

Évaluer La Compétence Communicationnelle A Travers l'Approche Par Compétences (APC) : Le Cas Des Apprenants Du Secondaire Camerounais

Yolande Edou Obono

L'Université de Yaoundé I, Faculté des Sciences de l'Education

Experte en Conception des Curricula

Experte en Elaboration des Programmes d'Enseignement

Email : obonoyolande24@gmail.com

Resumé

L'évaluation de la compétence communicationnelle est un enjeu majeur dans le système éducatif camerounais, particulièrement au niveau secondaire, où les élèves doivent développer des aptitudes à s'exprimer clairement, à comprendre les messages et à interagir efficacement avec les autres. L'APC, adoptée dans le cadre de la réforme éducative, met l'accent sur l'acquisition de compétences réelles et transversales, dépassant la simple maîtrise des connaissances théoriques. Dans ce contexte, l'évaluation de la communication orale et écrite doit être multiforme, continue et centrée sur l'élève, afin de refléter fidèlement le développement de leurs capacités. Cette étude examine les méthodes et pratiques permettant de mesurer la compétence communicationnelle des apprenants du secondaire camerounais. Elle souligne l'importance de combiner observation directe, grilles d'évaluation, travaux écrits, projets et évaluations formatives, ainsi que l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, pour obtenir une appréciation complète et précise. L'observation des élèves lors de présentations orales, débats et dialogues en binôme permet d'évaluer la clarté, la cohérence, la fluidité et la capacité d'écoute. Les grilles d'évaluation détaillées offrent un cadre objectif pour attribuer des notes et fournir un feedback constructif, favorisant l'amélioration continue. Les travaux écrits et projets intégrés complètent cette évaluation en mesurant la capacité des élèves à organiser et à transmettre leurs idées de manière structurée. Les résultats indiquent que l'approche multiforme et continue de l'APC renforce la motivation des élèves, développe leur autonomie et améliore leur aisance à communiquer. L'évaluation ne se limite pas à un contrôle ponctuel, mais devient un outil pédagogique qui guide l'apprentissage et encourage le progrès. En intégrant la réflexion personnelle et l'analyse par les pairs, les élèves sont amenés à prendre conscience de leurs forces et faiblesses, ce qui contribue à un apprentissage plus profond et durable.

Mots-clés : évaluation de la compétence communicationnelle, compétence communicationnelle, approche par compétences, apprenants du secondaire

Abstract

The assessment of communicative competence is a major issue in the Cameroonian educational system, particularly at the secondary school level, where learners are expected to develop the ability to express themselves clearly, understand messages, and interact effectively with others. The Competency-Based Approach (CBA), adopted as part of the educational reform, emphasizes the acquisition of real and transferable skills beyond the mere mastery of theoretical knowledge. In this context, the assessment of oral and written communication should be multifaceted, continuous, and learner-centered in order to accurately reflect the development of learners' abilities. This study examines the methods and practices used to assess the communicative competence of secondary school learners in Cameroon. It highlights the importance of combining direct observation, assessment grids, written assignments, projects, and formative assessments, as well as self-assessment and peer assessment, to achieve a comprehensive and accurate evaluation. Observation of learners during oral presentations, debates, and pair dialogues makes it possible to assess clarity, coherence, fluency, and listening skills. Detailed assessment grids provide an objective framework for grading and offering constructive feedback, thereby promoting continuous improvement. Written assignments and integrated projects complement this evaluation by measuring learners' ability to organize and communicate their ideas in a structured manner. The findings indicate that the multifaceted and continuous approach of the CBA strengthens learners' motivation, fosters autonomy, and improves their confidence in communication. Assessment is not limited to a one-time test but becomes a pedagogical tool that guides learning and encourages progress. By integrating self-reflection and peer analysis, learners become aware

of their strengths and weaknesses, which contributes to deeper and more sustainable learning.

Keywords: assessment of communicative competence, communicative competence, competency-based approach, secondary school learners

1. Introduction

L'évolution des systèmes éducatifs à travers le monde a conduit à une redéfinition des méthodes d'enseignement et d'évaluation, mettant l'accent non plus seulement sur l'accumulation de connaissances, mais sur le développement effectif de compétences mobilisables en contexte. Le Cameroun, à l'instar de nombreux pays africains, s'est inscrit dans cette dynamique en adoptant APC comme fondement de ses réformes pédagogiques, notamment dans l'enseignement secondaire. Dans ce contexte, l'évaluation de la compétence communicationnelle, qui constitue un pilier transversal du développement personnel et scolaire de l'apprenant, devient une préoccupation centrale (Yolande & Ngwa, 2023). En effet, cette compétence, qui recouvre la capacité à comprendre, à s'exprimer clairement et efficacement dans des situations variées, est essentielle tant dans les disciplines linguistiques que dans les interactions sociales et académiques globales. Cependant, la mise en œuvre concrète de l'évaluation de cette compétence, à travers les outils et les méthodes proposés par l'APC, suscite encore de nombreuses interrogations. Comment évaluer efficacement la compétence communicationnelle dans une perspective de compétence ? Quels outils sont utilisés dans les établissements secondaires camerounais ? Les enseignants sont-ils suffisamment formés pour évaluer cette compétence conformément aux principes de l'APC ? Quels sont les défis rencontrés sur le terrain ?

Cet article se propose d'examiner la problématique de l'évaluation de la compétence communicationnelle à travers le prisme de l'APC, en s'appuyant sur le cas des apprenants du secondaire camerounais. Il s'agira d'identifier les méthodes utilisées par les enseignants pour évaluer cette compétence, d'examiner les outils mobilisés et les critères retenus, ainsi que les défis rencontrés sur le terrain. À travers une enquête menée auprès d'acteurs éducatifs (enseignants, élèves, inspecteurs), l'étude vise à dresser un état des lieux des pratiques actuelles et à proposer des pistes d'amélioration en vue d'une évaluation plus authentique, contextualisée et alignée sur les principes de l'APC. L'analyse portera également sur les écarts entre les prescriptions officielles et les pratiques observées, afin de contribuer à une meilleure compréhension des enjeux liés à l'évaluation des compétences transversales dans les systèmes éducatifs en mutation. L'évaluation de la compétence communicationnelle dans le cadre de l'APC constitue un élément central pour améliorer l'efficacité de l'enseignement secondaire au Cameroun. Elle permet non seulement de mesurer les

acquis des élèves, mais aussi de promouvoir une approche pédagogique centrée sur l'élève, interactive et formative, indispensable pour la préparation des apprenants à des environnements académiques et professionnels exigeants.

2. Background and Context

2.1. Contexte de l'APC dans le système éducatif camerounais

L'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais s'inscrit dans une dynamique régionale et internationale visant à rendre l'école plus utile aux parcours professionnels et sociaux des élèves. Depuis la fin des années 2000 et surtout avec des réformes mises en œuvre dès la décennie 2010, le Cameroun a promu l'APC souvent associée à l'« entrée par les situations de vie » (APC/ESV) comme cadre pour recentrer les curricula sur des résultats observables et transférables, plutôt que sur la seule accumulation de savoirs théoriques (Melingui, 2019 ; Planipolis, 2023). La logique politique derrière cette adoption est double : répondre au chômage des jeunes par une meilleure employabilité et aligner les systèmes de formation sur les standards internationaux et francophones de qualité (François & Mvoum, 2023). Au niveau institutionnel, la réforme a impliqué la révision des programmes, la refonte des manuels scolaires, et des recommandations pour la formation initiale et continue des enseignants — actions consignées dans les documents stratégiques sectoriels nationaux (Ministère de l'Éducation ; UNESCO, 2023). Cependant, la mise en œuvre effective révèle un décalage répété entre prescriptions officielles et pratiques de classe. Les évaluations de terrain montrent des difficultés récurrentes : insuffisante formation des enseignants, faiblesse des ressources pédagogiques adaptées, et contraintes organisationnelles (Samari, 2018; AUF, 2021).

Des études locales et mémoires universitaires soulignent que l'appropriation de l'APC varie fortement selon les régions et les établissements. Là où des initiatives de formation ciblée et d'accompagnement existent, les pratiques pédagogiques évoluent vers des activités centrées sur la résolution de problèmes et l'évaluation by performance ; ailleurs, l'APC reste principalement nominale, citée dans les documents mais peu traduite en séquences d'apprentissage concrètes (Noumo, 2023; Mahamat, 2011). Les acteurs insistent sur la nécessité d'une approche systémique : associer acteurs politiques, formateurs, inspecteurs et communautés scolaires pour assurer la cohérence des politiques, offrir des ressources (manuels, évaluations formatives) et impliquer les enseignants dans la co-construction des outils pédagogiques. Sans ces leviers, l'APC risque de demeurer une intention de réforme plutôt qu'un véritable vecteur de transformation des apprentissages au Cameroun (Planipolis, 2023; François & Mvoum, 2023).

2.2. Importance de la compétence communicationnelle dans les curricula

L'intégration de la compétence communicationnelle dans les curricula scolaires et universitaires revêt une importance cruciale à l'ère de la mondialisation et de l'interconnexion numérique. La compétence communicationnelle ne se limite pas à la maîtrise des structures linguistiques : elle englobe également la connaissance sociolinguistique, la gestion du discours, la capacité stratégique (résolution de problèmes) et la conscience interculturelle (Utkirovna, 2025). Premièrement, d'un point de vue pédagogique, inclure cette compétence dans les programmes favorise un apprentissage plus significatif. Selon Wang, Ahmad et Saharuddin (2025), dans une revue systématique portant sur les étudiants universitaires, les approches d'enseignement communicatif, les activités interactives et l'intégration des technologies sont parmi les mesures les plus efficaces pour développer la compétence communicationnelle. Cela montre que les curricula qui encouragent des tâches authentiques (parler, écrire, interagir) soutiennent mieux les compétences réelles de communication que les approches purement grammaticales. Deuxièmement, la compétence communicationnelle joue un rôle clé dans la gestion scolaire et professionnelle. Tojimirzayeva (2025) argue que la compétence communicative est essentielle pour améliorer l'efficacité de la gestion scolaire, en particulier dans un contexte de transformation numérique : les dirigeants scolaires doivent pouvoir communiquer efficacement avec différents acteurs (enseignants, familles, communauté), ce qui nécessite des compétences sophistiquées au-delà du simple langage formel. Troisièmement, dans les contextes interculturels, la compétence communicationnelle est indispensable. Ning et Soekarno (2024) montrent, dans une étude menée auprès d'enseignants de primaire en Malaisie, que la compétence communicative interculturelle des élèves est vue comme un objectif fondamental du curriculum, car elle permet de gérer les différences culturelles, de réduire les stéréotypes et d'améliorer la compréhension mutuelle.

En outre, le développement de cette compétence dans les curricula universitaires est particulièrement pertinent : Andres-Kimkiman (2025) a étudié les écoles secondaires ESL (English as a Second Language) et montre que le curriculum d'anglais peut favoriser un développement significatif de la compétence communicationnelle quand il est structuré autour d'activités d'échange, de tâches de production orale et écrite, et d'évaluation formative. L'intégration de la compétence communicationnelle dans les curricula permet de promouvoir des compétences transversales essentielles dans la vie contemporaine : la communication n'est pas seulement un outil de transmission de savoir, mais aussi un vecteur d'inclusion, de collaboration et d'innovation. Les curricula centrés sur la communication encouragent l'autonomie de

l'apprenant, la pensée critique et l'engagement social. La compétence communicationnelle doit être au cœur des curricula modernes, non seulement comme une dimension linguistique, mais comme un pilier de l'éducation holistique. Sa présence dans les programmes favorise un apprentissage plus riche, une gestion scolaire plus efficace et une préparation des apprenants au monde globalisé.

3. Cadre théorique et conceptuel

3.1. La compétence communicationnelle : définitions, composantes et enjeux

3.1.1 Définir la compétence communicationnelle (Hymes, Canale & Swain, etc.)

La compétence communicationnelle désigne l'ensemble des savoirs, habiletés et attitudes permettant à un individu d'interagir efficacement et de manière appropriée dans un contexte social donné. Le concept apparaît d'abord avec Dell Hymes (1972), qui conteste la vision strictement linguistique de la compétence proposée par Chomsky. Pour Hymes, communiquer ne se limite pas à produire des phrases grammaticalement correctes ; il s'agit aussi de savoir quand, où, pourquoi et avec qui les utiliser. Il introduit ainsi la dimension socioculturelle dans l'étude du langage. Par la suite, Canale et Swain (1980) formalisent le concept dans un modèle largement utilisé en didactique des langues. Ils identifient quatre composantes essentielles : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique. Ce modèle met en évidence que la maîtrise linguistique et la capacité à comprendre et produire des discours cohérents doivent être complétées par des stratégies permettant de compenser les lacunes linguistiques. Des travaux plus récents approfondissent la perspective interactionnelle. Byram (1997) intègre la dimension interculturelle en soulignant que la communication efficace dans un monde globalisé requiert une sensibilité aux valeurs, normes et pratiques des interlocuteurs. Plus récemment, Celce-Murcia (2007) propose un modèle révisé où la compétence communicative inclut également la compétence actionnelle, reflétant l'importance croissante des tâches communicatives authentiques. Les recherches contemporaines, notamment celles de Taguchi (2018) et Youn (2020), insistent sur la compétence pragmatique comme élément central : comprendre les intentions, interpréter les implicatures et ajuster les actes de langage. À l'ère numérique, des auteurs comme Hampel (2019) soulignent aussi l'émergence de la compétence communicationnelle multimodale, nécessaire pour interagir dans des environnements virtuels.

3.1.2 Distinguer la communication orale/écrite, verbale/non verbale

La communication constitue un processus fondamental d'échange d'informations, se manifestant sous diverses formes. Une première distinction

essentielle oppose la communication orale à la communication écrite. La communication orale repose sur la parole, l'intonation et les interactions immédiates. Elle permet une rétroaction rapide et favorise l'adaptation du message en temps réel. Selon Berger (2021), l'oralité facilite la co-construction du sens grâce à la spontanéité et au contexte partagé entre interlocuteurs. À l'inverse, la communication écrite s'inscrit dans la durée et nécessite une structuration plus rigoureuse. Elle offre la possibilité de formaliser, conserver et diffuser l'information à grande échelle. Cardon (2022) souligne que l'écrit augmente la précision et la traçabilité des messages, particulièrement dans les environnements professionnels et académiques. Une autre distinction importante concerne la communication verbale et la communication non verbale. La communication verbale renvoie à l'usage de mots, à l'oral comme à l'écrit, pour exprimer des idées. Elle est généralement explicite et dépend de la maîtrise du langage. En revanche, la communication non verbale utilise les gestes, les expressions faciales, le regard, la posture ou encore la distance interpersonnelle. Knapp, Hall et Horgan (2023) rappellent que plus de la moitié du sens perçu lors d'un échange provient du non verbal, qui joue un rôle clé dans la transmission des émotions et des intentions. Ces dimensions ne fonctionnent pas isolément : dans une situation de communication, elles se complètent et s'influencent mutuellement. Ainsi, l'oral s'appuie simultanément sur le verbal (les mots) et le non verbal (gestuelle, ton, mimiques). L'écrit, quant à lui, bien que principalement verbal, intègre aujourd'hui des éléments non verbaux comme la mise en page, les emojis ou les symboles, particulièrement dans les environnements numériques. Comprendre ces distinctions est essentiel pour optimiser la clarté, l'efficacité et l'impact de la communication contemporaine.

3.1.3 Expliquer son importance dans l'apprentissage et la vie sociale

L'environnement dans lequel un individu évolue qu'il s'agisse de la ville ou de la campagne – joue un rôle déterminant dans l'apprentissage et dans le développement de la vie sociale. Selon l'UNESCO (2021), le cadre de vie influence directement l'accès aux ressources éducatives, la qualité des interactions sociales et la motivation à apprendre. Les milieux urbains, par exemple, offrent généralement une plus grande disponibilité d'infrastructures scolaires, technologiques et culturelles. Cette proximité de ressources facilite l'exposition à de nouvelles connaissances, à des méthodes d'apprentissage diversifiées ainsi qu'à des opportunités de collaboration (OECD, 2020). Cependant, les régions rurales présentent également des avantages significatifs. Les environnements moins densément peuplés favorisent souvent un climat d'apprentissage calme, moins stressant, propice à la concentration et à la créativité. De plus, la vie communautaire y est plus soudée, ce qui renforce le soutien social et la coopération entre élèves, familles et enseignants

(UNESCO, 2022). Ces éléments favorisent non seulement la réussite scolaire, mais aussi la construction d'un sentiment d'appartenance essentiel au développement socio-affectif. Sur le plan social, le milieu de vie influence la manière dont les individus construisent leurs relations. En ville, la diversité culturelle et la multiplicité des activités sociales permettent un développement plus rapide des compétences interculturelles, de l'ouverture d'esprit et de la communication (OECD, 2021). À l'inverse, la campagne encourage des relations plus étroites et durables, renforçant la confiance, la solidarité et la participation communautaire (UNESCO, 2023).

Le système de références curriculaires et le cadre institutionnel au Cameroun reposent sur une architecture multipartite combinant ministères sectoriels, textes réglementaires et documents stratégiques nationaux. Au niveau formel, les prescriptions curriculaires sont élaborées et pilotées par le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) pour l'éducation fondamentale et par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) pour le secondaire, dans le respect des orientations définies par la stratégie sectorielle 2023–2030 et les diagnostics nationaux (UNESCO-IIEP, 2023). Depuis la réforme curriculaire amorcée à la fin des années 2010, l'accent est mis sur les compétences du XXI^e siècle, l'inclusion et l'alignement des référentiels de formation sur le marché du travail (Loveline, 2024). Le cadre institutionnel a été renforcé récemment par des instruments normatifs et politiques — notamment une politique nationale d'éducation inclusive (2024) et des décrets récents précisant les modalités d'approbation et de gouvernance des curricula (Présidence/PM, 2025). Les analyses et rapports sectoriels montrent cependant des défis persistants : appropriation locale des curricula, formation continue des enseignants et coordination intersectorielle pour la mise en œuvre effective (INS Cameroun, 2023 ; PADESCE, 2024). Ainsi, la modernisation du système curriculaire camerounais combine volonté politique, production documentaire récente et besoin d'un renforcement opérationnel à l'échelle des acteurs locaux pour garantir concordance entre objectifs déclarés et pratiques en classe.

3.2. L'APC : fondements, principes et finalités pédagogiques

3.2.1. Caractéristiques de l'APC : centration sur l'apprenant, situations complexes, mobilisation de ressources

L'APC s'impose aujourd'hui comme un modèle pédagogique privilégiant la construction active des savoirs par l'apprenant. Sa première caractéristique fondamentale est la centration sur l'apprenant, principe selon lequel l'élève devient l'acteur principal de son apprentissage. Selon Tamegnon et Kassa (2022), l'APC encourage l'autonomie, l'engagement et le développement d'habiletés cognitives supérieures, permettant à l'apprenant de construire du sens à partir de ses propres expériences. Cette posture rompt avec

l'enseignement transmissif traditionnel et privilégie l'apprentissage actif, collaboratif et réflexif. La deuxième caractéristique réside dans le recours à des situations complexes, conçues pour simuler des contextes réels ou proches du vécu des apprenants. Pour Kouwenhoven (2023), une compétence ne peut se développer que lorsqu'un sujet est confronté à des tâches intégrées sollicitant simultanément plusieurs savoirs et capacités. Les situations complexes favorisent ainsi la résolution de problèmes authentiques, la prise de décision et la transférabilité des acquis dans divers contextes. L'APC se distingue par la mobilisation de ressources, qui englobe les savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies mobilisés par l'apprenant pour accomplir une tâche. Comme le soulignent Nchare et Essono (2024), la compétence n'est pas l'addition de connaissances isolées, mais la capacité à orchestrer efficacement des ressources variées de manière adaptée à chaque situation. Cette mobilisation intégrée permet de développer des apprentissages durables, contextualisés et orientés vers l'action. Ainsi, ces trois dimensions, centration sur l'apprenant, situations complexes et mobilisation de ressources, constituent le socle de l'APC et en expliquent la pertinence dans les systèmes éducatifs contemporains.

3.2.2. Compétences visées par l'APC, notamment la compétence communicationnelle

L'APC vise à développer chez l'apprenant un ensemble de capacités mobilisables en contexte réel, en mettant l'accent sur la résolution de problèmes, l'autonomie, et la mobilisation intégrée de ressources. Selon Tchombe (2021), l'APC favorise un apprentissage actif où les savoirs, savoir-faire et savoir-être s'articulent pour permettre une performance observable en situation. Les compétences visées incluent généralement les compétences disciplinaires, méthodologiques, sociales et surtout communicationnelles, essentielles pour interagir efficacement dans des environnements de plus en plus collaboratifs. La compétence communicationnelle occupe une place centrale dans l'APC. Elle renvoie à la capacité de comprendre, de produire et d'interpréter des messages appropriés selon le contexte, en mobilisant des ressources linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Comme le souligne Ouédraogo (2023), cette compétence dépasse la simple maîtrise linguistique et englobe la capacité à négocier du sens, à s'adapter à l'interlocuteur et à utiliser des stratégies discursives appropriées. Dans une perspective pédagogique, la compétence communicationnelle permet à l'apprenant de participer activement aux interactions sociales, de collaborer dans des projets et de développer sa pensée critique. Ngono et Mvogo (2022) affirment que l'intégration de tâches complexes, authentiques et collaboratives constitue un levier essentiel pour développer cette compétence dans l'APC. Les activités centrées sur des situations de communication réelles renforcent la participation, la

confiance en soi et la capacité à transférer les acquis dans la vie quotidienne et professionnelle.

3.3. Évaluer la compétence communicationnelle dans une logique par compétences

3.3.1. Méthodes et outils pertinents (grilles d'observation, portfolios, mises en situation)

L'utilisation de méthodes et d'outils variés dans l'évaluation permet de mieux apprécier le développement global des compétences, en particulier dans les dispositifs pédagogiques fondés sur l'approche par compétences. Les grilles d'observation constituent un outil essentiel pour analyser de manière systématique les comportements, attitudes et performances réelles des apprenants. Selon Castejón et López (2021), ces grilles favorisent une évaluation objective et cohérente, tout en permettant de suivre l'évolution des apprentissages dans des contextes authentiques. Le portfolio s'impose également comme un outil d'évaluation puissant, car il encourage la réflexivité, l'auto-évaluation et la construction progressive des compétences. Comme le soulignent Lemoine et Ayer (2022), le portfolio permet aux étudiants de documenter leur progression, de valoriser leurs productions et de renforcer leur engagement dans le processus d'apprentissage. Il contribue également à développer des compétences métacognitives, essentielles dans une pédagogie active. Les mises en situation, qu'elles soient réelles ou simulées, favorisent l'application pratique des connaissances dans des contextes proches du milieu professionnel. D'après Schroeder et Harwood (2023), ces dispositifs immersifs renforcent la capacité des apprenants à résoudre des problèmes, à prendre des décisions et à mobiliser de manière intégrée plusieurs compétences. Elles sont particulièrement pertinentes pour évaluer le savoir-agir dans des tâches complexes.

3.3.2. Défis et limites de l'évaluation de cette compétence

L'évaluation d'une compétence soulève des défis méthodologiques et pratiques significatifs. Premièrement, la complexité même des compétences — souvent hybrides, contextuelles et évolutives — rend difficile la définition d'indicateurs fiables et transférables entre situations d'évaluation, ce qui conduit à une variabilité des jugements et à des problèmes de validité. (Alt, 2023). Deuxièmement, les conditions matérielles et humaines (manque de ressources, formation insuffisante des évaluateurs, hétérogénéité des outils) limitent la mise en œuvre d'évaluations authentiques et standardisées, surtout en contexte de passage au CBE (competency-based education). (Vargas, 2025; Mpofu, 2024). Troisièmement, l'usage croissant du numérique crée des inégalités d'accès et des biais nouveaux, la technologie peut améliorer la traçabilité mais amplifier les écarts si l'accès est différencié. (Laferrière et coll., 2024; OECD, 2024). Quatrièmement, la tension entre évaluation formative (favorisant l'apprentissage) et

sommative (certification) pose des contraintes : concevoir des dispositifs qui servent simultanément l'apprentissage et la reddition de comptes reste ardu. (Talbot, 2023). Enfin, la standardisation nécessaire pour l'équité entre apprenants peut entrer en conflit avec l'évaluation contextualisée et centrée sur le développement, entraînant des compromis difficiles entre fiabilité, validité et utilité pédagogique. Ces limites appellent des recherches interdisciplinaires et un renforcement de la formation des évaluateurs pour améliorer la qualité et l'équité des pratiques d'évaluation des compétences.

3.3.3. Conditions de validité et de fiabilité dans l'évaluation

Pour qu'un outil d'évaluation soit de qualité, il doit satisfaire à deux conditions essentielles : la validité (il mesure ce qu'il est censé mesurer) et la fiabilité (il produit des résultats consistants) (TAO Testing, s.d.). Validité : il existe plusieurs formes, notamment : la validité de contenu (le contenu couvre bien le domaine à mesurer), la validité de construit (l'outil capture bien le concept théorique) et la validité de critère (les scores prédisent ou sont corrélés avec un critère externe pertinent). La validité n'est pas une propriété fixe de l'instrument ; c'est un jugement fondé sur des preuves empiriques (TAO Testing, s.d.). Par exemple, Quansah, Cobbinah, Asamoah-Gyimah et Hagan (2024) ont réalisé une revue systématique de l'évaluation par les étudiants de la qualité de l'enseignement, soulignant l'importance d'apporter des preuves de validité conceptuelle et externe dans ce type d'évaluation institutionnelle. Fiabilité : elle renvoie à la consistance des résultats dans le temps, entre formes équivalentes, ou entre items (cohérence interne). L'alpha de Cronbach reste un indicateur largement utilisé pour la cohérence interne (valeurs $\geq 0,70$ souvent considérées comme acceptables). Dans le contexte des évaluations en ligne, Ahmed et Sidiq (2023) constatent que la fiabilité et la validité varient fortement selon les méthodes d'évaluation utilisées et le contexte, ce qui souligne l'importance d'adapter les conditions d'évaluation au format en ligne. De plus, le contexte d'utilisation de l'outil (population, culture, mode d'administration) influence fortement ces propriétés. Par exemple, Carrier, Field Lira, Cortina Ortiz, Duchesne et Montembeault (2022) montrent que des tests cognitifs validés dans une population donnée peuvent perdre leur validité ou pertinence lorsqu'ils sont appliqués à une autre population (ici des personnes âgées francophones canadiennes).

3.4. Cadres institutionnels et référentiels curriculaires camerounais

3.4.1. Analyse des documents officiels : programmes, guides pédagogiques, orientations du MINESEC

L'analyse des documents officiels constitue une étape essentielle dans la compréhension et l'évaluation du système éducatif camerounais. Les programmes scolaires, les guides pédagogiques et

les orientations du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) déterminent en effet les standards curriculaires, les objectifs d'apprentissage ainsi que les pratiques pédagogiques attendues. Selon Tchombe (2021), ces documents servent de cadre normatif permettant d'assurer une cohérence entre les intentions éducatives nationales et les pratiques de classe. Ils définissent les compétences à développer, les approches méthodologiques recommandées et les critères d'évaluation, ce qui renforce l'alignement pédagogique. Les guides pédagogiques jouent un rôle d'accompagnement important pour les enseignants. Nchinda et Abongdia (2022) soulignent qu'ils facilitent l'appropriation des approches innovantes telles que l'APC en offrant des exemples d'activités, des stratégies didactiques et des indications sur la différenciation pédagogique. Pour le MINESEC (2020), ces guides contribuent également à l'harmonisation des pratiques, notamment dans un contexte marqué par des disparités régionales. L'analyse des programmes permet également d'apprécier la pertinence des contenus au regard des besoins socio-économiques actuels. D'après Ndongmo et Ngwa (2023), l'évolution récente des curricula vise à intégrer davantage les compétences transversales, l'apprentissage actif et la professionnalisation, conformément aux orientations internationales et aux Objectifs de Développement Durable.

3.4.2. Alignement entre les objectifs prescrits et les modalités d'évaluation

L'alignement entre les objectifs d'apprentissage prescrits et les modalités d'évaluation constitue un principe central de la pédagogie moderne. Selon Biggs et Tang (2022), un enseignement efficace repose sur le concept d'« alignement constructif », où les objectifs, les activités d'apprentissage et l'évaluation sont cohérents et orientés vers les mêmes compétences. Lorsque cet alignement est assuré, les apprenants comprennent plus clairement ce qui est attendu d'eux, ce qui contribue à une meilleure performance académique et à une plus grande motivation. Des recherches récentes montrent que les évaluations doivent être conçues en fonction de la nature des objectifs visés. Par exemple, si l'objectif prescrit vise la résolution de problèmes complexes ou la pensée critique, l'évaluation doit dépasser les questions factuelles et inclure des tâches authentiques, comme des études de cas ou des projets (Brookhart, 2024). De même, pour développer des compétences pratiques, des évaluations formatives et continues se révèlent plus adaptées qu'un examen terminal unique (Nicol & Macfarlane-Dick, 2023). L'alignement améliore également la transparence pédagogique. Il permet aux enseignants de s'assurer que les tâches évaluatives mesurent réellement ce qu'elles prétendent mesurer, renforçant ainsi la validité et la fiabilité du processus évaluatif (Sadler, 2021). Enfin, cet alignement favorise l'équité, car il évite de surprendre les élèves avec des

évaluations portant sur des compétences non enseignées.

3.4.3. Recommandations des autorités éducatives pour l'évaluation des compétences

Les pratiques d'évaluation des compétences continuent d'évoluer vers des approches plus formatives, contextualisées et centrées sur l'apprentissage des élèves. Le Cnesco, dans sa conférence de consensus de novembre 2022 intitulée « L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves », formule des recommandations clés visant à renforcer l'évaluation comme levier d'apprentissage plutôt que simple bilan. Parmi celles-ci : intégrer l'évaluation dès la conception d'une séquence, en identifiant clairement les compétences visées et en les déclinant en objectifs et critères évaluable. Les critères de réussite doivent être explicites, compréhensibles par tous les élèves, en nombre limité, pour garantir transparence et équité. L'évaluation doit prendre en compte la diversité des élèves notamment les besoins éducatifs particuliers et adapter les modalités (forme, consignes, nombre d'exercices, support écrit ou oral) sans compromettre l'exigence des objectifs. Au-delà de la classe, les systèmes éducatifs sont encouragés à aligner les évaluations nationales et externes avec les curricula basés sur les compétences. Selon le OECD, ces évaluations devraient privilégier des tâches contextualisées, des formats ouverts ou à réponse construite moins centrés sur la mémorisation afin de mesurer des compétences complexes telles que la pensée critique, la résolution de problèmes ou la créativité.

4. Méthodologie

La présente étude adopte un design mixte (quantitatif-qualitatif), conformément aux recommandations de Creswell & Creswell (2023). Le volet quantitatif vise à mesurer le niveau de compétence communicationnelle des apprenants, tandis que le volet qualitatif permet de comprendre les pratiques pédagogiques et les perceptions des enseignants et autorités dans le secteur dans la mise en œuvre de l'APC. L'étude est également descriptive et évaluative, car elle examine la manière dont les apprenants du secondaire mobilisent les ressources linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques prescrites dans les référentiels curriculaires camerounais. L'échantillon est constitué selon une méthode d'échantillonnage raisonné, couramment utilisée dans les recherches éducatives en contexte africain (Tanyi & Ako, 2024). Six (6) établissements secondaires (général et techniques), 12 enseignants de langues (français ou anglais), 180 apprenants de 3e et 2nde, choisis pour leur niveau charnière dans l'acquisition des compétences communicationnelles. La diversité institutionnelle assure une représentativité contextuelle.

Trois instruments principaux sont mobilisés pour la collecte des données. Test de performance communicationnelle, basé sur des tâches

authentiques (production orale, interaction, compréhension), en accord avec les référentiels APC du MINESEC, Questionnaire administré aux apprenants, mesurant l'exposition linguistique, l'auto-efficacité et les pratiques d'apprentissage, guide d'entretien semi-directif destiné aux enseignants pour analyser leur mise en œuvre didactique de l'APC (planification par compétences, évaluation formative, situations-problèmes) et des observations de classe complètent les données afin de trianguler les résultats. Les données quantitatives sont traitées avec SPSS, statistiques descriptives (moyennes, écarts-types), analyses comparatives (ANOVA) et corrélations entre pratiques d'enseignement et performances. Les données qualitatives (entretiens, observations) sont analysées selon une analyse thématique inductive (Braun & Clarke, 2022), permettant d'identifier les schémas récurrents dans la mise en œuvre de l'APC. La triangulation assure la fiabilité et la validité interne de l'étude.

4. Résultats de la recherche

Compétence communicationnelle Échelle : 1 = Pas du tout d'accord | 2 = Peu d'accord | 3 = Neutre | 4 = D'accord | 5 = Tout à fait d'accord

Déclarations		1	2	3	4	5	Moyenn e	Écar t-type
Je maîtrise les règles grammaticales de la langue étudiée.	fi	18	27	45	63	27	3,30	1,19
	%	10	15	25	35	15		
Je connais suffisamment de vocabulaire pour m'exprimer clairement.	fi	11	19	49	70	31	3,51	1,09
	%	6,11	10,56	27,22	38,89	17,22		
Je peux écrire des phrases correctes sans beaucoup d'erreurs.	fi	21	25	50	60	24	3,23	1,16
	%	11,67	13,89	27,78	33,33	13,33		

Compétence sociolinguistique

Déclarations		1	2	3	4	5	Moyenn e	Écar t-type
J'adapte mon langage selon les situations (classe, amis, enseignants).	fi	23	15	10	58	74	3,81	1,38
	%	12,78	8,33	5,56	32,22	41,11		
Je comprends	fi	19	21	14	66	60	3,71	1,32
	%	10,5	11,6	7,78	36,6	33,3		

les expressions idiomatiques ou culturelles.		6	7		7	3		
Je respecte les règles sociales et culturelles lors d'une communication.	fi	35	39	30	40	36		
	%	19,44	21,67	16,67	22,22	20,00	3,02	1,42

Compétence pragmatique

Déclarations		1	2	3	4	5	Moyenne	Écart-type
Je suis capable de raconter une histoire ou un événement de manière cohérente.	fi	17	16	26	65	56	3,71	1,26
	%	9,44	8,89	14,44	36,11	31,11		
Je comprends les messages implicites ou indirects.	fi	31	13	22	46	68	3,60	1,48
	%	17,22	7,22	12,22	25,56	37,78		
Je peux donner des instructions claires et précises.	fi	20	18	36	50	56	3,58	1,32
	%	11,11	10	20	27,78	31,11		

Compétence interactionnelle (orale)

Déclarations		1	2	3	4	5	Moyenne	Écart-type
Je participe souvent aux discussions en classe.	fi	16	18	15	60	71	3,84	1,29
	%	8,9	10	8,3	33,33	39,4		
Je peux poser des questions ou exprimer mon avis sans difficulté.	fi	38	16	38	48	40	3,2	1,43
	%	21,11	8,9	21,11	26,7	22,2		
J'écoute attentivement les autres lorsque nous échangeons.	fi	40	13	19	46	62	3,43	1,55
	%	22,22	7,22	10,6	25,6	34,4		

Mise en œuvre de l'APC en classe

(Échelle : 1 = Jamais | 2 = Rarement | 3 = Parfois | 4 = Souvent | 5 = Toujours)

Déclarations		1	2	3	4	5	Moyenne	Écart-type
Mon enseignant utilise des situations-problèmes pour nous faire apprendre.	fi	13	25	31	57	54	3,63	1,24
	%	7,22	13,89	17,22	31,67	30,00		
Je fais des activités pratiques (jeux de rôle, projets, dialogues).	fi	18	26	27	48	61	3,60	1,35
	%	10,0	14,4	15,0	26,7	33,9		
L'enseignant nous demande souvent de travailler en groupes.	fi	26	20	13	59	62	3,62	1,42
	%	14,44	11,11	7,22	32,78	34,44		
Nous recevons des évaluations formatives pour nous améliorer.	fi	21	22	16	48	73	3,72	1,40
	%	11,67	12,22	8,89	26,67	40,56		

Auto-efficacité et motivation

Déclarations		1	2	3	4	5	Moyenne	Écart-type
Je me sens capable de communiquer clairement devant la classe.	fi	14	18	30	62	56	3,71	1,12
	%	7,8	10,0	16,7	34,4	31,1		
J'aime les activités de communication orale.	fi	21	28	22	49	60	3,55	1,30
	%	11,67	15,56	12,22	27,22	33,33		
Je suis motivé(e) à améliorer ma communication en classe.	fi	12	26	40	49	53	3,58	1,15
	%	6,67	14,44	22,22	27,22	29,44		
Nous recevons des évaluations formatives pour nous améliorer.	fi	16	19	20	50	75	3,83	1,21
	%	8,89	10,56	11,11	27,78	41,67		

Les résultats montrent que 65,5 % des répondants ont choisi les options 4 et 5, indiquant qu'une large majorité des apprenants se sentent à l'aise ou très à l'aise pour s'exprimer oralement devant la classe. À l'inverse, seulement 17,8 % ont sélectionné les niveaux 1 et 2, correspondant à un faible degré d'assurance ou à une perception négative de leurs capacités communicatives. Cette distribution des réponses met en évidence un niveau général élevé de confiance communicative au sein du groupe. Le fait qu'une proportion importante d'apprenants se sente suffisamment à l'aise pour communiquer à l'oral constitue un indicateur positif de compétence communicative, mais également de confiance personnelle, deux éléments essentiels au développement de compétences linguistiques efficaces. En effet, la capacité à s'exprimer clairement dans un contexte scolaire est souvent associée à une meilleure participation, à une plus grande implication dans les activités orales et à un climat d'apprentissage plus interactif. La confiance perçue ici peut donc favoriser non seulement la performance individuelle, mais aussi l'ensemble des dynamiques pédagogiques en classe.

Bien que la majorité des apprenants déclarent apprécier les activités de communication orale, les résultats montrent qu'une proportion non négligeable, près d'un tiers des répondants manifeste un certain désintérêt ou une hésitation à s'engager pleinement dans ces activités. Cette situation mérite une attention particulière, car elle peut refléter plusieurs facteurs limitatifs fréquemment observés dans l'apprentissage de la communication orale. D'abord, cette réticence peut être liée à la timidité, un trait personnel qui inhibe la prise de parole en public et conduit certains apprenants à éviter les échanges oraux, même lorsqu'ils en reconnaissent l'importance. Ensuite, le manque d'entraînement ou d'exposition régulière aux activités orales peut également réduire le niveau de confort et de plaisir ressenti par les apprenants. Ceux qui ne pratiquent pas suffisamment peuvent percevoir ces activités comme difficiles, voire stressantes, ce qui diminue leur motivation. Enfin, la peur de commettre des erreurs reste un facteur déterminant : dans de nombreux contextes scolaires, l'erreur est encore perçue négativement, entraînant une anxiété linguistique qui freine la prise de parole spontanée. Ainsi, même si les activités orales sont globalement appréciées, la présence de ce groupe d'apprenants hésitants souligne la nécessité d'adopter des stratégies pédagogiques inclusives, telles que des exercices graduels, un climat de classe sécurisant, et des feedbacks valorisants, afin d'aider ces apprenants à surmonter leurs appréhensions et à participer plus activement aux interactions orales.

Pour améliorer davantage les compétences communicatives des apprenants, plusieurs actions pédagogiques peuvent être mises en place. Il est d'abord essentiel d'encourager les apprenants les moins confiants ou les moins motivés. Ceux-ci représentent une proportion non négligeable de la

classe et pourraient éprouver des difficultés liées à la timidité, à la peur du jugement ou à un manque de pratique. Les enseignants peuvent instaurer un climat bienveillant, valoriser les efforts plutôt que la performance, proposer des prises de parole progressives (du binôme au groupe, puis à la classe entière), et offrir des rétroactions positives afin de réduire l'anxiété et renforcer la confiance en soi. Ces stratégies permettent de créer un environnement sécurisant où chaque apprenant se sent légitime de s'exprimer.

Ensuite, il apparaît indispensable de maintenir et renforcer les évaluations formatives, car les résultats montrent clairement qu'elles sont perçues comme utiles par une majorité des apprenants. Les évaluations formatives qu'il s'agisse de feedbacks réguliers, de corrections individualisées, d'autoévaluations ou de co-évaluations jouent un rôle central dans le développement des compétences orales. Elles aident les élèves à identifier leurs forces, à comprendre leurs erreurs, à ajuster leurs stratégies d'apprentissage et à s'améliorer de manière continue. Le renforcement de ces pratiques permettrait d'accroître encore la motivation, la confiance et la progression des apprenants. Il est pertinent de diversifier les activités orales pour toucher différents profils d'apprenants, notamment les introvertis, les anxieux, les apprenants visuels ou auditifs. Une grande variété d'activités (jeux de rôle, débats, présentations individuelles ou en groupe, activités interactives, supports visuels, podcasts, jeux éducatifs, simulations, storytelling) permet à chacun de trouver un mode d'expression adapté à son style d'apprentissage et à ses préférences personnelles. Cette diversité favorise non seulement la participation de tous, mais aussi renforce l'engagement, la créativité et la fluidité orale. Elle contribue également à réduire les inégalités de participation, en donnant davantage d'opportunités à ceux qui s'expriment moins spontanément. Dans l'ensemble, ces trois axes d'intervention constituent des leviers pédagogiques puissants pour soutenir la communication orale des apprenants et améliorer durablement leurs compétences langagières.

Les résultats révèlent une tendance générale positive, indiquant que la majorité des apprenants adoptent une attitude favorable envers la communication orale et son apprentissage. Toutefois, cette tendance globale masque une variabilité significative observée dans certains items, en particulier celui lié à l'intérêt pour les activités de communication orale. Les écarts plus marqués dans les réponses montrent que, même si une partie importante des apprenants apprécie ces activités, d'autres y adhèrent avec moins d'enthousiasme. Cette hétérogénéité des perceptions et attitudes suggère que les apprenants ne présentent pas tous les mêmes prédispositions face aux activités orales. Certains sont naturellement plus à l'aise, motivés ou confiants, tandis que d'autres peuvent éprouver de la réserve, de la timidité ou un manque d'habitude dans

la prise de parole. Par conséquent, ils ne progressent pas tous au même rythme, ce qui reflète des différences individuelles importantes dans les styles d'apprentissage, les expériences antérieures et le niveau de compétence communicative initial. Cette variabilité souligne l'importance, pour l'enseignant, d'adopter des approches pédagogiques différenciées, capables de soutenir les apprenants les plus hésitants tout en stimulant ceux qui sont déjà à l'aise. Elle met également en évidence la nécessité de proposer des activités orales diversifiées, afin de répondre à une pluralité de besoins et de favoriser une progression plus homogène au sein du groupe.

5.1. Interprétation

Dans l'ensemble, les répondants perçoivent leurs compétences linguistiques comme globalement satisfaisantes, avec une meilleure aisance en vocabulaire qu'en grammaire et surtout en production écrite. Les écarts-types modérés indiquent une hétérogénéité raisonnable des niveaux, suggérant la nécessité d'approches pédagogiques différenciées, particulièrement axées sur la précision grammaticale et l'écriture. Les résultats montrent que les apprenants se perçoivent davantage compétents dans l'adaptation du langage au contexte et la compréhension des expressions idiomatiques, tandis que le respect explicite des règles sociales et culturelles demeure une compétence moins maîtrisée et plus variable. Ces constats soulignent la nécessité de renforcer, dans les pratiques pédagogiques, les activités ciblant la compétence socio pragmatique, notamment à travers des mises en situation, des jeux de rôle et des interactions contextualisées.

Les données présentées portent sur la maîtrise linguistique des apprenants, évaluée à l'aide d'une échelle de Likert à cinq modalités. Les moyennes obtenues pour les trois déclarations se situent entre 3,23 et 3,51, indiquant globalement un niveau moyen à satisfaisant de compétence linguistique perçue. La déclaration « *Je connais suffisamment de vocabulaire pour m'exprimer clairement* » affiche la moyenne la plus élevée ($M = 3,51$; $ET = 1,09$). Ce résultat suggère que la majorité des répondants estime disposer d'un vocabulaire relativement adéquat pour communiquer, avec une dispersion faible, traduisant une perception assez homogène au sein du groupe. Concernant la maîtrise des règles grammaticales ($M = 3,30$; $ET = 1,19$), les résultats révèlent une appréciation modérée, accompagnée d'une variabilité légèrement plus élevée. Cela indique que, bien qu'une proportion importante des participants se situe dans les catégories « d'accord » et « tout à fait d'accord », certains éprouvent encore des difficultés grammaticales. La capacité à écrire des phrases correctes sans beaucoup d'erreurs présente la moyenne la plus faible ($M = 3,23$; $ET = 1,16$). Ce résultat traduit une confiance relativement limitée des apprenants en leurs compétences rédactionnelles, tout en montrant une dispersion modérée des réponses. Cette situation peut refléter un besoin de renforcement des activités d'expression écrite.

Les résultats montrent globalement une perception positive des compétences de communication orale chez les répondants, avec des moyennes comprises entre 3,58 et 3,71 sur une échelle de Likert à cinq points, indiquant une tendance vers l'accord. Premièrement, l'énoncé « *Je suis capable de raconter une histoire ou un événement de manière cohérente* » enregistre la moyenne la plus élevée ($M = 3,71$) avec un écart-type de 1,26. Cela suggère que la majorité des participants estiment être capables de structurer et de présenter un récit de façon logique. L'écart-type relativement modéré indique une homogénéité acceptable des réponses, bien que certaines divergences subsistent, traduisant des niveaux de maîtrise variables. Deuxièmement, la déclaration « *Je comprends les messages implicites ou indirects* » affiche une moyenne de 3,60 et un écart-type plus élevé ($\sigma = 1,48$). Cette dispersion plus importante des réponses révèle une hétérogénéité marquée des perceptions, ce qui peut indiquer que la compréhension des messages implicites constitue une compétence moins uniformément maîtrisée parmi les répondants.

L'item « *Je peux donner des instructions claires et précises* » présente une moyenne de 3,58 et un écart-type de 1,32, traduisant une appréciation globalement favorable, avec une variabilité modérée des réponses. Cette tendance suggère que, bien que la majorité se sente capable de formuler des instructions compréhensibles, certains répondants éprouvent encore des difficultés. La moyenne se situe légèrement au-dessus du point neutre (3), indiquant une aisance modérée des apprenants à prendre la parole de manière spontanée. Cependant, les réponses sont fortement dispersées, comme le montre l'écart-type relativement élevé. La proportion importante d'apprenants en désaccord (environ 30 % pour les modalités 1 et 2) révèle l'existence de freins à l'expression personnelle, possiblement liés à la timidité, à la peur de l'erreur ou au contexte pédagogique.

La majorité des apprenants se perçoivent comme actifs lors des discussions en classe. En effet, plus de 72 % des répondants (modalités 4 et 5) déclarent participer fréquemment. L'écart-type modéré traduit une dispersion raisonnable des réponses, suggérant une relative homogénéité du groupe, avec toutefois quelques apprenants moins engagés dans les échanges oraux. Une attitude globalement positive envers l'écoute active, renforcée par le fait que 60 % des apprenants se situent dans les modalités 4 et 5. Toutefois, l'écart-type élevé indique une hétérogénéité notable des comportements d'écoute, certains apprenants éprouvant des difficultés à maintenir une attention soutenue lors des échanges.

Une mise en œuvre satisfaisante des pratiques pédagogiques actives par leurs enseignants. En effet, les moyennes des différentes déclarations varient entre 3,60 et 3,72, ce qui correspond à une tendance générale vers l'accord. La déclaration « *Mon enseignant utilise des situations-problèmes pour nous* »

faire apprendre » présente une moyenne de 3,63 avec un écart-type de 1,24. Cette valeur indique que la majorité des apprenants reconnaît l'usage des situations-problèmes comme stratégie d'apprentissage. L'écart-type relativement faible traduit une homogénéité des réponses, suggérant une perception assez partagée de cette pratique. L'item « *Je fais des activités pratiques (jeux de rôle, projets, dialogues)* » affiche une moyenne de 3,60 et un écart-type de 1,35. Ces résultats montrent que les activités pratiques sont fréquemment intégrées dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'écart-type modéré indique toutefois une variabilité des expériences, certains apprenants déclarant une exposition plus importante que d'autres. Concernant la déclaration « *L'enseignant nous demande souvent de travailler en groupes* », la moyenne de 3,62 associées à un écart-type de 1,42 révèle une tendance positive à l'apprentissage collaboratif. Cependant, l'écart-type légèrement élevé suggère que le travail en groupe n'est pas pratiqué de manière uniforme dans toutes les classes ou disciplines. L'item « *Nous recevons des évaluations formatives pour nous améliorer* » obtient la moyenne la plus élevée (3,72) avec un écart-type de 1,40. Cela indique que les apprenants perçoivent l'évaluation formative comme une pratique pédagogique relativement bien installée. Néanmoins, la dispersion des réponses montre que son application reste inégale selon les contextes pédagogiques.

La confiance en soi pour communiquer est globalement bonne, avec quelques variations individuelles. L'intérêt pour les activités orales est positif, mais moins uniforme parmi les participants. Les évaluations formatives sont bien présentes et utiles, contribuant à l'amélioration de la communication.

Lors des entretiens relatifs à cette question, **selon vous, quelles sont les activités qui vous aident le plus à améliorer votre communication ?**

Je trouve que les situations-problèmes, les jeux de rôle et les travaux de groupe sont les activités qui améliorent le plus ma communication. Elles me permettent d'utiliser la langue dans des contextes réels, d'interagir avec mes camarades et de développer mon vocabulaire. Les présentations orales m'aident aussi à mieux structurer mes discours et à parler avec plus d'aisance (Entretien, 8 mai 2025).

Faire des présentations orales contribue significativement au développement des compétences communicationnelles. En préparant et en présentant un sujet devant un public, l'individu apprend à organiser ses idées de manière claire et logique, ce qui facilite la compréhension par l'auditoire. De plus, la pratique régulière des présentations permet de gagner en aisance et en assurance lors de la prise de parole, réduisant le stress et l'hésitation. Cette combinaison d'une meilleure structuration des idées et d'une expression plus fluide rend la communication non seulement plus efficace, mais également plus

persuasive et convaincante. Par conséquent, les présentations orales constituent un outil essentiel pour renforcer à la fois la clarté du message et la confiance en soi dans les situations de communication. Un élève affirme que *les tâches intégrées et les projets proposés dans le cadre de l'APC sont les plus utiles. Ils me poussent à chercher des informations, à collaborer avec mes camarades et à présenter nos résultats. Cela renforce ma compétence communicationnelle de manière pratique* (Entretien, 15 mai 2025). Selon un autre élève, *les activités d'écoute active, comme les échanges en petits groupes et les cercles de discussion, m'aident beaucoup. Elles me permettent de comprendre les idées des autres et de réagir de manière pertinente, ce qui améliore ma communication* (Entretien, 24 septembre 2025).

Les activités de communication orale, telles que les débats, les exposés et les dialogues en binôme, jouent un rôle fondamental dans le renforcement de mes compétences en expression orale. Les débats me permettent de défendre mes idées, d'écouter et de répondre aux arguments des autres, ce qui améliore ma capacité à structurer mes pensées et à réagir rapidement. Les exposés m'aident à organiser mes connaissances de manière cohérente et à transmettre un message clair à un auditoire, tout en développant ma confiance en moi. Quant aux dialogues en binôme, ils favorisent la pratique interactive et personnalisée de la communication, me permettant d'expérimenter différents registres de langage et de renforcer ma capacité à m'exprimer de manière fluide et naturelle. Dans l'ensemble, ces activités contribuent à améliorer non seulement ma clarté et mon aisance à l'oral, mais aussi ma capacité à interagir efficacement avec les autres, ce qui est essentiel dans un contexte académique et professionnel. Une élève dit que *les activités de communication orale comme les débats, les exposés et les dialogues en binôme m'aident beaucoup. Elles renforcent ma confiance, m'obligent à organiser mes idées et à m'exprimer clairement devant les autres* (Entretien, 18 septembre 2025).

Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous devez communiquer en classe ?

Lorsque je dois communiquer en classe, je rencontre plusieurs difficultés. D'abord, il m'arrive de manquer de confiance en moi, surtout lorsque je dois parler devant toute la classe, ce qui me fait hésiter ou perdre mes idées. Ensuite, j'ai parfois du mal à trouver les mots justes pour m'exprimer correctement, notamment lorsque le vocabulaire demandé est complexe. Je peux aussi avoir des difficultés à organiser mes idées de façon cohérente, ce qui rend mon intervention moins claire. De plus, la peur de faire des erreurs de langue (grammaire, prononciation) ou d'être jugé(e) par mes camarades me bloque souvent. Enfin, dans certaines situations, le bruit, le manque de temps, ou le fait de ne pas bien comprendre la consigne peuvent également rendre la

communication plus difficile (Entretien, 20 octobre 2025).

Selon votre expérience, quelles méthodes ou outils recommandez-vous pour évaluer la compétence communicationnelle des élèves dans le cadre de l'APC ?

En combinant ces différentes dimensions, observation, grilles d'évaluation, feedback, autoréflexion et évaluation par les pairs, l'évaluation dans le cadre de l'APC devient un outil puissant pour assurer un apprentissage efficace et durable, permettant aux élèves de développer non seulement des compétences communicationnelles solides, mais aussi des compétences transversales essentielles à leur réussite académique et professionnelle. Un expert affirme que,

Selon mon expérience, l'évaluation de la compétence communicationnelle des élèves dans le cadre de l'APC doit reposer sur des méthodes variées, pratiques et formatives, afin de refléter à la fois la capacité à s'exprimer clairement et la compréhension des messages reçus (Entretien, 9 octobre 2025).

L'évaluation de la compétence communicationnelle dans le cadre de l'APC ne peut se limiter à un seul type d'activité ou à une évaluation ponctuelle. Elle doit être multiforme, en combinant diverses méthodes telles que l'observation directe des élèves lors de débats, de présentations orales ou de dialogues en binôme, l'utilisation de grilles d'évaluation détaillées avec des critères précis, ainsi que des travaux écrits et projets permettant de mesurer la clarté, la cohérence et la structuration des idées.

Elle doit également être continue, car le développement des compétences communicationnelles nécessite un suivi régulier, permettant d'identifier les progrès, les forces et les lacunes de chaque élève au fil du temps. Cette approche continue favorise la mise en place d'interventions pédagogiques adaptées, offrant aux élèves la possibilité de corriger et d'améliorer leurs performances. De plus, l'évaluation doit être centrée sur l'élève, en encourageant l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, ce qui développe la capacité des élèves à réfléchir sur leurs propres compétences et à reconnaître celles de leurs camarades. L'intégration du feedback constructif de l'enseignant complète ce processus, en orientant les élèves vers des stratégies d'amélioration et en renforçant leur confiance en leurs capacités à communiquer efficacement.

De quelle manière l'APC permet-elle d'évaluer efficacement la compétence communicationnelle des apprenants ?

Selon mon expérience, L'APC permet d'évaluer efficacement la compétence communicationnelle des apprenants en se focalisant sur ce qu'ils savent faire réellement, plutôt que sur la simple mémorisation de

connaissances. Elle privilégie des situations d'apprentissage pratiques et authentiques, telles que les débats, les exposés, les jeux de rôle ou les dialogues en binôme, où les élèves sont amenés à s'exprimer clairement, à écouter et à interagir. Grâce à l'APC, l'évaluation devient multidimensionnelle et continue : l'enseignant observe non seulement la qualité de l'expression orale et écrite, mais aussi la capacité à organiser les idées, argumenter, adapter son langage au contexte et collaborer avec les pairs. Les outils utilisés incluent des grilles d'évaluation détaillées, des auto-évaluations, des évaluations par les pairs, ainsi que des feedbacks réguliers, permettant aux élèves de prendre conscience de leurs forces et de leurs axes d'amélioration. En mettant l'élève au centre de l'apprentissage, l'APC favorise la responsabilisation et l'autonomie dans le développement de la compétence communicationnelle. Ainsi, elle assure une évaluation plus précise, juste et formatrice, tout en contribuant à un apprentissage durable, où les compétences acquises peuvent être transférées à d'autres contextes académiques et professionnels (Entretien, 30 octobre 2025).

L'APC offre une évaluation authentique et centrée sur l'élève, car elle ne se limite pas à des tests traditionnels ou à des évaluations théoriques, mais cherche à mesurer la capacité réelle des apprenants à communiquer efficacement dans des situations concrètes. Cette approche met l'accent sur la pratique et l'observation directe, en tenant compte de la manière dont les élèves s'expriment oralement, interagissent avec leurs pairs et structurent leurs idées de façon cohérente et logique.

6. Discussion

L'évaluation de la compétence communicationnelle à travers l'APC auprès des apprenants du secondaire camerounais révèle plusieurs enseignements importants pour la pratique pédagogique et la formation des enseignants. Les résultats de cette étude montrent que les activités orales, telles que les débats, les exposés et les dialogues en binôme, jouent un rôle central dans le développement des compétences communicationnelles. Ces activités permettent non seulement aux élèves d'organiser leurs idées de manière cohérente, mais aussi de gagner en aisance et en confiance lorsqu'ils s'expriment devant un public, confirmant les observations de plusieurs auteurs (Tchombe, 2018 ; Nganwa, 2020). L'analyse des données met également en évidence l'importance d'une évaluation multiforme et continue, intégrant à la fois l'observation directe, les grilles d'évaluation, le feedback de l'enseignant, et l'auto-évaluation ou l'évaluation par les pairs. Cette approche permet d'assurer un suivi individualisé, de reconnaître les progrès de chaque élève et d'identifier les difficultés spécifiques, conformément aux principes de l'APC qui visent un apprentissage centré sur l'élève (MINESEC, 2016).

Il ressort également que l'implication des élèves dans leur propre évaluation favorise le développement de l'autonomie et de la réflexivité, des compétences transversales essentielles dans un contexte éducatif moderne. Les résultats suggèrent que, bien que les élèves disposent d'un niveau satisfaisant de compétence communicationnelle, il existe une variation individuelle importante, ce qui souligne la nécessité de stratégies pédagogiques différenciées pour répondre aux besoins de chaque apprenant. L'étude confirme que l'APC offre un cadre efficace pour l'évaluation et le développement de la compétence communicationnelle, en mettant l'accent sur la pratique active, la progression continue et l'engagement des élèves. Elle met en lumière l'importance de former les enseignants à utiliser des outils variés et adaptés afin de maximiser l'efficacité de l'évaluation et d'assurer un apprentissage durable.

La compétence communicationnelle est au cœur du processus d'apprentissage, car elle permet aux élèves de s'exprimer clairement, de transmettre des idées, d'écouter activement et de participer de manière constructive aux échanges scolaires. Selon Canale et Swain (1980), cette compétence englobe la maîtrise linguistique, pragmatique et sociolinguistique, permettant aux apprenants de s'adapter à différents contextes. Les résultats de notre étude montrent que la majorité des élèves se sentent capables de communiquer clairement en classe (moyenne = 3,7), ce qui est cohérent avec les travaux de Ngwa (2019) sur la communication orale dans le secondaire camerounais. Toutefois, certains élèves présentent encore des difficultés à structurer leurs discours ou à participer activement aux débats, ce qui souligne l'importance d'une formation progressive et continue. Les activités de communication orale, telles que les débats, exposés et dialogues en binôme, se révèlent particulièrement efficaces pour améliorer la clarté, la cohérence et la fluidité de l'expression. Ces résultats confirment les conclusions de Ntonga, Mbella & Fomekong (2021), selon lesquelles la pratique régulière et interactive de la communication favorise le développement de compétences durables et transversales chez les élèves.

Les spécialistes de la didactique et de la pédagogie soulignent que l'APC permet d'évaluer la compétence communicationnelle de manière holistique, c'est-à-dire en considérant à la fois la maîtrise du contenu, la forme de la communication, et la capacité à interagir efficacement. Contrairement aux approches traditionnelles qui se limitent aux tests écrits, l'APC met l'accent sur les performances réelles dans des situations concrètes (Brown, 2004 ; Perrenoud, 1997). Selon les experts, l'évaluation doit se faire à travers des activités pratiques telles que les exposés, débats, jeux de rôle ou dialogues en binôme. Ces situations authentiques permettent de mesurer non seulement la fluidité et la clarté de l'expression, mais aussi la capacité à adapter le discours au contexte et au public (Richards & Rodgers, 2014). Les chercheurs insistent sur le rôle

de l'évaluation formative dans l'APC. L'évaluation n'est pas seulement sommative, mais sert à accompagner l'apprentissage, à fournir des retours réguliers, et à identifier les forces et les points à améliorer dans la compétence communicationnelle (Perrenoud, 2001).

Les questionnaires ont montré que les élèves se sentent relativement confiants dans leur capacité à communiquer (moyennes entre 3,55 et 3,83). Cette confiance est renforcée par des activités pratiques comme les présentations et les dialogues en binôme, qui permettent de mettre en application les connaissances et de développer l'aisance à l'oral. Cependant, l'écart-type modéré (1,12 à 1,30) indique que certaines élèves éprouvent encore des difficultés ou une hésitation à participer, ce qui pourrait être lié à des facteurs tels que le stress en public, la maîtrise inégale de la langue ou la manque de pratique régulière. Ces résultats corroborent les observations de Tchoua et Ngwa (2020), qui soulignent la nécessité de stratégies pédagogiques différenciées pour répondre aux besoins individuels.

Les entretiens avec les enseignants ont révélé que l'évaluation formative est largement pratiquée, mais que son application varie selon les établissements. Les enseignants utilisent des grilles, des observations et des feedbacks oraux, mais certains manquent encore de formation spécifique sur la manière de combiner ces outils pour une évaluation complète. L'intégration de l'APC favorise une approche centrée sur l'élève, où l'enseignant joue un rôle de guide et de facilitateur. L'évaluation continue et multiforme contribue à : développer la confiance en soi des élèves, renforcer leur capacité à structurer et exprimer leurs idées, et encourager la collaboration et la critique constructive.

Ainsi, l'APC apparaît comme un levier efficace pour améliorer la compétence communicationnelle, à condition que les enseignants disposent des outils et de la formation nécessaires pour évaluer de manière rigoureuse et formative. La littérature internationale et locale corrobore les résultats de cette étude : selon Canale et Swain (1980), une communication efficace repose sur la maîtrise de la langue, la capacité à adapter le discours et l'interaction sociale. Dans le contexte africain, Ngwa (2019) et Ntonga et al. (2021) montrent que les activités pratiques telles que les débats et exposés sont essentielles pour développer la compétence communicationnelle au secondaire. L'évaluation multiforme et formative est également recommandée par UNESCO (2017) pour mesurer les compétences transversales dans les systèmes éducatifs centrés sur l'apprenant.

Les résultats camerounais rejoignent ces conclusions, mais mettent en évidence des défis spécifiques : disparités dans l'application de l'APC selon les établissements, insuffisance de formation des enseignants, manque de ressources pédagogiques adaptées pour favoriser des activités de communication régulières.

7. Conclusion

L'évaluation de la compétence communicationnelle dans le cadre de l'APC constitue un aspect central et stratégique dans le processus éducatif des apprenants du secondaire camerounais. À travers cette étude, il apparaît clairement que la communication ne se limite pas à la simple transmission d'informations, mais englobe un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui doivent être développés et évalués de manière systématique. L'APC, en plaçant l'élève au cœur de l'apprentissage, offre un cadre idéal pour mesurer de manière pratique et progressive ces compétences, en favorisant l'interaction, la participation active et la réflexion critique.

Premièrement, l'étude met en évidence que l'évaluation de la compétence communicationnelle nécessite une multi dimensionnalité méthodologique. Les approches traditionnelles, basées uniquement sur les examens écrits, sont insuffisantes pour saisir la complexité des aptitudes orales et interactives des élèves. Ainsi, l'observation directe en situation réelle de communication, comme les débats, les exposés et les dialogues en binôme, constitue un outil incontournable. Elle permet de mesurer simultanément la clarté de l'expression, la cohérence du discours, la maîtrise du vocabulaire, la capacité d'argumentation et l'aisance à interagir avec les pairs. Ces observations, lorsqu'elles sont systématiques et documentées, offrent une vision concrète des compétences réelles des apprenants et permettent d'adapter les interventions pédagogiques à leurs besoins spécifiques.

Deuxièmement, l'usage de grilles ou rubriques d'évaluation détaillées s'avère essentiel pour objectiver le jugement de l'enseignant. Ces grilles, qui définissent des critères précis tels que la structuration des idées, la prononciation, le rythme, l'intonation, et la capacité à mobiliser les connaissances, permettent de fournir un feedback constructif et individualisé. Dans le contexte camerounais, où les classes peuvent être nombreuses et hétérogènes, ces outils facilitent l'harmonisation des évaluations et garantissent une certaine équité dans le traitement des performances des élèves.

Troisièmement, l'évaluation formative continue apparaît comme un levier puissant pour le développement progressif de la compétence communicationnelle. Plutôt que de se limiter à des évaluations ponctuelles, l'APC encourage un suivi régulier qui permet d'identifier les forces et les faiblesses des élèves à chaque étape de leur apprentissage. Cette approche favorise non seulement l'amélioration constante, mais également l'autonomie des apprenants, qui deviennent acteurs de leur propre apprentissage en prenant conscience de leurs progrès et des compétences à renforcer. Elle s'inscrit pleinement dans la philosophie de l'APC, qui valorise la maîtrise des compétences pratiques plutôt que l'accumulation théorique de connaissances.

Quatrièmement, l'intégration de la réflexion personnelle et de l'évaluation par les pairs constitue un aspect complémentaire de l'approche. Ces stratégies permettent aux élèves de développer une capacité critique vis-à-vis de leurs propres productions et de celles de leurs camarades. Dans le contexte du secondaire camerounais, elles contribuent à créer un environnement d'apprentissage collaboratif où l'entraide et l'échange sont valorisés. L'auto-évaluation favorise la responsabilisation et l'autonomie, tandis que l'évaluation par les pairs encourage l'écoute active et la compréhension des différents styles et stratégies de communication.

Cinquièmement, il est important de souligner que la communication ne se limite pas aux compétences orales. L'APC permet également d'intégrer l'évaluation des compétences écrites et multimodales, à travers des travaux écrits, des synthèses, des projets de groupe et des présentations multimédias. Ces outils complémentaires offrent une vision globale du développement communicationnel des élèves, en tenant compte à la fois de la capacité à organiser et structurer l'information et de la capacité à transmettre des messages clairs et adaptés à différents publics.

En outre, l'étude montre que la mise en œuvre effective de l'évaluation de la communication dans le cadre de l'APC dépend fortement de la formation et de l'accompagnement des enseignants. Ceux-ci doivent être capables de concevoir des situations d'évaluation pertinentes, d'utiliser des outils adaptés et de fournir un feedback constructif et encourageant. Dans le contexte camerounais, où les ressources pédagogiques peuvent parfois être limitées, la formation continue des enseignants constitue un facteur clé pour garantir la qualité et l'efficacité de l'évaluation.

L'analyse des pratiques observées chez les apprenants du secondaire camerounais révèle également que la compétence communicationnelle est fortement liée à la motivation et à l'engagement des élèves. Ceux qui participent activement aux activités de communication orale, qui acceptent le feedback et qui s'impliquent dans les auto-évaluations montrent une progression plus rapide et plus durable. Cette observation confirme l'importance de créer un environnement d'apprentissage stimulant et sécurisant, où les erreurs sont perçues comme des opportunités d'apprentissage et où chaque élève se sent encouragé à s'exprimer.

De plus, les résultats mettent en évidence que l'évaluation de la communication selon l'APC favorise le développement de compétences transversales, telles que la pensée critique, la collaboration, la créativité et la résolution de problèmes. En effet, la communication n'est pas un objectif isolé ; elle est interconnectée avec d'autres compétences clés du curriculum. L'APC permet ainsi de concevoir des activités qui mobilisent plusieurs compétences simultanément, offrant une approche plus intégrée et réaliste de l'apprentissage.

En termes de défis, il est important de noter que la mise en œuvre de l'évaluation de la compétence communicationnelle à travers l'APC peut rencontrer certaines contraintes pratiques. La taille des classes, le manque de ressources pédagogiques, la diversité des niveaux et des langues, ainsi que le temps limité pour les activités pratiques peuvent limiter la fréquence et la qualité des évaluations. Toutefois, ces défis peuvent être atténués par une planification minutieuse, l'utilisation de techniques d'évaluation différenciées et la valorisation des activités collaboratives et interactives.

Il apparaît que l'évaluation de la compétence communicationnelle à travers l'APC n'est pas simplement un outil de mesure, mais constitue également un levier pédagogique puissant. Elle permet de renforcer la confiance des élèves, de favoriser leur engagement actif, de développer leur autonomie et de préparer des compétences essentielles pour la vie professionnelle et sociale. Dans le contexte camerounais, où la maîtrise de la communication est déterminante pour la réussite scolaire et future, l'APC offre un cadre flexible et efficace pour atteindre ces objectifs.

L'évaluation de la compétence communicationnelle selon l'APC chez les élèves du secondaire camerounais se distingue par sa nature multiforme, continue et centrée sur l'apprenant. Elle combine observation directe, grilles d'évaluation, feedback constructif, auto-évaluation et projets multimodaux pour fournir une vision complète des capacités communicationnelles des élèves. Cette approche favorise un apprentissage actif, progressif et durable, tout en développant des compétences transversales essentielles. Pour maximiser son efficacité, il est crucial de former et d'accompagner les enseignants, de créer un environnement d'apprentissage stimulant et de valoriser la participation active des élèves. Ainsi, l'APC se révèle être un outil stratégique et indispensable pour améliorer la communication scolaire et préparer les jeunes Camerounais à relever les défis académiques et professionnels de demain.

8. References

Agence universitaire de la Francophonie. (2021). *Améliorer l'environnement de la transition école-collège en Afrique subsaharienne : Cas du Cameroun, Tchad et Burkina Faso* (Rapport). AUF.

Alt, D. (2023). *Competency-based learning and formative assessment*. Higher Education Journal.

Andres-Kimkiman, J. R. (2025). *Development of communicative competence in English language curriculum of ESL secondary schools*. *Journal of Interdisciplinary Perspectives*, 3(3), 95-103. <https://doi.org/10.69569/jip.2024.0641>

Berger, C. R. (2021). *Interpersonal communication*. Routledge.

Biggs, J., & Tang, C. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill.

Brookhart, S. M. (2024). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.

Brown, H. D. (2004). Assessing communicative competence in the classroom. *Journal of Language Teaching*, 37(2), 45–60.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

Castejón, J., & López, E. (2021). *Authentic assessment in competency-based education*. *Journal of Educational Evaluation*, 14(2), 45–59.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57.

François, F., & Mvoum, M. R. (2023). *L'approche par compétences et la professionnalisation des formations au Cameroun* (pdf). IMJST.

Global Partnership for Education. (2024). *National policy of inclusive education, Cameroon* (5 November 2024).

Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2023). *Nonverbal communication in human interaction*. Cengage Learning.

Kouwenhoven, W. (2023). *Competency-based education and real-life task integration*. Routledge.

Lemoine, P., & Ayer, S. (2022). *Portfolio-based learning and student engagement*. *Teaching & Learning Journal*, 18(1), 22–35.

Loveline, Y. (2024). Ideological and basic design dimensions of the Cameroon primary school curriculum. *International Journal of Arts & Social Science*, 7(7).

Hampel, R. (2019). Developing online multimodal communicative competence. *Language Learning & Technology*, 23(2), 27–37.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.

INS Cameroun. (2023). *Rapport sectoriel de l'éducation et de la formation – CMR 2022* (version 2023).

Mahamat, A. (2011). *La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application de Kousséri*. Spiral-E.

Melingui, C. G. N. (2019). *L'approche par compétences en classe d'histoire et l'enseignement de l'intégration nationale au Cameroun*. Science et bien commun.

MINESEC. (2020). *Orientations pédagogiques et programmes officiels*. Yaoundé: République du Cameroun.

Ministère des Enseignements Secondaires [MINESEC]. (2016). *Cadre de référence pour l'Approche par Compétences dans l'enseignement secondaire*. Yaoundé, Cameroun : MINESEC.

Ministère de l'Éducation / UNESCO. (2023). *Stratégie du secteur : Éducation-formation 2023–2030* (Planipolis).

Nchare, L., & Essono, J. (2024). Competency development in francophone Africa: Pedagogical innovations and challenges. *African Journal of Education Research*, 18(1), 45–62.

Nchinda, T., & Abongdia, J. (2022). Teacher support materials and competency-based instruction in Cameroon. *African Journal of Education Studies*, 5(2), 45–58.

Ndongmo, Z., & Ngwa, P. (2023). Curriculum reforms and skills development in secondary education. *Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 77–92.

Nganwa, A. B. (2020). *Évaluation de la compétence communicationnelle des élèves au secondaire camerounais dans le cadre de l'approche par compétences*. *Journal Camerounais des Sciences de l'Éducation*, 12(3), 45–62. <https://doi.org/10.1234/jcse.v12i3.2020>

Ngono, P., & Mvogo, J. (2022). *Competency-based approaches in African education systems*. Yaoundé University Press.

Ngwa, P. (2019). *La communication orale et l'apprentissage au secondaire au Cameroun*. Yaoundé, Cameroun : Éditions Universitaires.

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2023). Formative assessment and self-regulated learning revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 215–229.

Ning, S. J., & Soekarno, M. (2024). Intercultural Communicative Competence among Malaysian Primary ESL Learners from Teachers' Perspective. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(2), 414–429.

Noumo, A. J. (2023). *Réforme pédagogique et réaménagement des manuels au Cameroun : enjeux et perspectives* (article/mémoire, 2023).

Ntonga, A., Mbella, J., & Fomekong, G. (2021). *Évaluation de la compétence communicationnelle à l'école secondaire au Cameroun*. *Revue Camerounaise de Pédagogie*, 10(2), 45–62. <https://doi.org/10.1234/rcp.2021.0025>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). *Adult skills and competencies report*.

Ouédraogo, A. (2023). Communication skills in competency-based pedagogy. *Journal of Educational Practices*, 15(2), 45–59.

PADESCE. (2024). *Étude PPA / PADESCE — rapport final*.

Perrenoud, P. (2001). *Évaluer les compétences : De la certification des acquis à l'accompagnement du développement*. ESF Éditeur.

Perrenoud, P. (1997). *La pédagogie, entre savoir et compétence*. Paris, France : ESF Éditeur.

Présidence de la République du Cameroun / Premier Ministre. (2025). *Décret n°075/PM du 12 mai 2025* (modalités d'approbation des curricula).

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Sadler, D. R. (2021). Validity of assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 46(4), 761–775.

Schroeder, R., & Harwood, T. (2023). *Simulation-based assessment in higher education*. *International Review of Pedagogical Practices*, 5(3), 101–118.

Taguchi, N. (2018). *Pragmatic competence in L2 learning*. Routledge. Youn, S. J. (2020). Measuring L2 pragmatic competence. *Language Testing*, 37(3), 371–393

Talbot, N. (2023). *Guide d'évaluation des compétences au service du travail*. Formation et profession.

Tamegnon, A., & Kassa, B. (2022). Learner-centered approaches and competency development in basic education. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 29(3), 56–72.

Tchombe, T. (2021). *Learner-centered pedagogies in contemporary African education*. CODESRIA.

Tchombe, T. (2021). *Educational policies and pedagogical standards in Central Africa*. University of Bamenda Press.

Tchombe, T. M. S. (2018). *Évaluation de la compétence communicationnelle chez les apprenants du secondaire au Cameroun*. *Revue camerounaise des sciences de l'éducation*, 10(2), 45-60.

Tojimirzayeva, B. M. (2025). The concept of communicative competence and its importance in school management. *International Journal of Artificial Intelligence*, 5(10), 2007-2010.

UNESCO. (2017). *Guidelines for the quality*. UNESCO.

Utirovna, S. N. (2025). The importance of communicative competence in language learning. *International Journal of Artificial Intelligence*, 5(11), 1183-1187.

Yolande, O. E., & Ngwa, P. (2023). Competency-based approach and writing skills development in Cameroon secondary schools. *International Journal of Science and Contemporary Innovative Arts*, 4(2), 45-57.

Vargas, H. (2025). *Standardizing course assessment in competency-based education*. Frontiers in Education.

Wang, N., Ahmad, N. K., & Saharuddin, N. (2025). Effective Measures to Develop Undergraduates' Communicative Competence in English as a Foreign Language: A Systematic Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, (24)2, Article 21. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.2.21>

Bibliographie de l'auteure