Les Habiletés Réceptives dans l'Enseignement de l'Espagnol en Côte d'Ivoire : de la PPO à l'APC

Lébohy Samuel BLAH
Université Félix Houphouët-Boigny
Blahfils33@gmail.com
Bi Drombé DJANDUÉ
Université Félix Houphouët-Boigny
bathestyd@yahoo.fr

Résumé :

Adoptée en Côte d'Ivoire dans les années 1970, l'approche communicative a été mise en œuvre à travers deux orientations méthodologiques : la pédagogie par objectifs (PPO) et l'approche par compétences (APC). Son intégration dans le système éducatif ivoirien visait notamment à développer la compétence communicative des apprenants. Celle-ci se décline en habiletés linguistiques productives et réceptives. Cet article analyse la manière dont les manuels conçus selon les principes de la PPO et de l'APC traitent les habiletés réceptives. Sur le plan méthodologique, l'étude adopte une démarche qualitative fondée sur l'analyse documentaire de deux manuels d'espagnol langue étrangère (ELE) : Horizontes 4e, relevant de la PPO, et ¡Ya Estamos ! 4e, relevant de l'APC. Les résultats montrent que la PPO accorde un traitement superficiel aux habiletés réceptives, tandis que l'APC leur accorde une place plus importante, malgré certaines insuffisances dans leur mise en œuvre.
***Mots-clés** : Approche Communicative, PPO, APC, habiletés réceptives, ELE, manuels scolaires.*

Resumen:

Adoptado en Costa de Marfil en los años 1970, el enfoque comunicativo se ha implementado a través de dos orientaciones metodológicas: la pedagogía por objetivos (PPO) y el enfoque por competencias (EPC). Su integración en el sistema educativo marfileño tenía por objeto, en particular, desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. Ésta se traduce en habilidades lingüísticas productivas y receptivas. Este artículo analiza la forma en que los manuales diseñados según los principios de la PPO y de la APC tratan

las habilidades receptivas. A nivel metodológico, el estudio adopta un enfoque cualitativo basado en el análisis documental de dos manuales de español como lengua extranjera (ELE): Horizontes 4e, perteneciente al PPO, y ¡Ya Estamos! 4o, perteneciente a la APC. Los resultados muestran que la PPO otorga un tratamiento superficial a las habilidades receptivas, mientras que la APC les concede una mayor importancia, a pesar de algunas deficiencias en su implementación.
***Palabras clave**: Enfoque Comunicativo, PPO, EPC, Habilidades receptivas, ELE, manuales escolares.*

Abstract:

Adopted in Côte d'Ivoire in the 1970s, the communicative approach was implemented through two methodological orientations: pedagogy by objectives (PPO) and the skills-based approach (APC). Its integration into the Ivorian education system was aimed in particular at developing learners' communicative skills. This is expressed in productive and receptive language skills. This article analyses how manuals designed according to the principles of the PPO and the CPA treat receptive skills. Methodologically, the study adopts a qualitative approach based on the literature review of two Spanish as a Foreign Language (ELE) textbook: Horizontes 4e, under the PPO, and ¡Ya Estamos! 4e, under the APC. The results show that the PPO gives a superficial treatment to receptive skills, while the CPA gives them a more important place, despite some shortcomings in their implementation.
***Keywords**: Communicative Approach, PPO, APC, receptive skills, ELE, textbooks.*

Introduction

Introduit dans le système éducatif ivoirien en 1947 comme langue vivante (LV) (Bangoura, 2003 ; Djandué, 2012), l'espagnol est dispensé dans les classes du secondaire ivoirien à travers plusieurs méthodes. En effet, l'enseignement-apprentissage (désormais E/A) de l'espagnol comme langue étrangère (ELE) dans le secondaire ivoirien a connu trois grandes méthodes (Djandué, 2012), à savoir la Méthode Traditionnelle, la Méthode Audio-orale et l'Approche

Communicative (Koffi, 2009 ; Djè 2014 ; Sery, 2023). La dernière citée est l'objet du présent article. Elle est toujours en vigueur à travers l'Approche Par Compétence (désormais APC).

L'Approche Communicative est utilisée comme méthode d'enseignement de l'ELE en Côte d'Ivoire depuis près de trois décennies (PPO, 1998-2002 ; APC, 2002-2026) (Djandué, Diallo et Kumon, 2022). L'objectif principal de cette méthode est de développer la compétence à communiquer, c'est-à-dire, rendre l'apprenant capable d'utiliser la langue dans différentes formes et différentes circonstances. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langue (CECRL, 2001) explique à ce propos que la compétence communicative se perçoit à travers :

> La réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit. (p. 18)

La compétence communicative, autrement dit les activités langagières renvoient aux habiletés productives ou réceptives. Cet article s'intéresse aux habiletés réceptives (compréhension orale et compréhension écrite) dans la PPO et dans l'APC.

La PPO conçoit l'acquisition de cette compétence comme des objectifs observables que l'apprenant doit atteindre à la fin de chaque apprentissage (Awoh, 2016) C'est cette raison que les cours sont découpés en micro-unités. Contrairement à cette méthode, dans l'APC elle est conçue de façon plus globale, en cherchant à développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être chez l'apprenant (Sery, 2023 et Radouani, 2026).

Partant de ce constat, nous nous posons la question suivante : dans quelle mesure la PPO et l'APC accordent-elles une place au développement des habiletés réceptives, notamment la compréhension écrite et la compréhension orale, dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère en Côte d'Ivoire ? L'objectif du présent article est d'analyser et de comparer la manière dont ces deux méthodes pédagogiques prennent en charge le développement de la compréhension écrite et de la compréhension orale, dans l'enseignement de l'ELE en Côte d'Ivoire.

1. Cadre théorique

Il convient de rappeler que cet article cherche à explorer la présence des habiletés réceptives dans les manuels appliqués à l'E/A de l'ELE dans le secondaire ivoirien. Dans cette section, il est question d'élucider certains concepts et notions clés de ce travail. Il s'agit, entre autres, des habiletés réceptives, l'approche par objectifs et l'approche par compétences.

1.1. Les habiletés réceptives

Les habiletés réceptives renvoient aux activités de compréhension orale/ auditive et aux activités de compréhension écrite/textuelle. Parler d'habiletés réceptives c'est faire allusion aux activités de réception, selon le CECRL (2020) :

> La réception implique le fait de recevoir et de traiter des informations : activer les schémas appropriés susceptibles d'illustrer le sens exprimé et faire des hypothèses sur l'intention communicative sous-jacente. Les indices cotextuels et contextuels sont alors vérifiés pour savoir s'ils « conviennent » au schéma ou s'il faut proposer d'autres hypothèses. (p. 49)

Ainsi, les activités de réception (compréhension) ne consistent pas seulement à recevoir un message (orale ou écrit) mais elles consistent aussi à les analyser et à les interpréter à partir des connaissances ou expériences intériorisées en nous, ce qui nous amène à imaginer ce que veut dire l'auteur du message ou de rectifier ce que nous pensons du message.

1.1.1. Qu'est-ce que la compréhension orale ?

La compréhension orale renvoie à l'écoute, à la réception d'un message orale, vocale, auditif, audiovisuel. Les activités dites de compréhension orale sont celles qui répondent aux modalités visuo gestuelles et audio vocales. Elles peuvent s'exécuter à sens unique (comprendre des annonces et des instructions orales, comprendre des médias audio ou signés et des enregistrements, et comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos) ou de façon interactive (comprendre un interlocuteur) (CECRL, 2020). En outre, un autre point de vue définit la compréhension orale comme étant : « la capacité d'une personne à comprendre une langue verbalement par l'écoute, notamment en comprenant des conversations, des discours et des supports audios tels que des enregistrements ou des podcasts » (Tengku et al., 2026, p. 2). Nous pouvons retenir que la compréhension orale est liée à toute activité permettant d'écouter un contenu produisant un son auditif (réceptif par les oreilles et/ou par les yeux).

1.1.2. Qu'est-ce que la compréhension écrite ?

« La compréhension de l'écrit comprend des textes (…) écrits » (CECR, 2020, p. 56), autrement dit, c'est le fait de lire un texte écrit en vue de détecter le message que l'auteur dudit texte veut véhiculer. Comme l'explique le CECRL (2001), la compréhension écrite est le fait qu'utilisateur de la langue reçoive et traite un texte écrit. Elle indique par la suite qu'il existe plusieurs types de lecture, notamment la lecture pour

s'orienter, la lecture pour s'informer, la lecture pour suivre des instructions, la lecture par plaisir, etc. (p. 54). Dans cette optique, Çavdar (2026) souligne que : « la lecture (…) est conçue comme un processus cognitif permettant (…) de construire le sens du texte en fonction de ses besoins et objectifs de communication » (p. 458). Toutefois, la lecture ne se limite pas aux textes écrits, il y a aussi la lecture faite à partir de vidéos ou films sous-titrés (réception audio-visuelle : recevoir une information à la fois visuelle et auditive) (CECRL, 2001).

1.2. La pédagogie par objectif (PPO)

À la fin des années 70, les autorités éducatives ivoiriennes adoptent la PPO en réponse aux insuffisances observées dans la méthode traditionnelle (Djè, 2014). La PPO est une technique qui organise l'enseignement à travers des objectifs que les apprenants doivent atteindre à la fin de chaque apprentissage (Djandué, 2012). Selon Radouani (2026), elle se présente comme une approche qui : « tend à définir les finalités de l'enseignement tout en organisant l'activité pédagogique selon des résultats attendus, exprimés en termes de comportements observables et mesurables » (p. 50). Avec cette technique, les objectifs à atteindre sont connus avant chaque séance, aussi l'apprenant est mis au centre du processus d'E/A (Djandué, 2012). La vérification de l'atteinte des objectifs se fait à partir de comportements observables (Nguyen et Blais, 2007 ; Awoh, 2016). En Côte d'Ivoire, la PPO et les manuels de la collection *Horizontes* ont une histoire presque liée, dans la mesure où ces manuels dit locaux (car conçus par des ivoiriens/africains) ont vu le jour dans le but d'exécuter cette méthode (Djandué, 2021). Toutefois, cette manière de découper les cours en micro-objectifs va être perçue comme un handicap, car, elle met l'apprenant dans une posture de passiveté et l'amène à reproduire des contenus hors contexte (Djè, 2014). Comme conséquence, elle sera remplacée par une nouvelle méthode dans

le but d'une amélioration des programmes scolaires (Djè et Djandué, 2024). Cela est clairement souligné par la DPFC (2019) en ces termes :

> À partir de 2002 : Prenant en compte les insuffisances des programmes PPO et le contexte international qui prône le développement des compétences, la Côte d'Ivoire, a fait le choix de l'Approche Par les compétences (APC) dans l'optique d'améliorer le rendement du système éducatif. (p. 7)

La PPO face à toutes ces raisons sera remplacée par une nouvelle méthode qu'est l'APC.

1.3. La formation par compétence/approche par compétence

FPC ou APC ? Pour répondre à cette question, nous épousons le postulat de Sery (2023) qui souligne que la FPC et l'APC renvoient toutes les deux à la même approche pédagogique, la FPC étant l'appellation ivoirienne et l'APC, l'appellation internationale. Toutefois, pour certains acteurs du système éducatif ivoirien, ce changement brusque d'appellation a été une astuce commerciale pour faciliter l'édition de nouveaux manuels (Djandué, 2012). Une autre raison est que la FPC n'est pas trop comptée parmi les méthodes de l'E/A de l'ELE en Côte d'Ivoire, parce qu'elle fut utilisée brièvement pour la phase expérimentale de l'enseignement précoce de l'ELE dans les classes de 6ème et 5ème. Aussi, parce que les manuels conçus sur la base de cette méthode ne couvraient que ces deux niveaux (Djè et Djandué, 2024).

Adoptée en 1998, l'APC fut exécutée à partir de 2000 (si nous incluons les années de la FPC) puis restera en vigueur jusqu'à nos jours. Toutefois, il est bon de rappeler que la PPO et l'APC, dans l'histoire de l'enseignement en Côte d'Ivoire ont

cohabité. En effet, pendant que l'APC était utilisée dans certaines classes avec les manuels *¡Ya estamos !* (Première parution de la collection *¡Ya estamos ! et ¡Más Allá !*), la PPO était toujours en vigueur dans les autres classes avec les manuels *Horizontes*. Cela s'explique par le fait que la collection *¡Ya estamos ! et ¡Más Allá !* (basée sur l'APC) ne couvrait pas tous les niveaux. Les manuels de cette collection étaient soumis à une édition progressive, produits par niveau et les uns après les autres (Djandué et al., 2024).

L'APC peut se définir comme étant une approche pédagogique qui permet à l'apprenant de construire des connaissances, étape par étape en vue de faire face à des situations réelles de la vie (Djè, 2014). Elle amène l'apprenant à développer des savoirs (connaissance générale), des savoir-faire (aptitudes) et des savoir-être (attitudes), à travers des situations d'apprentissage inspirées de la vie quotidienne (CECRL, 2001 ; Soulama, 2026).

2. Cadre méthodologique

Dans cette partie, il s'agit de préciser le type d'étude que nous menons, de présenter notre corpus, de présenter la procédure de collecte des données.

L'approche communicative se veut d'être une méthode qui tend à développer les habiletés communicatives (Sery, 2023), notamment la compréhension écrite et la compréhension orale. Dans cette section, nous tenterons de montrer comment les habiletés réceptives sont traitées par chacune des deux approches pédagogiques (PPO et APC). Pour ce faire, nous analyserons une leçon ou deux leçons tirées de l'un des manuels basés sur ces méthodes. Pour la PPO, nous utiliserons la leçon 1 de l'unité 1 du manuel *Horizontes* 4^{e}. Pour l'APC, nous utiliserons les leçons 1 des unités 1 et 7 (pour des raisons que nous donnerons plus tard) du manuel *¡Ya Estamos !* 4^{e}. Ainsi,

dans cette section, il s'agira de présenter succinctement le manuel utilisé corpus, de présenter les exercices proposés pour chaque leçon et de les interpréter.

2.1. Méthode de l'étude

La présente étude s'inscrit dans une démarche qualitative. Elle vise à analyser le traitement des habiletés réceptives à partir de la PPO et de l'APC. Une étude qualitative se focalise sur les données non chiffrées, notamment les contenus (de manuels, etc.), les opinions ou les valeurs (Thouin, 2014), cela permet d'observer, et d'interpréter un phénomène (Seba, 2017). Nous avons opté pour cette méthode car, elle nous permettra d'observer les contenus des manuels corpus de l'étude et d'interpréter les résultats qui en découleront.

2.2. Technique de collecte des données

Notre étude suit une démarche qualitative, et une étude qualitative se fonde sur des données non quantifiables ou non chiffrables. Autrement, il s'agit d'analyse de document (Richard, 2006) dont l'objectif visé est de rechercher le sens du contenu d'éléments tels que les vidéos, les audios et, notamment les manuels (Niang, 2021).

2.3. Corpus de l'étude

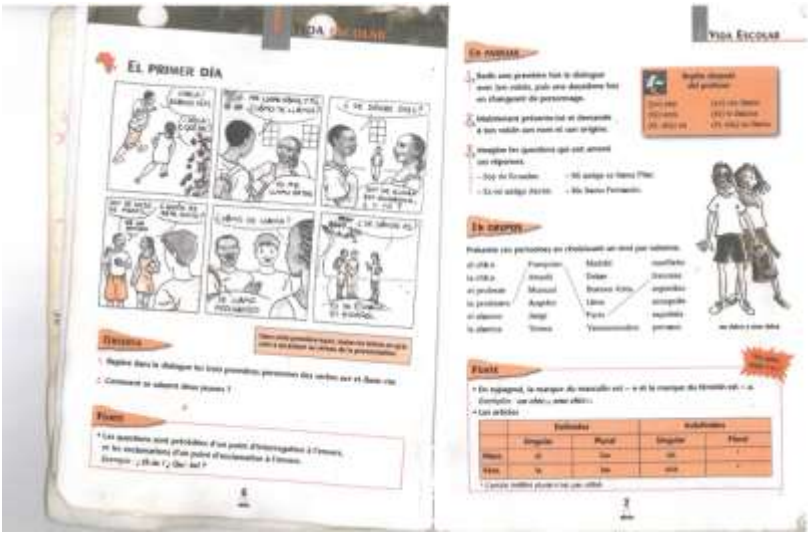
Notre corpus est composé de deux manuels d'ELE en Côte d'Ivoire, notamment *Horizontes* 4^{e} et *¡Ya Estamos !* 4^{e}. Nous avons choix ces deux manuels, parce qu'ils ont été conçus sur la base théorique de la PPO et de l'APC. Le choix du niveau 4^{e} est dû au fait qu'étant donné qu'il est premier niveau d'apprentissage d'ELE en Côte d'Ivoire, il pourrait faciliter nos analyses mais également la compréhension de certains aspects. Nous avons choisi d'analyser une leçon pour le manuel *Horizontes* et deux leçons pour *¡Ya Estamos !* pour des raisons de configuration des manuels. En effet, le premier manuel est

constitué d'unités renvoyant à des thématiques générales, tandis que le second, lui, est constitué d'unités libellées par les habiletés linguistiques. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les éléments de notre corpus.

2.3.1. Présentation du manuel Horizontes 4e

Le manuel *Horizontes* 4e, comme tous les autres manuels de la collection, fait partie des manuels de deuxième génération, d'origine ivoirienne (voire africaine) qui ont succédé aux manuels d'origine française (manuels de première génération). C'est un manuel commun au professeur et à l'élève. Il est basé sur la méthode traditionnelle et d'autres nouvelles méthodes, tout comme le font savoir les auteurs dans les différents Avant-propos, ces manuels : « proposent une démarche pédagogique qui associe méthodologie traditionnelle et techniques récentes en matière d'apprentissage d'une langue étrangère » (p. 3).

Le manuel comporte huit unités et chaque unité développe un domaine précis. Dans le cadre de cet article, nous nous limiterons à l'unité 1 qui est intitulée *Vida escolar* (Vie scolaire). Cette unité comprend quatre leçons, la première s'intitule *El primer día* (Premier jour). Le cours de cette leçon s'exécute à partir de conversations représentées par des images et des bulles contenants les interventions des différents personnages. Ensuite, il propose plusieurs rubriques desquelles nous utiliserons uniquement celles exécutées pendant la phase des activités d'évaluation en classe. Concrètement, le manuel propose deux activités d'évaluation : une activité par paires (*En parejas*) et un autre par groupes (*En groupos*). Les langues utilisées dans le manuel sont le français et l'espagnol. Comme on peut le constater dans l'image suivante :



Source : Reproduit d'*Horizontes* 4e (p. 6-7)

- Présentation des activités de la leçon 1 de l'Unité 1 *de Horizontes* 4e

Il convient de rappeler que les activités en *parejas* et *en grupos* sont celles que nous analyserons dans la leçon 1 de l'unité 1, dans la mesure où ce sont ces deux exercices qui sont réalisés pendant le cours d'espagnol.

- ✓ ***En parejas***

  1. Redis une première fois le dialogue avec ton voisin, puis une deuxième fois en changeant de personnage.
  2. Maintenant présente-toi et demande à ton voisin son nom et son origine
  3. Imagine les questions qui ont amené ces réponses
  - Soy de Ecuador *- Mi amiga se llama Pilar*
  - Es mi amigo Akobé *- Me llamo Fernando*

L'apprenant est amené à travailler avec son voisin de table. En effet, l'apprenant et son compagnon de table doivent lire le dialogue initial de la leçon et, par la suite, sur la base de celui-ci, se présenter l'un à l'autre. Pour finir, il lui est présenté une série de réponses auxquelles, il devra attribuer des questions. Il s'agit d'un exercice de répétition.

- ✓ ***En grupos***

Présentez ces personnes en choisissant un mot par colonne.

chico	*Françoise*	*Madrid*	*marfileño*
la chica	*Amadú*	*Dakar*	*francesa*
el profesor	*Mumuni*	*Buenos Aires*	*argentino*
la profesora	*Angeles*	*Lima*	*senegalés*
el alumno	*Jorge*	*Paris*	*española*
la alumna	*Teresa*	*Yamoussoukro*	*peruano*

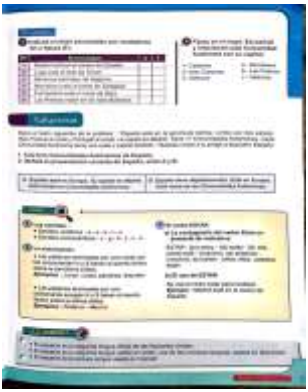
Dans cette activité, les apprenants sont invités à travailler en groupes. Ils doivent présenter les personnes de la colonne 1, en choisissant les éléments qui correspondent le mieux dans les colonnes 2, 3 et 4. Il s'agit d'un exercice de correspondance qui permet de reproduire le dialogue initial support du cours.

2.3.2. Présentation du manuel ¡Ya Estamos ! 4e

Le manuel *¡Ya Estamos ¡* 4e appartient à la collection *¡Ya Estamos ¡* et *¡Más Allá ¡*. Celle-ci fait partie des manuels de la troisième génération édités après les manuels de la collection *Horizontes*. Il est un livre utilisé par le professeur et l'élève et axé « sur l'Approche par les Compétences et fondés sur la Méthode Communicative qui valorise les Fonctions Langagières » (Les auteurs, Avant-propos *¡Ya estamos !* 4e, p.

3). Il comporte sept unités et quatre leçons par unité. Chaque leçon développe une fonction langagière ou exposant fonctionnel. Chaque unité développe une compétence langagière, entre autres : compréhension orale, compréhension écrite, expression et interaction écrite ou expression et interaction orale. Le manuel *¡Ya estamos !* 4e contient plusieurs rubriques, toutefois, nous n'exploiterons que celles qui sont exécutées pendant le cours. Pour ce manuel, contrairement au manuel précédent, nous utiliserons deux unités, notamment les unités 1 (*comprensión* oral) et 7 (*comprensión escrita*) et, dans ces unités, les leçons à exploiter sont les leçons 1. Pour finir, dans ce manuel, il n'est qu'utilisé la langue cible (espagnol). Les images suivantes donnent une idée précise des différentes activités :





Source : Reproduit de *¡Ya estamos !* 4e (pp. 6-7)





Source : Reproduit de *¡Ya estamos !* 4e (pp. 66-67)

- Présentation des activités des leçons 1 des unités 1 et 7 de *¡Ya Estamos !* 4e

Conformément au schéma de cours (DPFC ; ENS), les activités (rubriques) exécutées pendant le cours sont : *Práctica (en parejas* et *en grupos) et Soluciona*. Dans cette section, il s'agira de les présenter.

*Présentation des activités de la leçon 1 de l'unité 1

- ***Práctica***

En parejas

Lee el texto

En grupos

Ordenad las frases siguientes según la cronología del texto.

1. Le ordena su madre que se quede quieto.
2. Sus padres se quejan de él.
3. Roque no está tranquilo.
4. Le ordena su padre que se vaya a dormir.

Cette rubrique consiste à, dans un premier temps, amener l'apprenant à lire à nouveau le texte avec son voisin (*en parejas*)

et, dans un deuxième temps, à réaliser un travail de réaménagement, au sein d'un groupe-classe (*en grupos*), des phrases, dans le but de reconstituer les idées du texte.

- ***Soluciona***

Una mañana, estás en la biblioteca del colegio. Tú lees "El País Semanal". Encuentras este mensaje: "El cuento sirve para algo…. Respetad a los mayores. Son dignos. Saben muchas cosas. Aprovechad bien sus consejos." Decides aprovechar ese mensaje.

1. Enumera tres expresiones de la orden.

2. Apunta lo que has entendido.

Cette activité est une situation d'évaluation. L'apprenant est appelé à lire, à comprendre puis à réaliser les différentes tâches qui en découlent.

*Présentation des activités de la leçon 1 de l'unité 7

- ***Práctica***

En parejas

1. Escucha y repite la pronunciación de los nombres de estas ciudades.

• Granada, Tenerife, Toledo, Soria, Burgos

•Menorca, Gran Canaria, Huelva, Albacete, Badajoz, Gerona, Valencia, Zaragoza

2. Cita otras ciudades y díctaselas a tu compañero.

En grupos

A. *Indicad si estos enunciados son verdaderos (V) o falsos (F).*

N°	Enunciados	V	F
1	*Madrid está en el centro de España.*		
2	*Lugo está al lado de Teruel.*		

3	*Menorca está lejos de Segovia*		
4	*Barcelona está al oeste de Zaragoza.*		
5	*Formentera está al norte de Ibiza.*		
6	*Las Palmas están en las Islas Baleares.*		

B. Fijaos en el mapa. Escuchad y relacionad cada Comunidad Autónoma con su capital.

1- Cataluña	*a - Barcelona*
2- Islas Canarias	*b - Las Palmas*
3- Valencia	*c – Valencia*

Dans cette rubrique, l'apprenant réalise deux activités, une avec son voisin et l'autre au sein d'un groupe. D'une part, il lui est demandé d'écouter et de répéter des noms de villes espagnoles, puis, de citer et prononcer les noms d'autres villes de son choix. D'autre part, par groupes de 4 voire 6 personnes, les apprenants sont amenés à répondre à des questions à réponses alternatives (vrai ou faux) et à des questions d'appariement (relier).

- ***Soluciona***

Oyes el texto siguiente de tu profesor: "España está en la península ibérica. Limita con dos países. Hay Francia al norte y Portugal al oeste. La capital es Madrid. Tiene 17 Comunidades Autónomas. Cada Comunidad Autónoma tiene una sede o capital también." Quieres invitar a tu amigo a descubrir España.

1. Cita tres Comunidades Autónomas de España.

2. Señala la presentación correcta de España, entre A y B.

A. España está en Europa. Su capital es Madrid. Está divida en Comunidades Autónomas.	B. España tiene departamentos. Está en Europa. Está cerca de las Comunidades Autónomas.

Il s'agit d'une situation d'évaluation, tout comme nous l'avons signifié précédemment. Toutefois, ici, l'apprenant sur la base de cette situation, ce qui lui est présentée, réalise deux tâches, en rapport avec la présentation de l'Espagne.

Ce point nous a permis de montrer comment se présentent les activités de nos deux manuels corpus (*Horizontes* 4e et *¡Ya estamos !* 4e). À présent, passons leur interprétation.

2.4. Méthode d'analyse du corpus

Notre corpus étant précisément composé de leçons de chaque manuel. Il a été question en premier lieu de présenter chaque manuel et en deuxième lieu de présenter les leçons choisies pour l'analyse. En effet, la présentation des manuels a porté sur les éléments paratextuels, en vue de donner un aperçu de ceux-ci. La présentation des leçons a consisté à faire ressortir les activités ou exercices qui accompagnent ces leçons.

2.5. Résultats et interprétations

À partir des activités recensées dans les deux manuels constituant notre corpus, cette section vise à examiner la manière dont la PPO et l'APC prennent en charge la compréhension écrite et la compréhension orale. L'analyse porte à la fois sur les caractéristiques formelles des activités et sur leur contenu, dans

le but de mettre en évidence les modalités de traitement des habiletés réceptives dans les deux approches pédagogiques.

2.5.1. Résultat et interprétation de l'analyse des activités du manuel Horizontes 4e

L'unité 1, « Vie scolaire », du manuel *Horizontes* 4e se présente sous la forme d'un thème général, tandis que la leçon 1, « Premier jour (de classe) », en constitue une déclinaison plus spécifique. Cette organisation nous conduit à considérer que les unités de la collection *Horizontes*, élaborées dans le contexte de la PPO, articulent des thèmes généraux à des situations ou contenus plus spécifiques développés dans les différentes leçons. Les thèmes abordés sont généralement en rapport avec l'environnement de l'apprenant et avec des situations susceptibles de lui être familières.

Toutefois, dans le cadre de notre analyse, les compétences relatives à la compréhension écrite et à la compréhension orale ne sont pas explicitement présentées comme des objectifs de la leçon. Certaines activités peuvent néanmoins mobiliser ces habiletés, même si leur développement n'apparaît pas systématiquement comme une finalité explicitement formulée. Par ailleurs, plusieurs activités observées accordent une place importante à la répétition et à la reproduction de formes langagières. Dans la leçon étudiée, par exemple, l'apprenant est amené à répéter et à reproduire un dialogue renvoyant à une situation de son environnement.

L'ancrage des contenus dans les réalités de l'apprenant peut être mis en relation avec les orientations qui ont présidé à l'élaboration de la collection *Horizontes*. Nos observations rejoignent sur ce point celles de Djandué (2021), qui souligne, à propos de la genèse de cette collection, la volonté de familiariser

les élèves avec les réalités ivoiriennes et africaines. À ce propos, l'auteur indique que :

> Horizontes faisait donc d'une pierre trois coups : introduire les réalités socioculturelles africaines dans le livre d'Espagnol, ce qui en faisait un pionnier de l'inculturation de la langue espagnole et de l'interculturalité conformément à l'esprit et à la lettre de la méthode communicative. (p. 60)

Ces propos permettent de mettre en évidence l'importance accordée aux réalités socioculturelles de l'apprenant dans la conception de la collection *Horizontes*. Au regard de notre objet d'étude, cette orientation mérite toutefois d'être mise en relation avec la place accordée aux habiletés réceptives. Dans le manuel analysé, celles-ci ne sont pas toujours explicitement identifiées comme des objectifs d'apprentissage et leur développement semble dépendre, dans plusieurs cas, des activités proposées plutôt que d'une programmation spécifique de la compréhension écrite et de la compréhension orale.

Cette observation rejoint partiellement les résultats de Batamoussi et al. (2020), qui ont relevé certaines difficultés liées au développement de la compétence communicative dans les manuels de la collection *Horizontes*, notamment en ce qui concerne la compréhension auditive. Les auteurs soulignent notamment l'absence d'activités reposant sur des supports audios et observent que les textes proposés sont majoritairement des récits extraits de romans ou de journaux. Ils précisent :

> La plupart des textes sont des récits extraits de romans ou de journaux ; il n'y a aucune activité avec bande électronique pour la compréhension auditive, ni dans le livre d'élève ni dans le cahier d'activités ;

> les rubriques d'activités, quoique susceptibles de développer des compétences communicatives chez les apprenants avec quelques initiatives des enseignants, souffrent du manque de supports modernes. (p. 37)

Les résultats de notre analyse, mis en relation avec ces travaux antérieurs, suggèrent ainsi que le manuel *Horizontes* 4e accorde une place importante à l'ancrage des apprentissages dans l'environnement socioculturel de l'apprenant, tandis que la prise en charge explicite et systématique des habiletés réceptives apparaît moins marquée. Cette observation ne signifie cependant pas que les activités proposées soient dépourvues de toute fonction dans le développement des habiletés de compréhension. Elle indique plutôt que les modalités de mobilisation de ces habiletés diffèrent selon les activités et ne sont pas toujours formulées comme des objectifs spécifiques.

Ces constats doivent être replacés dans le contexte plus large de l'évolution des orientations pédagogiques en Côte d'Ivoire et du passage progressif de la PPO vers l'APC. L'analyse du corpus relevant de l'APC permettra dès lors d'examiner si cette évolution s'accompagne effectivement de modalités différentes de prise en charge de la compréhension écrite et de la compréhension orale.

2.5.2. Résultat et interprétation de l'analyse des activités du manuel ¡Ya Estamos ! 4e

Les unités 1, consacrée à la compréhension orale, et l'unité 7, consacrée à la compréhension écrite, du manuel *¡Ya estamos !* 4e comportent des titres qui annoncent explicitement les compétences langagières visées. Ces titres constituent les axes autour desquels s'articulent les différentes leçons des unités. Les leçons, quant à elles, se présentent sous la forme d'actions à réaliser avec la langue et renvoient ainsi à différentes fonctions

langagières. L'examen des activités proposées dans les rubriques telles que *en parejas*, *en grupos* et *soluciona* indique que les apprenants sont amenés à mobiliser des opérations relevant de la compréhension écrite et de la compréhension orale.

Ces deux unités témoignent ainsi de la place explicitement accordée aux habiletés réceptives dans le manuel *¡Ya estamos !* 4e. Cette orientation semble également se retrouver dans les autres manuels de la collection *¡Ya estamos !* et *¡Más allá !*, même si l'importance accordée à ces habiletés varie selon les activités et les supports proposés. Dans le cas de la compréhension orale, une réserve peut toutefois être formulée concernant la nature des supports mobilisés. Certaines activités reposent en effet sur des textes écrits, alors que la compréhension auditive suppose l'exposition de l'apprenant à des documents sonores ou audiovisuels. Il convient donc de distinguer la présence d'activités portant sur la compréhension d'un contenu écrit de celles qui sollicitent effectivement la compréhension d'un message oral.

Cette observation rejoint les travaux de Mimi et Villanueva (2024), qui ont étudié les difficultés liées au développement des compétences orales à partir des manuels *¡Ya estamos !* 4e et 3e. Selon ces auteurs, les supports proposés dans ces manuels ne permettent pas toujours de distinguer clairement les activités de compréhension de textes écrits des activités relevant de la compréhension auditive. Ils soulignent, dans cette perspective, l'importance de recourir à des supports sonores ou audiovisuels pour travailler cette dernière. Ils suggèrent notamment que « *la escucha de documentos sonoros o audiovisuales es esencial para trabajar la comprensión oral. Hay muchos soportes sonoros y audiovisuales que podrían*

utilizarse para estudiar la comprensión auditiva»[1] (Mimi et Villanueva, 2024, p. 115).

Nos résultats rejoignent également ceux de Koffi et Bamba (2026), qui observent que la compréhension orale occupe une place plus importante dans les manuels récents que dans les manuels antérieurs, tout en relevant la persistance d'un déficit de supports didactiques adaptés. Selon ces auteurs, cette situation conduit parfois les enseignants à aborder la compréhension orale à partir de la lecture de textes écrits (Koffi et Bamba, 2026, p. 91).

L'analyse du manuel *¡Ya Estamos !* 4e fait donc apparaître un changement dans la place réservée aux habiletés réceptives, si on le compare aux constats établis sur le corpus relevant de la PPO. Toutefois, la présence explicite d'activités identifiées comme relevant de la compréhension orale ne garantit pas, à elle seule, la mise en œuvre effective d'une activité de compréhension auditive. Le type de support employé et la manière dont l'activité est conduite comptent aussi parmi les éléments à examiner. Les résultats invitent donc à distinguer la place accordée à une compétence dans le manuel de la possibilité concrète de la développer au moyen des activités et des supports proposés.

Conclusion

Les résultats de notre étude font apparaître une différence dans la manière dont les habiletés réceptives sont traitées selon que les manuels relèvent de la PPO ou qu'ils ont été conçus sur la base théorique de l'APC. Dans le corpus relevant de la PPO, ces

[1] L'écoute de documents sonores ou audiovisuels est essentielle pour travailler la compréhension orale. Il existe de nombreux supports audio et audiovisuels qui pourraient être utilisés pour étudier la compréhension auditive. (Mimi et Villanueva, 2024, p. 115 ; traduction personnelle)

habiletés sont moins clairement identifiées et moins directement tournées vers le développement de la compétence communicative. Les activités examinées paraissent relever davantage d'une logique de mobilisation et de reproduction de contenus en lien avec les réalités de l'apprenant que d'une démarche cherchant à développer de façon explicite les compétences de compréhension écrite et de compréhension orale.

Dans les manuels issus de l'APC, en revanche, les habiletés réceptives sont plus visibles et mieux identifiées dans l'organisation des unités et des activités. Ce changement ne veut pas dire pour autant que leur développement soit totalement garanti. L'analyse du corpus fait ressortir plusieurs limites, en particulier pour ce qui touche à la disponibilité et à la nature des supports didactiques, ainsi qu'à certaines modalités de mise en œuvre des activités de compréhension. Ces limites se remarquent surtout dans le traitement de la compréhension orale, quand les activités s'appuient avant tout sur des textes écrits et non sur des documents sonores ou audiovisuels.

Ainsi, le passage de la PPO à l'APC semble avoir contribué à rendre les habiletés réceptives plus visibles dans les manuels d'ELE du secondaire ivoirien. Leur présence plus explicite dans les contenus et les activités ne suffit cependant pas, à elle seule, à garantir leur développement effectif chez les apprenants. L'efficacité du traitement didactique de ces habiletés dépend aussi de la nature des supports proposés, de la conception des activités et des conditions dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Les résultats conduisent donc à envisager l'évolution entre la PPO et l'APC non pas comme une rupture capable de résoudre toutes les difficultés liées aux habiletés réceptives, mais comme une évolution du cadre didactique qui s'accompagne encore de certaines limites dans les manuels étudiés.

Références bibliographiques

AWOH ONDOBO Viviane Victoire, 2016. *De la PPO à l'APC : Pour une amélioration de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en 6e*, Mémoire de Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (DIPES II), École Normale Supérieure, Université de Yaoundé I, Yaoundé.

BATAMOUSSI Hermann Vincent, BODJRENOU Delphine et Medenou Cossi Basile, 2020. « La colección *Horizontes*, los manuales didácticos de la enseñanza del español en Benín vistos desde un ángulo crítico ». In *Revue Internationale de Linguistique Appliquée, de Littérature et d'Éducation,* N°3, pp. 36-50.

ÇAVDAR Emine, 2026. « Une recherche sur le développement des compétences en lecture des étudiants universitaires apprenant le français ». In *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* N°67, pp. 456-475.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris.

DJANDUÉ Bi Drombé, 2012. *Enseñanza-aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil: El uso de la lengua meta en el curso inicial*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Universidad de Granada, Grenade.

DJANDUÉ Bi Drombé, 2021. « Approche titrologique et paratextuelle des manuels d'espagnol en usage en Côte d'Ivoire ». In *Liens, nouvelle série, 2*(31), pp. 55-71.

DJANDUÉ Bi Drombé, DIALLO Kadi, KUMON Anougba Simplice et DJÈ Ana Maria, 2024. *Awa Yéo. Una vida dedicada al español. Une vie dédiée à l'espagnol*, Papyrus Éditions, Bouaké.

DJÈ Ana Maria, 2014. *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte*

d'Ivoire de 1960 à 2007, Thèse de doctorat en études ibériques et hispano-américaines, Université François-Rabelais de Tours & Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan.

DJÈ Ana Maria et DJANDUÉ Bi Drombé, 2024. « Enseignement précoce de l'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire : état des lieux et perspectives ». *Actes des Rencontres Scientifiques / ACAREF*, 4(numéro spécial), pp. 106-120.

KOFFI Koffi Hervé et BAMBA Kassoum, 2026. « ¡Escúchame, que estoy leyendo ! Análisis de la comprensión oral en los manuales marfileños de ELE». *Estudios λambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 11(1), pp. 91-115.

NGUYEN Diem-Quyen et BLAIS Jean-Guy, 2007. « Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique ». *Pédagogie Médicale*, 8(4), pp. 232-251.

RADOUANI Abderrahim, 2026. « Évolution des approches pédagogiques des modèles classiques aux approches contemporaines ». □□□□ □□□□□□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□, 2(7), pp. 48-62.

SERY Kouadio François, 2023. *Les manuels scolaires et l'approche communicative dans l'enseignement-apprentissage et évaluation de l'espagnol langue étrangère en Côte d'Ivoire*, Thèse de doctorat en espagnol, option didactique de l'espagnol, Université Alassane Ouattara de Bouaké, Bouaké.

SOULAMA Mandjin Adama, 2026. « L'approche par les compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre ». *LAKISA, Revue des Sciences de l'Éducation*, 6(11), pp. 355-364.

MIMI Laphin Innocent et VILLANUEVA ROA Juan de Dio, 2024. « Recursos didácticos y adquisición de competencias orales en clase de ELE en la secundaria marfileña : El caso de

los manuales *¡Ya estamos ! 4ème y 3ème* ». *Porta Linguarum. An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 42.

DIRECTION DE LA PÉDAGOGIE ET DE LA FORMATION CONTINUE, 2019. *Module de formation des enseignants : Philosophie*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle.

THOUIN Marcel, 2014. *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.

SEBA Faouzi, 2017. *Évaluation de la performance organisationnelle de la DSI : Cas CEVITAL Pôle Industrie*, Mémoire de master, École nationale supérieure de management.

NIANG Marietou, 2021. « Analyses de contenu (documentaire, entrevues, etc.) ». In : *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, Éditions science et bien commun.

TENGKU Ratna Soraya Tengku, WAHYUNI SINAGA Ayu Tri, HARIANJA Nurilam, FIBRIASARI Hesti et SUMARI Binti Aisiah Daning, 2026. « Développement du matériels d'apprentissage de la compréhension orale débutante en utilisant l'application Wizer.me ». *Franconesia: Journal of French Teaching, Linguistics, Literature and Culture*, 5(1), pp. 1-9.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2020. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire*, Conseil de l'Europe.

KOFFI Koffi Hervé, 2009. *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: Situación del español como lengua extranjera*, Mémoire de DEA, Universidad de Granada, Grenade.

DJANDUÉ Bi Drombé et KUMON Anougba Simplice, 2022. « Analyse onomastique des manuels *¡Ya estamos!* : Pour une didactique de la cohésion sociale en didactique d'espagnol, langue étrangère ». *Akofena*, spécial n°08, vol. 2, pp. 147-158.