivement les logiques de la *compression* et de l'*expansion*. Ces dernières reflètent l'antinomie théorisée par Krashen (1982) entre *apprentissage* et *acquisition*. La compression consiste à prendre en compte non seulement des variables telles que le temps, le lieu, les matériaux et à les calibrer mutuellement selon les besoins, mais aussi de le faire avec des éléments idéologiques, sociaux, économiques et techniques. En symétrie, l'expansion consiste à transformer le matériel didactique de la compression en des ressources utiles hors du contexte de classe. Par conséquent, les activités et exercices sont rédigés dans une perspective utilitaire (Cuq et Gruca, 2017, p.51). L'école suivra donc une *didactique passive* ou *active*, *essentialiste* et éducative ou *existentielle* et *culturelle*.

Les programmations de l'école *passives* suivent les logiques de la *rationalité technique*, de la *compression* et de l'*enseignement mur*. Ses savoirs sont *déclaratifs*, avec une *centration sur l'objet*. Elles sont tournées vers l'intérieur. La didactique *active* par contre associe l'alphabétisation (procédures et matériels pédagogiques formalisés, structurés) à la socialisation (procédures et matériels didactiques informels et non structurés) pour obtenir une école diversifiée et tournée vers l'extérieur (la société). Deux principes structurent cette action : d'un côté, l'organisation (vers l'extérieur par un rapport de réciprocité formative avec la société et vers l'intérieur avec le principe de *open class*¹⁰) et d'autre part la circularité¹¹ de l'environnement (promotion des processus cognitifs d'alphabétisation primaire, c'est-à-dire les connaissances de base, et d'alphabétisation secondaire, c'est-à-dire les méta-connaissances : capacité d'analyse et d'intuition-invention). Fraboni et Minerva (2013, pp. 222-224) présentent les attributs de la didactique *active* à travers la métaphore des 4 habits : l'*habit épistémique* (pratique-opérationnel, improvisé et éclectique), l'*habit pluriel* (éducation-recherche-créativité), l'*habit curriculaire* (complémentarité entre programme et programmation), l'*habit procédural* (changement de l'enseignement en apprentissage, alternance soit des procédures individualisées selon la diversité cognitive des élèves : leurs temps, rythmes, langages, logiques mentales, tracés graduels, les procédures et les connaissances cumulatives, soit des procédures non individualisées de promotion des connaissances à travers l'approche par problèmes). La *didactique existentielle et culturelle* professe l'idée d'une didactique ascientifique et aprogrammatique. Une école du hasard, peuplée d'expériences cognitives et socio-affectives, marquée par la spontanéité, l'improvisation et l'expressivité. La *didactique essentialiste et éducative* s'appuie sur le principe d'intentionnalité éducative, et de conception didactique avec le postulat méthodologique de l'école du projet qui ennoblit la programmation selon une procédure névralgique, pour construire un projet de formation - hypothétique et conjecturale - doté d'un coefficient élevé de rationalité (Frabboni et Minerva (2013, p.235).

En somme, comme on peut le voir, les différentes logiques de conception énumérées ci-dessus ne sont pas étanches, mais leur association et compatibilité garantissent l'équilibre du processus d'enseignement/apprentissage, l'activation d'une dimension formative en combinant des objectifs généraux et spécifiques. La tendance serait donc en faveur du choix éclectique de la logique conceptuelle de référence, qui est en amont du processus de matérialisation et de mise en œuvre

10 Les open class sont des classes non conventionnelles, différentes de la classe traditionnelle. Elles sont fermées ou en plein air (laboratoires, bibliothèques, musées, etc.).

11 Selon Lebeaume (2019) la circularité s'applique lorsque «les finalités éducatives de l'institution priment sur les contenus, les disciplines et les programmes ; les enjeux et orientations des politiques éducatives sont déclinés en un ensemble de composants articulés qui l'opérationnalisent».

des documents programmatiques. Après l'analyse de ces différentes logiques philosophiques, il est nécessaire d'approfondir la réflexion sur la façon dont celles-ci sont opérationnalisées dans les processus programmatiques de développement de l'action formative. La question qui se pose dès lors est la suivante : quelles sont les phases et les étapes d'une PPD ?

II. 2. Phases et étapes¹² d'une PPD

Toute activité d'enseignement n'est justifiée et fondée que si elle est programmée. Les phases et étapes de la programmation ont été développées par différents auteurs.

Bonaiuti et al (2017, pp.45-48) et Gola (2017-2018) proposent une liste non exhaustive des modèles existants. On peut citer entre autres, les 4 principes de Tyler (1949)¹³, le modèle ADDIE¹⁴, le modèle séquentiel de Taba¹⁵(1969), la taxonomie de Bloom¹⁶, les 4 principes de Merrill¹⁷ etc.

Castoldi (2017, pp.127-128) s'inspire des versions de Quaglini (1979) et Damiano (2007) et propose le développement de l'action pédagogique en 2 phases (1 moment informatif et 1 moment opérationnel) et 4 étapes étroitement liées dans une relation d'interdépendance (1.analyse des besoins, 2.conception, 3.mise en œuvre, 4. évaluation). Il enrichit la compréhension de ces 4 étapes avec le modèle de Kerr qui y associe un questionnement orientatif du processus réflexif et actionnel. La première étape répond à la question *pourquoi enseigner/apprendre?* Elle concerne les objectifs (cibles/buts/objectifs/performances/normes). La deuxième étape, celle des contenus culturels, ou des savoirs à développer, répond à la question de savoir *quoi enseigner/apprendre?* La troisième étape met en lumière le choix des processus de formation qui permettent de poursuivre les objectifs fixés par une médiation didactique entre contenu et sujet apprenant. La question est de savoir *comment enseigner/apprendre ?* La dernière étape conclut le processus

12 Les mots phases et étapes sont synonymes selon le Petit Robert (2011). Ils épousent également les sens de degré, palier, période, pas, jalon. La distinction établie a pour but d'éviter la redondance dans l'identification du macro aspect et du micro aspect d'une même réalité.

13 Tyler considère 4 principes pour toute action de conception : 1. Les objectifs éducatifs, 2. Les expériences éducatives, 3. L'organisation, 4. La vérification.

14 Il est construit autour de 5 étapes : Analyse, Design, Develop, Implement, Evaluate (ADDIE).

15 Taba propose une construction de type séquentiel linéaire basée sur une succession logique-chronologique de 7 étapes : diagnostic des besoins, formulation des objectifs, sélection des contenus, organisation du contenu, sélection des expériences d'apprentissage, organisation des expériences d'apprentissage, évaluation.

16 Elle doit être résumée en 6 objectifs cognitifs : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.

17 Ils sont centrés sur les tâches et visent à faciliter l'apprentissage par 4 étapes : activation, démonstration, application, intégration.

avec l'évaluation. La question posée est *comment évaluer le processus d'enseignement/apprentissage*? Il s'agit de définir les modalités, les critères et les instruments de vérification de la réalisation des objectifs de formation et l'efficacité de son action.

Le nombre d'étapes dépend clairement des auteurs. Finazzi (2018, pp.225-228) ira au-delà des 7 étapes de Taba (1969) : 1. Identification des objectifs de formation à atteindre (identification des connaissances, compétences et aptitudes que le projet de formation vise à développer au profit des personnes qui suivent la formation); 2. Définition des ressources disponibles ou à trouver : les installations (bâtiments, ensembles de bâtiments, campus, etc.) dans lesquelles les activités doivent être menées, le personnel enseignant, les équipements matériels de divers types; 3. Le choix de la méthodologie pédagogique qui sera appliquée pour mettre en œuvre le processus de formation; 4. La prévision des financements nécessaires (établissement du budget ou budget prévisionnel) pour mener à bien le projet global; 5. La périodicité ou cadence des interventions didactiques; 6. L'analyse de l'état (ou degré) de formation du groupe apprenant qui entreprend un parcours; 7. L'évaluation des apprenants et la certification ultérieure des compétences acquises.

Il faut préciser que dans ce modèle, une large place est accordée à l'évaluation qui ne concerne pas seulement les apprenants, mais aussi les enseignants, d'où l'ajout de 2 étapes : 8. La Mise en œuvre du projet ou la traduction de ce qui est conçu en faits concrets, le relevé des facteurs favorables et obstacles dans une logique auto évaluative; 9. L'évaluation du projet ou de l'efficacité du projet de formation (nombre d'élèves effectif, adéquation des équipements pédagogiques utilisés, validité des méthodes pédagogiques mises en œuvre par le personnel enseignant, etc.). L'évaluation sera donc *ex ante*, c'est-à-dire effectuée par des commissions ou instituts spécialement chargés de cette tâche, qui donneront un jugement prévisionnel quant à l'adéquation ou à l'éligibilité du projet par rapport à son but (instances ministérielles, inspecteurs pédagogiques, animateurs pédagogiques), *in itinere* pour apporter des corrections éventuelles au plan général de l'exécution des activités (donc au projet de formation) et *ex post* pour mesurer les compétences acquises.

À partir des étapes et phases ci-dessus développées, on peut identifier 8 éléments constitutifs essentiels des planifications/programmations didactiques : les destinataires, les objectifs, les contenus, les méthodes, les activités, l'évaluation, les ressources, les périodes et le calendrier. Ces étapes sont applicables, quels que soient la typologie de programmation et les dispositifs formels structurels qui les encadrent.

III. Caractéristiques de la PPD

Après avoir présenté les différentes logiques philosophiques fondant l'élaboration des PPD et les différentes phases et étapes à suivre pour leur élaboration, il convient à présent de s'attarder sur les typologies de PPD existantes et les dispositifs didactiques formels et structurels dans lesquels elles se matérialisent.

III. 1. Typologies de PPD

Il existe plusieurs typologies de PPD. Ces dernières s'adosent aux philosophies et logiques développées au point 2.1. Les chercheurs les nomment et les organisent différemment. La liste proposée n'est pas exhaustive.

Arduini (2017) les organise en 3 grandes typologies : les programmations par objectifs, par concepts et par problèmes.

La *programmation par objectifs* a une matrice behavioriste (Skinner, Pavlov, Watson). Son *iter* procédural est le suivant : analyse de la situation de départ, identification des besoins formatifs, définition des objectifs, définition des prérequis, définition des moyens et du temps, activités d'évaluation. Il s'agit là du modèle curriculaire classique de Tyler qui sera enrichi par les contributions de Nicholls, Mager, Bloom... Il met l'emphasis sur les objectifs formatifs (généraux, spécifiques) (Castoldi, 2017, pp.129-130).

La *programmation par concepts* s'inscrit dans le sillage du cognitivisme (Piaget, Bruner, Gardner). Sur le plan idéologique, dans sa conception de l'apprentissage, elle essaye d'établir la relation entre les structures psychologiques de l'élève et les structures épistémologiques de la discipline. L'apprenant est au centre du *process*. La motivation est valorisée, la pluralité des styles d'apprentissages et des intelligences multiples sont prises en compte. Sur le plan didactique, elle consiste à identifier les mots clés d'une discipline dont le sens fondamental sera établi à travers un schéma conceptuel (2017, p.131).

Perpiglia (2017) range dans la grande famille de la *programmation par problèmes*, un large ensemble de méthodologies programmatiques telles que l'*apprentissage basé sur des projets* (*project learning*), l'*apprentissage par l'action* (*action learning*), l'*apprentissage coopératif* (*cooperative learning*), l'*apprentissage basé sur le travail* (*work based learning*), l'*approche métacognitive* et l'*apprentissage autonome*, la *controverse structurée* ou le *débat*, l'*enseignement interdisciplinaire*, l'éducation par les pairs (*peer education*), la *résolution de problèmes*, l'étude de cas. À cela s'ajoute la *programmation par compétences* qui, comme les autres typologies, vise à : encourager le développement d'une approche réfléchie face aux problèmes ; favoriser la prise de conscience du caractère constitutif d'un problème ; permettre aux élèves de s'initier à l'analyse et à l'action dans des situations complexes ; stimuler l'intégration, le transfert et/ou la « mobilisation » des apprentissages ; stimuler l'engagement des apprenants et la prise de conscience de

leurs propres aptitudes ; inviter au développement des compétences interpersonnelles ; promouvoir la création d'une communauté d'apprentissage.

En s'appuyant sur les *sillabi* en tant que composantes essentielles des PPD, Nunan (1988, pp.27-60) organise les typologies de programmations suivant deux logiques philosophiques : la centration sur l'objet et la centration sur le *process*.

Dans le premier cas, les programmations peuvent être synthétiques/grammaticales (apprentissage différencié et graduel des parties du discours, présentation des règles grammaticales du simple au complexe), analytiques (accent sur l'emploi de la langue pour la communication), notionnelles (domaines de vie) et fonctionnelles (fonctions de communication). Dans le second cas, elles sont procédurales et basées sur les tâches.

De ce qui précède, on se rend bien compte qu'une PPD peut intégrer plusieurs typologies de programmation. Il s'agit là d'une approche multi syllabique¹⁸ dans la PPD. Elle permet d'enseigner séparément et de façon intégrée à apprendre à écouter, parler, lire, écrire, à interagir. On apprend la grammaire concomitamment aux lexiques, fonctions, notions, situations, aux aspects culturels, à la phonologie, aux habilités et aux stratégies d'apprentissage (Mezzadri, 2015, p.60).

III. 2. Dispositifs didactiques formels et structurels

La tradition didactique a conçu un ensemble de dispositifs qui permettent de mettre en pratique les présupposés du cadre méthodologique de référence (Mezzadri, 2015, p.57). En d'autres termes, les dispositifs didactiques désignent le cadre, le réceptacle organisationnel matériel, structurel et chronologique permettant l'opérationnalisation de la transmission des savoirs disciplinaires et procéduraux. Il s'agit en autres de l'Unité didactique (UD), de l'Unité d'apprentissage (UA), du Module didactique (MD), de la séquence didactique (SD), du projet pédagogique (PP).

- **Unité didactique (UD)**

L'UD naît dans les années trente en Amérique et est appliquée en Glottodidactique dans les années soixante, comme activité de *problem solving* dans le cadre de la méthode directe et de l'approche communicative (Balboni, 1999, p.107). Elle désigne une «tranche linguistique -communicative» complexe basée sur un thème situationnel ou culturel d'une durée oscillant entre 8 et 10 heures (entre 6 et 8 pour certains) ou plus dans certains cas. Elle est articulée en séries d'unités d'apprentissage (à partir de deux). C'est le réceptacle programmatique structurel de base de l'enseignement des langues étrangères (Balboni, 2014). Elle se compose de trois grandes étapes : la motivation, le travail sur le texte et le contrôle. La phase de travail sur le texte est constituée d'un ensemble d'opérations que nous retrouvons dans l'UA.

18 Ce néologisme provient de la tradition anglo-saxonne. C'est un mot composé à partir du mot syllabus.

- **Unités d'apprentissage/unités d'acquisition (UA)**

L'unité d'apprentissage est aussi appelée unité d'acquisition. En général, comme pour l'UD, on attribue son origine à la psychodidactique de la Gestalt¹⁹ qui décrit la perception comme une séquence de 03 phases : globalité, analyse, synthèse. C'est de ce modèle que découlent les 06 phases de l'UA identifiées par Mezzadri (2020, pp.67-73) à savoir : *motivation, globalité, analyse-réflexion-synthèse, contrôle* (évaluation, remédiation). Il faut cependant préciser avec Mezzadri (2020, p.61) qu'il existe d'autres mots pour identifier ce dispositif d'enseignement des langues (ex. chapitre, leçon, etc.). De ce qui précède, on peut dire que l'UA est une seule leçon. Lorsqu'il y en a plusieurs, interdépendantes, liées à l'atteinte d'un objectif ou au développement d'une compétence, elles constituent une UD.

- **Module didactique (MD)**

Balboni (2002) entend par module, un segment autosuffisant du cursus, basé sur des domaines communicatifs complexes. Sa durée dépasse celle de l'UD et se caractérise par des séquences didactiques programmées sur plusieurs semaines. C'est un dispositif large, composé d'un groupe d'UD cohérentes du point de vue des objectifs et des contenus (Mezzadri, 2020, p.78).

- **Séquence didactique (SD)**

Le site internet *reussirlecrpe.com*²⁰ propose la définition suivante :

Ensemble de plusieurs séances respectant une progression, nécessitant de concevoir son enseignement non pas par séances, mais à plus long terme, de la situation de départ à l'évaluation, en passant par l'entraînement. Unité de sens organisée autour de l'atteinte d'un objectif général communiqué aux élèves.

Contrairement aux autres dispositifs qui ont des dimensions axiologiques, théoriques et praxéologiques, la SD est liée à l'organisation des temps didactiques. Il s'agit d'un découpage temporel qui détermine la progression de l'activité d'enseignement/apprentissage, généralement exprimé en semaines (06 en général). Cette définition confirme le fait que la séquence soit un cadre temporel qui accueille d'autres dispositifs didactiques plus opérationnels, en l'occurrence les MD caractérisés par l'unicité de leurs objectifs qui sont généraux.

- **Projet pédagogique (PP)**

Le PP est un document rédigé pour une période de formation pour une classe donnée (Prost et Moreno, 2015). Il traduit au niveau opérationnel

19 La théorie de la Gestalt s'affirme dans le milieu allemand à partir des années trente du XXe siècle. Leur vision de la perception humaine a donné naissance au modèle didactique basé sur la séquence globalité-analyse-synthèse, qui sera ensuite développée pour établir le modèle opérationnel des phases de l'unité d'enseignement. (Mezzadri, 2020, p.61)

20 Le sigle CRPE est mis pour Concours de Recrutement des Professeurs des écoles françaises.

les intentions éducatives en décrivant les hypothèses de travail concrètes et flexibles qui seront privilégiées. Il s'élabore en équipe ou individuellement, conformément au programme d'études et au Plan de l'Offre de Formation (POF)²¹ de son école (Pasciuti, 2014). En plus des intentions, Il précise les activités proposées, de même que les buts et objectifs à atteindre, la planification des étapes, les dispositifs et moyens à mobiliser, etc. Il doit être changé chaque année pour s'adapter aux besoins changeants des différents groupes occupant les mêmes classes.

Le document correspondant dans la tradition anglophone est le *scheme of work* :

Describes the content and learning experiences that should be treated every term of the academic year (Okai, 2010). This scheme of work is very important to the teacher in that it guides him in planning the unit of instruction and consequently the daily lessons in line with the time available for each topic in the term. The scheme of work also guides supervisors of schools in determining the efforts of the schools and teachers towards meeting the societal demands on them. (Maxwell, Musingafi et al, 2015)

Le *scheme of work* est donc une sorte de guide pour l'enseignant qui organise son travail, en gardant des traces écrites pour vérifier les écarts entre la programmation et la réalité. Il est structuré en unités dans une progression hebdomadaire : «The unit plan can [...] be described as the organised sequence of content and learning experience derived for an analysis of the scheme of work designed to be covered by the class within a period of weeks» (Okai, 2010 cité par Maxwell, Musingafi et al, 2015).

Il importe de préciser que le PP est aussi appelé *progression pédagogique* dans la zone francophone. Si dans les deux conceptions l'année scolaire est structurée en une suite de séquences qui obéit à une logique d'apprentissage progressif, la différence réside dans l'origine de la notion de projet que l'on peut rattacher à la pédagogie par projet.

Champagne, Goldschmid et Goldschmid (1977) cité par Talbot (1990, p.3) définissent le projet comme «un travail théorique ou pratique de longue haleine fait par un étudiant (ou un petit groupe) sous la supervision d'un professeur. Le produit final peut prendre la forme d'une thèse, d'un plan, d'un modèle, d'un rapport, d'un mémoire, etc.» La pédagogie par projet est caractérisée par :

La nécessité pour l'étudiant de faire preuve d'initiative dans la réalisation de son projet. La conception du projet revient généralement à

21 Le POF est issu de la tradition italienne. Il correspond au projet éducatif ou projet scolaire de l'école française.

l'étudiant; de plus, la mise en œuvre fait appel à sa responsabilité pour un ensemble d'activités utiles à sa formation, autant sur les plans cognitifs (savoir), et affectifs (savoir-être) qu'au plan psychomoteur (savoir-faire). (Talbot, 1990, p.3)

Ce modèle pédagogique trouve son fondement dans la didactique *active* développée dans le point 2.1. L'accent est mis sur des tâches associant l'alphabétisation (primaire, secondaire) à la socialisation.

De ce qui précède, on peut logiquement supposer que la *progression pédagogique* mute en PP si elle est reliée à la logique conceptuelle de la complexité qui se fonde particulièrement sur les planification/programmation par les problèmes (apprentissage par projets, apprentissage coopératif, apprentissage fondé sur le travail, approche métacognitive et apprentissage autonome, controverse structurée ou débat, didactique interdisciplinaire, éducation par les pairs, résolution de problèmes, étude de cas...).

Sur le plan formel, les documents de programmation associent texte en prose et tableaux pour présenter leurs constituants, avec une plus grande présence de l'une ou l'autre modalité décidée par le concepteur ou l'institution (ministère, école).

III. 3. Niveaux d'interventions des acteurs, responsabilités et normes institutionnelles

• Niveaux d'intervention et responsabilités

Beacco et al (2015, p.113) identifient 05 niveaux d'intervention interconnectés dans la conception et la programmation des activités didactiques : « niveau international (supra), national/régional (macro), niveau de l'école (meso), niveau de la classe, du groupe pédagogique ou de l'enseignant (micro) et aussi au niveau individuel (nano) ». Piasciuti (2014) préfère distinguer le national du régional et propose plutôt une organisation en 06 niveaux d'intervention :

- Le niveau supranational, parfois continental ou au-dessus du continent. Il fixe les objectifs universels de l'école, établit les protocoles de communication entre les différentes politiques et pratiques scolaires nationales, détermine les normes que tous les États s'engagent à respecter, par le biais de recommandations et de documents stratégiques²²;
- Le niveau national ou de l'État, à travers les programmes, les programmes d'études indique les buts, les objectifs, les compétences, les contenus, les critères méthodologiques d'évaluation pour les différents degrés scolaires (Indications Nationales);

22 De ces interventions supranationales est né le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) à l'initiative de l'union européenne. On peut aussi citer des organismes de tutelle des Nations unies comme l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

- Le niveau régional ou local. Il applique autant que possible les indications nationales en tenant compte des différentes réalités territoriales ;
- Le niveau de l'établissement ou de l'école, constitué par la collégialité des professeurs. Il adapte les indications nationales et locales aux caractéristiques spécifiques de l'utilisateur (Projet pédagogique, POF) ;
- Le niveau de classe, qui est constitué par tous les enseignants enseignant dans une classe ou un groupe d'élèves spécifique. Il fixe des objectifs, des activités, des contenus, des objectifs de compétence (projet pédagogique de classe) ;
- Le niveau disciplinaire : l'enseignant ou les enseignants qui appartiennent à un domaine disciplinaire établissent des priorités pédagogiques (projet pédagogique de domaine/matière).

Niveaux d'intervention et responsabilités des acteurs dans la PPD

Niveaux d'intervention	Rayon/zone d'action correspondante	Responsables	Documents correspondants
Niveau supra	International	Organismes supranationaux (commissions, comités, ONG)	Recommandations, Cadres, Protocoles
Niveau macro	National	Experts en conception/planification/programmation	Programmes, curricula, indications
	Local ou régional	Responsables locaux	Indications
Niveau meso	Institut ou école	Collégialité des enseignants	Projet scolaire/éducatif/d'établissement
Niveau micro	Classe	Enseignants de la classe	Projet pédagogique de la classe
	Disciplinaire	Enseignant(s) de la discipline	Projet pédagogique de la discipline, cahier de préparation, fiches (de préparation) pédagogiques
Niveau nano ²³	Individuel	L'apprenant	

23 Le niveau nano se réfère au Socioconstructivisme qui implique l'implication personnelle

Niveaux d'intervention	Rayon/zone d'action correspondante	Responsables	Documents correspondants
Niveau supra	International	Organismes supranationaux (commissions, comités, ONG)	Recommandations, Cadres, Protocoles
Niveau macro	National	Experts en conception/planification/programmation	Programmes, curricula, indications
	Local ou régional	Responsables locaux	Indications
Niveau meso	Institut ou école	Collégialité des enseignants	Projet scolaire/éducatif/d'établissement
Niveau micro	Classe	Enseignants de la classe	Projet pédagogique de la classe
	Disciplinaire	Enseignant(s) de la discipline	Projet pédagogique de la discipline, cahier de préparation, fiches (de préparation) pédagogiques
Niveau nano ²⁴	Individuel	L'apprenant	

Cette proposition de synthèse des niveaux d'intervention permet d'affirmer avec Balboni (2014) que la planification/programmation est le fruit d'une politique éducative et scolaire et doit donc être confiée à des spécialistes qui traduisent en projet curriculaire les lignes politiques de l'institution. La tâche est donc confiée à des comités, des spécialistes, des experts qui établissent les curricula et les syllabus, c'est-à-dire les contenus des différents niveaux. Ce qui revient à l'enseignant de faire individuellement ou collégalement est la planification/programmation didactique en se référant au programme ou curriculum prescrit.

• **Réglementation de la planification/programmation**

La question de la norme pose deux problèmes fondamentaux : la typologie et le degré de prescriptibilité. En ce qui concerne la typologie, la norme porte deux

de l'apprenant dans la construction de son savoir.

24 Le niveau nano se réfère au Socioconstructivisme qui implique l'implication personnelle de l'apprenant dans la construction de son savoir.

vêtements, l'un disciplinaire et l'autre institutionnel. Sur le plan disciplinaire, il s'agit des canons prescrits par la discipline elle-même pour l'application de ses théories, de ses méthodologies. Sur le plan institutionnel, il s'agit de l'orientation, du choix utilisé par un pays parmi les différentes propositions épistémologiques disponibles, selon la politique éducative en général, et de la politique linguistique en particulier. Il est souvent transmis par des programmes ou cursus officiels, guides pédagogiques, décrets, indications, recommandations, selon le niveau d'intervention (supranational, national, régional, institut).

À la lumière de la littérature scientifique qui prescrit l'éclectisme méthodologique et la prise en compte des variables environnementales et individuelles, et vu les différents niveaux d'intervention ci-dessus, on peut considérer le degré de prescriptibilité fortement relatif. La relativité de la norme institutionnelle n'est pas surprenante, vu le caractère changeant qu'elles prennent en fonction de l'évolution culturelle des sociétés. Amigue (2009, p.16) l'explique mieux :

Selon la perspective historico-culturelle, les prescriptions éducatives sont considérées comme des artefacts culturels, des produits de l'activité humaine, soumis à une transformation sociale (...). La prescription est le fruit du travail de «groupes d'experts», de «comités de programmes», c'est la manifestation d'un choix politique à un moment donné de l'histoire d'un pays. L'artefact prescriptif, inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Pétri de compromis historiques, il est porteur de mémoire, d'expériences accumulées, que ces dernières soient abouties ou non. La prescription se présente souvent à la fois comme nouvelle et ancrée dans la tradition. Témoin historique d'un processus social, elle est le résultat – actuel et provisoire – de réformes successives.

Le problème qui se pose au niveau professionnel est que souvent «la prescription, d'un côté (...) dit quoi faire, mais pas comment faire (et) d'un autre côté, le métier qui ne dit pas comment faire, parce qu'il est porteur de techniques incorporées ou de ressources potentielles» (Amigue (2009, p.16). Face à cela, il est conseillé aux professionnels de ne pas considérer les prescriptions comme des injonctions anxiogènes, mais de tenir compte de leur caractère évolutif. Il est donc important de les considérer comme un point de départ de réélaboration individuelle ou collective. Elles constituent une «mémoire agissante dans un milieu de travail donné, qui, loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle.» (Amigue, 2009, p.16).

En résumé, l'orientation philosophique, les modèles et typologies de programmation, les dispositifs didactiques choisis se matérialisent par des documents programmatiques de différents types, selon le niveau d'intervention.

III. 4. Échéanciers et étapes de la préparation de l'élaboration des documents PPD

Parmi les variables qui conditionnent la préparation et la réussite de la programmation, il y a le calendrier qui couvre les phases de sélection, gradation des contenus, implémentation et contrôle. Haynes (2010, p.74) identifie 3 types de préparation : à long terme pour l'élaboration du programme d'études, à moyen terme pour l'élaboration de la PPD, et à court terme pour la programmation des leçons. Les enseignants interviennent dans la seconde et la troisième catégorie. S'agissant de la préparation à moyen terme, Prost et Moreno (2015, p.5) situent son début en juin de l'année scolaire précédente pour l'élaboration d'un nouveau projet didactique ou la mise à jour des anciens projets. La préparation à court terme est ponctuelle. Elle peut être quotidienne ou hebdomadaire et dépend des habitudes de l'enseignant qui naviguera entre son cahier de préparation et ses fiches (de préparation) pédagogiques.

Conclusion

En définitive, l'enseignant ne saurait se soustraire à l'activité de PPD. Malgré la grande diversité du métalangage, la glottodidactique comparée permet de déceler les subtiles nuances sémantiques et la constance qui réside dans la matérialité des réalités discutées à travers divers documents. Face à la nature duale et parfois dichotomique des philosophies éducatives, l'approche privilégiée est mixte, en faveur de l'activation de la dimension de formation qui combine objectifs généraux et spécifiques. Quelles que soient les prescriptions curriculaires ministérielles ou l'inclination du professeur en faveur d'une typologie de programmation au détriment des autres, il est conseillé d'opter pour l'éclectisme puisque dans la réalité des faits, les programmations intègrent plusieurs *syllabus* (grammatical, thématique, lexical, etc.). En ce qui concerne la réglementation institutionnelle, elle doit être relativisée lorsqu'elle s'oppose à la réglementation disciplinaire. Il est nécessaire que l'enseignant s'adapte, fasse des choix logiques et équilibrés entre les deux réglementations et gère bien le calendrier dans la préparation de ses PPD.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Abdoul Djalil, S. (1993). *La planification des apprentissages : définition et méthodologie*. Revue périodique sur le Développement et la Planification, 1–2, Égypte.
- At-Tib, A. (1999). *La planification en éducation*. Centre Universitaire Moderne, Alexandrie.
- Amigues, R. (2009). *Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité*. Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 42(2), pp. 11–26.
- Arduini, G. (2017–2018). *Didattica generale [Lezione 3]*. Università degli Studi di Cassino e del Lazio.
- Balboni, P. E. (1999). *Educazione bilingue*. Guerra, Perugia.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele*. UTET Università, Torino/Novara.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Loescher/Bonacci, Torino.
- Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique (4e éd.)*. Université TÉLUQ, Montréal.
- Beacco, J.-C., et al. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires : un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2017). *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Carocci Editore, Roma.
- Borg, S. (2003). *Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou la notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation*. Colloque ADCUEFE.
- Carriazo Diaz, C., et al. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25(esp.3).
- Castoldi, M. (2017). *Progettare per competenze: Percorsi e strumenti*. Carocci Editore, Roma.
- Cini, L. (2016). La programmazione per la L2. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri (nuova ed.)*. Le Monnier, Milano.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Diadori, P. (a cura di). (2016). *Insegnare italiano a stranieri (Nuova ed.)*. Le Monnier, Milano.
- Dijkstra, S. (2004). Theoretical foundations of learning and instruction and innovations of instructional design and technology. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, plans, and processes in instructional design: International perspectives* (pp. 1–25). Mahwah Publishers.
-

- Ernst, C. (2019). *Konzeption und Planung von Unterrichtssequenzen. Bereich für Germanistik – Fachdidaktik Deutsch*, WiSe 2019/20.
- Etape. (2011). *Le Petit Robert (Édition Millésime 2011)*. Paris.
- Finazzi, F. (2018). *La progettazione didattica nel Novecento: teorie e problemi*. ECPS Journal, 17, Università degli Studi Niccolò Cusano. <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Edizioni Laterza, Roma.
- Frabboni, F. (2013). Fenomenologia della ricerca. In M. Baldacci & F. Frabboni (a cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 5–41). UTET Libreria, Novara.
- Gola, G. (2017–2018). *Corso di didattica generale e metodologia del gioco e dell'animazione*. Università degli Studi di Trieste.
- Haynes, A. (2010). *The complete guide to lesson planning and preparation*. Continuum International Publishing Group, London.
- Institut Confucius. (2015). *Standard for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages*.
- Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. *Éducation et Didactique*, 13(1). <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3745>
- Mazoua, V. (2020). La formation des enseignants de langues étrangères dans les écoles normales supérieures (ENS) du Cameroun : quel profil de sortie ? In : G. Moukouti Onguedou & G. Kuitche Talé (Dirs.), *Enseignement des langues étrangères au Cameroun* (pp. 93–108). Éditions Clé, Yaoundé.
- Montaigne, A. (2009). *Nous allons construire une progression des apprentissages : quelques questions dans une perspective curriculaire*. 3e Séminaire GRCDI, Rennes. [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468868](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468868)
- Musingafi, C. C. M., Mhute, I., Zebron, S., & Kaseke, K. E. (2015). *Planning to teach: Interrogating the link among the curricula, the syllabi, schemes and lesson plans in the teaching process*. *Journal of Education and Practice*, 6(9), pp. 1–8.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere (Vol. 3)*. Loescher Editore, Torino.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford University Press.
- Palkova, A. V., & Sapozhnikova, M. (2021). *Instructional design in foreign language teaching*. SHS Web of Conferences, 127, 03005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112703005>.
- Pasciuti, M. (2014). *La progettazione del curricolo verticale per competenze alla luce*

delle Indicazioni 2012. Università di Modena e Reggio Emilia. <https://www.culthera.it>

- Paun, E. (2006). *Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire*. Carrefours de l'éducation, 22, pp. 3–13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003> [<https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>].
- Pellegrino, J. W. (2004). Complex learning environments: Connecting learning theory, instructional design, and technology. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, plans, and processes in instructional design: International perspectives*. Mahwah Publishers.
- Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. Revue des sciences de l'éducation, 24 (3), pp. 487–514.
- Prost, S., & Sierra Moreno, P. (2015). *Guide pour l'élaboration du projet pédagogique*. Académie de Dijon.
- Reuter, Y. (Éd.). (2013). Programmation didactique. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 179–183). De Boeck Supérieur.
- Scheepers, C. (2013). Comment les enseignants planifient-ils leurs dispositifs didactiques ? In M. Bouhon et al., *La planification des apprentissages : Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 75–86). Presses Universitaires de Louvain.
- Seel, N. M., & Dijkstra, S. (Eds.). (2004). *Curriculum, plans, and processes in instructional design: International perspectives*. Mahwah Publishers.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2004). *Instructional design*. John Wiley & Sons.
- Talbot, R. W. (1990). *L'enseignement par projet*. Revue des sciences de l'éducation, 16(1), pp. 111–128. <https://doi.org/10.7202/900655ar>
- Vellas, E. (2011). *Pour parler clair : définir la pédagogie*. Dialogue, 141, Groupe Romand d'Éducation Nouvelle (GREN).

Mémoires et thèses

- Mvogo Mbassi, T. (2022–2023). *Teoria e pratica della programmazione didattica delle LS nelle scuole secondarie camerunensi: un'esperienza sul campo* [Thèse de master, Université de Douala].
- Sadiq, 'Aqil Abd ar-Rida. (2021). *Élaboration d'un programme didactique des compétences de l'oral pour les élèves du primaire* [Mémoire de licence]. Université D de Koufa.

Textes officiels

- División de Educación General Ministerio de Educación de Chile. (2019). Planificación de la enseñanza: Dimensión – liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje. <http://liderazgoeducativo.mineduc>
- Documento de apoyo para la capacitación. (s.d.). La planificación y

programación en la enseñanza. Dirección General de Cultura y Educación,
Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. [<http://servicios2.abc.gov.ar>]
(<http://servicios2.abc.gov.ar>).

Sites internet

— <https://fanyi.baidu.com>