

QUAND LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE NE SUFFIT PLUS : IMPACTS DE L'ILLUSION D'INCOMPÉTENCE SUR LA PERFORMANCE ORALE EN CLASSE DU FLE EN ALGÉRIE

Sofiane ASSIAKH
assiakh_sofiane@univ-jijel.dz

&

Achour BOURDACHE
achour.bourdache@univ-jijel.dz
Université de Jijel, Algérie

Abstract: Traditionally, oral language performance has often been explained in terms of learners' linguistic competence and the areas of weakness associated with it. However, such an interpretation appears inadequate when applied to learners who possess satisfactory language proficiency, yet remain reluctant to engage in oral communication. From this perspective, examining learners' attitudes toward their own linguistic competence may provide a more relevant explanation for their engagement or disengagement in oral language practices, particularly in situations where conventional didactic approaches fail to account for observed difficulties. Drawing on psychological foundations, this study argues that weaknesses in oral production can be understood beyond the sole framework of linguistic competence, a dimension that remains largely underexplored in traditional approaches to oral language teaching and learning.

Situated within the field of applied linguistics, this research is based on a survey conducted among Algerian university students majoring in French and enrolled in undergraduate and master's programs. The Participants were selected on the basis of their high academic achievement and demonstrated linguistic competence. Data were collected through a questionnaire and analysed using both quantitative and qualitative approaches. The analysis focused on perceptions of oral competence, self-confidence, attitudes toward error and social comparison.

The findings indicate that the learners' difficulties in oral production are not attributed primarily to deficiencies in linguistic competence. Rather, they are closely associated with the underestimation of one's actual capabilities, lack of self-confidence, communication anxiety, fear of making mistakes and sensitivity to others' judgments. These psychological factors significantly inhibit learners' willingness to participate in oral interactions, even when the necessary linguistic resources are available. The study highlights the importance of integrating psychological dimensions into the understanding and development of oral language competence.

Keywords: *linguistic competence, illusion of incompetence, oral production, performance, teaching/ learning of French as a foreign language.*

Introduction

Réussir une tâche exige une bonne connaissance de ses capacités et une confiance en soi (Schunk, 1991 ; Harter, 1999 ; Efklides, 2006 ; Bouffard et *al.*, 2006). Pourtant, on a souvent tendance à ignorer ses compétences lorsqu'on s'exerce dans une situation donnée de la vie quotidienne, une production orale en langue étrangère en l'occurrence. Dire ainsi « *je ne peux pas* » alors que l'on en est déjà capable pourrait se traduire par des jugements négatifs qui ne se rapportent nullement aux performances réelles, et par conséquent, entraver la réalisation de certaines tâches :

« Un enfant convaincu de son incapacité à résoudre un problème ou à exécuter une action quelconque peut choisir l'abandon ou l'évitement. Il se prive alors d'occasions d'apprentissage et limite son propre développement. » (Vaillancourt & Bouffard, 2009).

Dans cette perspective, nous avons décidé d'entreprendre cette recherche qui se veut avant tout une exploration du décalage entre la compétence effective de l'apprenant et sa perception de cette dernière. Ce décalage invite, d'une part, à repenser la lecture (socio) linguistique et didactique de la performance orale, et de l'autre part, à explorer les facteurs plutôt subjectifs et affectifs intervenant dans le développement de la compétence orale en classe de FLE.

A ce sujet, les travaux de Phillips (1984), de Bouffard et *al.* (1999, 2003, 2006, 2013) et de Kruger (1999) – pour ne citer que les plus connus – mettent la lumière sur une notion peu usitée en didactique du FLE, notamment dans le contexte universitaire algérien : *l'illusion d'incompétence*. Très documentée en psychologie en particulier et en sciences sociales en général, cette notion constitue une sorte de :

« [...] jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre des types de résultats déterminés. » (Bandura, 1986 : 391).

En situation d'apprentissage, l'illusion d'incompétence renvoie plutôt, selon Benoit, à : « la situation d'élèves ayant des capacités intellectuelles normales, mais qui sous-estiment fortement leurs compétences scolaires » (2010 : 05). Elle serait ainsi cette tendance, pour un apprenant compétent, à développer une perception négative à l'égard de ses performances. Il s'agit également de ce que Dunning, Kruger (1999) désignent par *l'effet Dunning-Kruger* qui renvoie au fait que les personnes les plus compétentes ont tendance à sous-estimer leur niveau de compétence. Il désigne, inversement, le cas des personnes qui se surestiment malgré leur incompétence.

En ce qui nous concerne, notre réflexion s'appuie sur un constat qui a marqué notre expérience d'enseignants responsables du module *Compréhension et Production Orales* au niveau du Département de Lettres et Langue Françaises, de l'Université de Jijel en Algérie. Dans ce contexte, nous avons remarqué que certains étudiants, peu enclins à participer et hésitant à prendre la parole lorsque l'occasion se présente en classe, manifestent en revanche une

meilleure compétence linguistique quant à la production écrite. Cet état de fait nous amène à nous interroger, voire remettre en question, le rôle attribué à la compétence linguistique dans le développement de la compétence communicative de l'apprenant, perçue comme objectif central dans les approches didactiques contemporaines, notamment les approches communicatives, actionnelle et par les compétences.

Dans cette perspective, la seule compétence linguistique s'avère peu suffisante pour garantir l'engagement et l'investissement linguistiques dans l'apprentissage de la langue (Bédard *et al.*, 2022 ; Laberge, 2020). Il devient dès lors important de comprendre comment l'attitude de l'apprenant vis-à-vis de ses compétences linguistiques pourrait impacter sa mobilisation de celles-ci dans ses pratiques langagières, pédagogiques ou quotidiennes. En terme plus explicites : dans quelle mesure la compétence linguistique peut favoriser/ défavoriser la performance de l'apprenant en fonction des perceptions qu'il se fait de sa propre compétence ? Autrement dit, comment la perception de l'apprenant de sa compétence linguistique peut façonner son investissement dans ses pratiques langagières effectives, la communication orale en l'occurrence ?

Cet article se propose ainsi d'analyser l'impact et les enjeux de l'illusion d'incompétence sur la compétence en production orales des apprenants du FLE. Il s'agira ainsi dans la suite de ce travail de montrer que la compétence linguistique, aussi solide qu'elle soit, ne garantirait pas à elle seule le degré d'investissement de l'étudiant dans les situations de communication réelles. Sa perception de ses propres capacités pourrait constituer un facteur révélateur quant à ses pratiques orales.

1. Aspects théoriques : regards croisés sur la notion de compétence

1.1. La compétence linguistique

Dans son acception générale, la compétence linguistique est envisagée comme la maîtrise des règles morphosyntaxiques et lexicosémantique d'une langue donnée. Dans ce sens, elle constitue le résultat d'une accumulation de savoirs linguistiques dans le processus d'appropriation d'une langue cible.

Développée par Chomsky dans les années 1960/70, la notion de compétence linguistique renvoie à « la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue » (Chomsky, 1965 : 13) par opposition à la performance qui désigne « l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes » (Chomsky, 1965 : 13). Cette notion est ainsi la disposition illimitée à construire et de comprendre un nombre infini de phrases à partir d'un nombre fini de règles grammaticales et en juger la grammaticalité. La performance, en revanche, renvoie à l'aspect concret et observable de la langue, tel que la parole, l'écoute, la lecture et l'écriture. Elle est souvent façonnée par des facteurs psychologiques et environnementaux.

Toutefois, la prise en considération des situations de communication réelles a montré les limites de la conception Chomskyenne de la compétence linguistique, jugée comme très formaliste et réductrice. Elle a même favorisé l'émergence de théories linguistiques, situées notamment dans le fonctionnalisme, la pragmatique et l'énonciation, qui stipulent que : « la prise en compte des seules capacités syntaxiques ne saurait suffire à rendre compte du développement du langage et de l'usage de la parole » (Lambert, 2021 : 57). Les études linguistiques s'inscrivent dès lors dans une nouvelle théorisation, intégrant la dimension communicationnelle, sociale et culturelle de la langue. Cette théorisation s'appuie sur l'ethnographie comme « mode d'observation directe de la parole en actes » (Lambert, 2021 : 57), c'est-à-dire, les usages effectifs de la langue. La compétence

linguistique ne se limite pas désormais à la seule maîtrise des normes linguistiques régissant le fonctionnement de la langue en question. C'est dans la continuité de l'approche ethnographique du langage que se situent les travaux de Hymes (1972, 1984) qui donnent naissance à la notion de « compétence communicative ».

1.2. La compétence communicative

Considérée comme une réaction à la notion de *compétence linguistique*, proposée l'année précédente par Chomsky (1971), la notion de compétence de communication est définie comme : « [...] ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs » (Hymes, 1964) et explicitée par Cuq comme :

« La capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication qui le conditionne : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales... » (2003 : 48).

En didactique des langues étrangères, la notion de compétence communicative recentre l'enseignement/ apprentissage des langues sur la compétence de communication. L'objectif est désormais de doter l'apprenant d'un instrument de communication. Pour communiquer : « [...] il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. » (Bachman et *al.* 1981 : 53). C'est dans cette perspective que Moirand établit plusieurs composantes constitutives de la compétence de communication : la *composante linguistique* (le savoir grammatical), la *composante discursive* (la connaissance différents types de discours, leur organisation en fonction des situations de communication), la *composante référentielle*, (la connaissance des objets du monde) et la *composante socioculturelle* (la connaissance des règles sociales et culturelles des normes d'interaction).

L'approche communicative s'inscrit ainsi dans une dynamique pluridisciplinaire, nourrie par les contributions théoriques de diverses disciplines telles que la sociolinguistique, l'analyse conversationnelle, la pragmatique, la philosophie du langage, la linguistique de l'énonciation, la psychologie cognitive, l'analyse textuelle, l'analyse conversationnelle, l'analyse des besoins, etc. (Morin, 1990). Cette ouverture disciplinaire souligne, d'une part, la complexité des facteurs impliqués dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue, illustrée dans ce passage de Hymes :

« Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. » (1984 : 47).

De l'autre part, cette ouverture démontre, dans le cas de l'approche communicative, les limites d'un recours exclusif à la linguistique appliquée (Bérard, 1991).

1.3. Les limites d'une approche strictement (socio) linguistique de la compétence

Comme nous l'avons précédemment démontré, en prenant ainsi le contre-pied de la conception chomskyenne, étroitement linguistique, qui fait « abstraction des faits socioculturels » (Hymes, 1984 : 47), Hymes introduit la notion de compétence de

communication qui, par sa dimension sociolinguistique, privilège plutôt « l'inscription du langage dans le social ». Cette notion replace ainsi la compétence linguistique dans ses conditions d'usage effectives.

Toutefois, même enrichie par les apports de la sociolinguistique, la notion de compétence, linguistique ou communicative qu'elle soit, ne saurait être expliquée à partir seulement des données linguistiques et sociolinguistiques.

Dans sa théorie sociocognitive (issue du corporatisme et du cognitivisme), Bandura (1986) pense que les comportements humains sont souvent déterminés par des attitudes que l'individu adopte face à une situation donnée. Ces attitudes sont étroitement liées à sa conception de ses propres compétences, influençant ainsi, de manière positive ou négative, ses attentes d'échec ou de réussite dans une tâche donnée :

« [...] nos comportements sont fortement influencés par le genre de scénario que nous nous improvisons mentalement dans une situation donnée. Ces scénarios sont à l'image de nos anticipations de réussite ou d'échec associées à la perception que nous avons de nos capacités et ils provoquent différents types d'émotions comme l'excitation, l'enthousiasme, et la fierté, ou à l'inverse l'anxiété, la honte, et le découragement. »
(Bouffard et al. 2006 : 09-10)

Dans une perspective didactique, la critique de la conception chomskyenne rappelle que l'on ne peut pas se limiter à la seule maîtrise des formes linguistique dans l'enseignement/ apprentissage des langues. Or, la théorie communicative de Hymes ne suffira pas non plus, en se référant à la théorie de Bandura (1986), à garantir cette maîtrise. Dans cette perspective, le fait de se sentir compétent, selon Bouffard (2006 : 10), peut constituer une sorte de ressource motivationnelle pour l'individu, et ce, en limitant ses émotions inhibitrices, en maintenant sa persévérance quant aux obstacles et en établissant un rapport constructif entre lui et le savoir.

2. Cadre méthodologique

Notre enquête s'est déroulée durant l'année universitaire 2025/2026 au département de littérature et langue française de l'université Mohamed Seddik Benyahia (wilaya de Jijel, Algérie). Notre démarche s'inscrit dans une approche quantitative et qualitative à visée descriptive, mobilisant une étude de cas qui porte sur un groupe spécifique de 35 étudiants universitaires, inscrits en cycle licence et master.

Le recours à une telle démarche méthodologique s'explique par la nature particulière de notre corpus de recherche. Ce dernier est ainsi constitué d'étudiants ayant un niveau satisfaisant quant à leur compétence écrite en langue française (de B2 à C1 selon le CECRL) et d'excellents résultats académiques¹, mais qui éprouvent des difficultés notables en production orale, notamment un manque de participation en classe, hésitation de prendre la parole, insécurité linguistique, etc. Des attitudes qui découlent de nos propres

¹ Leur consentement implique, outre nos constats en tant qu'enseignants, l'accès et la vérification de leurs résultats de fin d'année dans les autres modules.

observations pédagogiques en tant qu'enseignants ayant accompagné ces étudiants durant leur parcours universitaire².

Par ailleurs, le profil spécifique de ces étudiants rend très délicat la collecte d'un échantillon plus représentatif. La taille restreinte de notre corpus est principalement due à la difficulté de constituer un échantillon d'étudiants présentant des caractéristiques similaires. Ce qui justifie notre recours à l'étude de cas comme approche d'analyse, permettant d'explorer notre objet d'étude d'une manière plus approfondie.

L'instrument de collecte déployé est un questionnaire que nous avons conçu en fonction des objectifs que nous avons fixés. Organisées en quatre parties, les questions sont élaborées autour de plusieurs dimensions que nous avons jugées pertinentes pour notre étude : le profil sociolinguistique des participants, l'auto-évaluation de la compétence orale (items 1-4), sentiment de confiance en soi (items 5-9), perception de l'erreur (items 10-14), comparaison sociale (items 15-18) et deux questions ouvertes. Deux autres questions ouvertes ont été intégrées afin d'avoir des précisions qualitatives quant à ces dimensions. À travers ce questionnaire, les participants sont amenés à évaluer leurs réponses sur une échelle de Likert à cinq points : 1. *Pas du tout d'accord*, 2. *Plutôt pas d'accord*, 3. *Neutre*, 4. *Plutôt d'accord*, 5. *Tout à fait d'accord*. Les données recueillies feront l'objet d'une analyse statistique descriptive. Pour ce faire, des moyennes et des écarts-types seront calculées afin d'illustrer la fréquence des réponses des participants sur l'échelle de Likert et les tendances les plus dominantes quant à leurs perceptions.

Concernant le déroulement de la collecte, elle s'est déroulée lors de séances ordinaires de travaux dirigés³. La passation du questionnaire a été réalisée en ligne, à travers la plateforme Google Forms. Les participants disposaient de 30 minutes afin de répondre au questionnaire.

3. Résultats des analyses

L'analyse des données que nous avons recueillies nous a permis d'apporter des éléments de réponses, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, qui se rapportent notamment au profil sociolinguistique des participants, leur niveau de confiance en soi, leur perception de l'erreur et leurs attitudes vis-à-vis leur entourage.

3.1. Profil sociolinguistique des participants :

Les participants ayant fait l'objet de notre enquête sont âgés de 18 à 35 ans, avec une concentration notable dans la tranche de 22 à 25 ans. Quant à leur sexe, nous avons constaté une forte prédominance féminine (86%), un déséquilibre très fréquent dans les filières de langues que nous constatons déjà depuis une décennie.

De point de vue linguistique, la totalité des participants dispose du dialecte algérien, appelé communément *El Dardja*, comme langue maternelle, tandis qu'une minorité (3%) indique également le français ou le kabyle (un dialecte amazigh) comme seconde langue maternelle.

² Notamment dans les modules : linguistique et phonétique, techniques de recherche universitaire, compréhension et production orales, déontologie de recherche universitaire et, actuellement, la pragmatique, compréhension et production écrite, objets et méthodes linguistiques, sociolinguistique urbaine.

³ Dans le cadre des modules de compréhension et production orales, de pragmatique et de linguistique et phonétique.

Quant à l'usage du français dans la vie quotidienne, les réponses obtenues reflètent une pratique relativement variable. En effet, si une catégorie non négligeable des participants utilise « *souvent* » (39,4%) ou « *très souvent* » (12,1%) cette langue en dehors du contexte universitaire, une autre catégorie en indique un usage plus ou moins occasionnel, « *parfois* » (33,3%) ou « *rarement* » (15,2%). Ces résultats, que nous avons ultérieurement établis dans le même contexte (Assiak, 2022 ; Assiak, Bourdache, 2026), mettent en évidence que malgré une exposition à la langue française, son usage demeure inégalement investi dans les pratiques quotidiennes, ce que nous allons expliquer dans la suite de cet article.

3.2. La perception de la compétence orale

Tableau 1. Résultats de l'analyse de l'auto-évaluation de la compétence orale

Items	Réponses					Moyenne (M)	Écart-type
	1	2	3	4	5		
01 : Je pense que mon niveau en production orale est faible	7	5	1	15	5	3,18/5	1,45
02 : Je me sens capable de m'exprimer clairement en français à l'oral.	2	6	4	14	8	3,59/5	1,21
03 : Je fais beaucoup d'erreurs quand je parle en français	5	15	2	5	6	2,76/5	1,39
04 : Je suis satisfait(e) de mon niveau à l'oral quand je parle en français.	11	10	0	7	5	2,55/5	1,52

L'analyse des réponses de l'item 01 montre que 61% des étudiants interrogés estiment que *leur niveau en production orale est faible*, même si leur niveau réel indique le contraire. La moyenne ($M : 3,18$), dépassant le point médian, et l'écart-type relativement élevé ($\sigma : 1,45$) indiquent clairement leur tendance vers l'accord. À l'inverse, seulement 36% expriment un désaccord dans ce sens. Ces résultats montrent en effet une certaine fragilité dans leurs perceptions quant à l'évaluation de leur compétence orale. Cette attitude dépréciative, qui ne correspond nullement à leur niveau réel, explique clairement leur manque de participation et leur hésitation à prendre la parole en classe. Elle ne se rapporte ainsi en aucune manière à des motifs linguistiques objectifs, mais plutôt psychologiques qui auraient, à notre sens, un lien direct avec le manque de confiance en soi et la peur du jugement des autres (voir les deux prochaines sections d'analyse).

Les résultats de l'analyse de l'item 02 dévoilent une perception globalement positive chez 65% de ces étudiants vis-à-vis de leur capacité à s'exprimer clairement en langue française. À l'inverse, 23 % d'entre eux éprouvent un désaccord et 12% adoptent une position neutre. Avec une moyenne considérablement supérieure à la médiane ($M : 3,59$) et un écart type ($\sigma : 1,21$), nous pouvons ainsi dire que la majorité des étudiants s'estiment en mesure de produire des discours compréhensibles et claires en langue française.

De point de vue de notre problématique de recherche, ces résultats montrent ainsi que la réticence quant à la prise de parole en classe ne se rapporte pas entièrement à la perception de soi. Certain de ces étudiants s'attribuent une certaine capacité à parler sans que cela se traduise par une satisfaction dans l'évaluation de soi. Les constats établis dans l'item précédent (01) en sont plus ou moins convaincants et révélateurs : ces étudiants développent des perceptions négatives quant à leur niveau à l'oral, malgré leur sentiment de

capacité à s'exprimer. Des perceptions qui interviendraient négativement entre ce sentiment de capacité et la performance réelle. C'est précisément là entre le potentiel perçu (item 2) et l'évaluation sévère de soi que surgit l'illusion d'incompétence. Ces étudiants pourraient ainsi éprouver un sentiment de capacité sans pour autant éprouver en parallèle un sentiment de compétence.

Notre analyse des données de l'item 03, indique que les étudiants interrogés éprouvent globalement, avec une moyenne ($M : 2,76$), un sentiment positif quant à la qualité de leurs productions orales en français. 60% d'entre eux déclarent ainsi ne pas commettre beaucoup d'erreurs lorsqu'ils s'expriment en français. Une attitude qui témoigne de leur confiance en leur compétences linguistiques en langue française, ce qui peut s'expliquer à travers leurs résultats académiques. Toutefois, la dispersion des résultats, relativement insignifiante, avec un écart type de 1,39, et le nombre non négligeable des réponses positives (33,3%), met en évidence une catégorie d'étudiant pour qui la prise de parole est fortement associée à la possibilité de commettre des erreurs. Cette attitude, loin d'être marginale, illustre une relation entre la perception de la compétence orale et la peur de commettre des erreurs. Dès lors, l'investissement dans les pratiques orales en classe ne saurait s'expliquer par la seule compétence linguistique, il dépendrait également, en partie, des perceptions subjectives qu'éprouvent vis-à-vis de leurs compétences réelles.

Notre analyse du quatrième item met la lumière sur l'insatisfaction affirmée des participants quant à leur niveau à l'oral, attestée chez 64% des participants contre 36%. La moyenne obtenue ($M : 2,55$), légèrement inférieure au point médian de l'échelle, en est ainsi très illustrative. Cela dit que les pratiques langagières orales de ces étudiants sont aussi tributaires du sentiment d'évaluation du soi. A ce niveau, la production orale apparaît comme une pratique langagière relativement délicate pour les étudiants interrogés, ce qui les amène à développer des perceptions souvent dépréciatives à l'égard de leurs compétences linguistiques. Cet état de fait suggère que le rapport de l'apprenant à la pratique orale de la langue est moins porté sur sa perception de maîtrise de celle-ci, mais plutôt à des réserves qui pourraient être liées à un sentiment d'inconfort vis-à-vis de ses compétences linguistiques réelles. Un étudiant peu satisfait de son bagage linguistique serait, à notre sens, plus susceptible d'éviter de s'aventurer dans une communication orale.

Dans cette perspective, une faible satisfaction quant à la compétence orale pourrait engendrer une perception négative de soi, et par conséquent, nourrir le manque d'investissement dans les communications orales.

L'écart-type relativement élevé ($\sigma : 1,52$) indique toutefois une dispersion notable. Les réponses d'une autre catégorie des étudiants interrogés, significativement minimales, indiquent à l'inverse que l'investissement dans des situations de communication ne se rapporte en aucune manière au fait de se sentir capable de parler. Un étudiant peut être ainsi compétent et très satisfait de ses compétences linguistiques à l'oral sans pour autant pouvoir s'impliquer réellement dans des situations de communication effectives, pédagogiques en l'occurrence.

Par ailleurs, ces résultats deviennent plus intéressants en les liant à ceux obtenus dans l'item précédent (Item 03 : *Je fais beaucoup d'erreurs quand je parle français*). Dans ce dernier, les participants nient le fait de commettre des erreurs dans leurs productions orales. Cependant, ils se montrent insatisfaits de leur niveau à l'oral dans le cadre de ce quatrième item. Cet état de fait suggère que le malaise ressenti par ces étudiants quant à leur performance à l'orale ne se rapporte pas uniquement aux erreurs qu'ils commettent. Il

dépend en outre d'autres facteurs, notamment l'appréciation négative de soi-même comme locuteur. Dans ce sens, des études montrent que les estimations des apprenants quant à leurs compétences linguistiques, désigné également sous le nom d'*autoévaluation*, sont souvent inexactes (Foote, 2010 ; Suzuki, 2015).

3.3. Le sentiment de confiance en soi

Tableau 2. : Résultats de l'analyse du sentiment de l'auto-efficacité

Items	Réponses					Moyenne (M)	Écart- type
	1	2	3	4	5		
05 : Je me sens stressé(e) lorsque je dois parler en français dans ma classe.	1	6	0	12	14	3,97/5	1,22
06 : J'évite de prendre la parole même lorsque je connais la réponse.	7	3	2	12	9	3,39/5	1,52
07 : Je pense que je peux améliorer facilement mon niveau à l'oral.	0	1	3	6	23	4,55/5	0,67
08 : Lors d'une production orale, je pense avoir mal parlé même si l'enseignant me donne une bonne note.	6	3	4	8	12	3,52/5	1,52

L'analyse de l'item 05 montre que 79% des enquêtés *éprouvent du stress lorsqu'ils sont obligés de parler en français en classe*, contre seulement 21% qui s'en démarquent. La moyenne obtenue (M : 3,97), nettement supérieure à la médiane, et l'écart-type σ : 1,22 traduisent ainsi plus clairement leur accord.

En effet, quatre étudiants sur cinq déclarent se sentir stressés dans la prise de parole devant leurs collègues. Le cadre collectif de la classe agit négativement sur la vulnérabilité des étudiants dans leurs pratiques orales. Ces dernières deviennent alors une situation émotionnellement couteuse pour eux. Cet état de fait montre que la production orale comme pratique langagière ne relève pas seulement des compétences linguistiques du locuteur, mais aussi de son profil affectif au moment de parler. Le stress à ce niveau agit comme un facteur déteignant directement sur la confiance en soi de l'étudiant, rendant ainsi toute prise de parole comme une situation d'exposition à l'autre et à ses jugements. Il pourrait même refléter le sentiment d'insécurité linguistique et de dévalorisation du soi comme locuteur.

Dans cette perspective, la production orale devient un espace où la compétence linguistique se fragilise par son profil émotionnel, façonné par la situation de communication. L'étudiant à ce niveau ne constitue plus ce détenteur d'une compétence communicative, orale en l'occurrence, mais plutôt un sujet exposé aux jugements d'autrui (voir *Analyse de la comparaison sociale*). Ce qui explique pourquoi nos sujets, même en étant compétents, hésitent, évitent, voire s'abstiennent de parler en classe.

Les constats que nous venons d'établir semblent largement étayer les résultats de l'item 06. En interrogeant ainsi l'attitude des étudiants à prendre la parole en classe, nous avons constaté que 64% d'entre eux *évitent de parler même lorsqu'ils connaissent la réponse*, alors que seulement 30% s'y opposent. En effet, l'attitude la plus représentative chez ces étudiants est de marquer une réticence à l'exposition orale sans que l'ignorance soit le motif de cette dernière. Ces résultats, dont la moyenne est supérieure à la médiane (M : 3,39) et l'écart-type est σ : 1,52, illustrent une convergence majoritaire des réponses obtenues vers l'accord.

Ces résultats sont importants car ils montrent que la faible prise de parole en classe ne se rapporte pas uniquement à la compétence linguistique, ni à un manque de

connaissances, mais aussi à des dynamiques psychologiques accentuant sa mise en œuvre. Ces dynamiques contribuent positivement ou négativement à la construction de la confiance en soi, agissant par conséquent sur l'investissement des étudiants dans les situations de communication. Il arrive ainsi, dans ce sens, que l'étudiant sait quoi dire sans pour autant oser le dire.

Cet item montre ainsi que le problème majeur que rencontrent certains étudiants ne réside pas dans l'absence de connaissances ni dans la manière de les transmettre, mais plutôt dans le fait d'oser les partager avec les interlocuteurs. C'est précisément ce constat qui renforce notre idée initiale selon laquelle seule compétence linguistique ne suffirait pas à parler si elle n'est pas renforcée entre autres par une confiance en soi.

L'analyse de l'item 07 nous a permis de constater une perception très positive de *la possibilité d'amélioration en production orale*. La moyenne $M : 4,55$ et le faible écart-type $\sigma : 0,67$ reflètent une convergence très nette vers l'accord chez les participants. En effet, 88% contre seulement 3% de étudiants se considèrent capables de développer leur niveau à l'oral. 9% adoptent, quant à eux, une position neutre.

Mis en relation avec les constats précédemment établis, celui-ci met la lumière sur des résultats plus éclairants : bien que ces étudiants se sentent stressés dans la prise de parole (item5) et évitent souvent de parler (item 6), ils ne renoncent pas cependant à l'idée de s'améliorer dans le futur. Cet état de fait nous permet de dire que la production orale ne se rapporte pas non plus à l'engagement quant à l'apprentissage. Ces étudiants semblent ainsi pris dans une tension entre l'évaluation de soi, les difficultés vécues au moment de parler et l'espoir d'amélioration même s'ils disposent déjà d'un niveau suffisant.

Les résultats de l'item 08 mettent la lumière sur un autre facteur de cette tension, 61% des étudiants interrogés, contre seulement 27%, sous-estiment *leurs performances orales même avec des évaluations positives de leurs enseignants*.

Avec une moyenne de $M : 3,52$ et un écart-type $\sigma : 1,52$, les réponses de cet item apportent plus d'informations sur la confiance en soi des étudiants interrogés. Elles montrent que même la reconnaissance pédagogique, émanant de l'enseignant en particulier, ne garantit pas souvent une évaluation positive du soi chez l'étudiant. Cela veut dire, que dans le domaine de l'oral, il ne suffit pas de bien réussir pour se sentir compétent, à rappeler que ces étudiant sont sélectionnée parmi les meilleurs de leur promotion. Ces résultats suggèrent que le manque de confiance en soi ne se révèle pas seulement en amont de la prise de parole, mais aussi en aval : même lorsque ces étudiants réussissent une production orale, ils continuent à se sentir incompetents.

3.4. La perception de l'erreur

Tableau 3. Résultats de l'analyse des représentations vis-à-vis de l'erreur

Items	Réponses					Moyenne (M)	Écart- type
	1	2	3	4	5		
09 : Faire des erreurs à l'oral signifie que je ne maîtrise pas la langue.	6	3	4	8	12	3,52/5	1,52
10 : Les erreurs sont une étape naturelle dans l'apprentissage d'une langue.	0	1	0	5	27	4,76/5	0,61
11 : Je pense que mes erreurs sont plus graves que celles de mes camarades.	6	5	1	14	7	3,33/5	1,45

12 : <i>Après une intervention orale, je me focalise surtout sur mes erreurs.</i>	1	5	3	14	10	3,82/5	1,13
--	---	---	---	----	----	---------------	-------------

L'analyse de l'item 09 montre que pour une grande partie des étudiants interrogés, soit 70%, *l'erreur ne reflète pas une non-maîtrise de la langue*. Tandis que 12% adhèrent à cette idée et 18% adoptent une position neutre. Ces chiffres mettent en évidence une représentation hésitante quant au statut de l'erreur dans la production orale. En effet, les résultats indiquent que l'erreur n'est jamais considérée comme un signe d'incompétence pour ces étudiants, un accord majoritaire qu'illustrent la moyenne $M : 3,52$ l'écart-type $\sigma : 1,52$.

Or, dans l'analyse des items précédents révèlent qu'ils éprouvent du stress à l'oral (Item 05), qu'ils évitent de parler quand l'occasion se présente (Item 06) et qu'ils doutent de leurs compétences conversationnelles (Item 01). Cela signifie que le recul quant à la prise de parole ne s'explique pas nécessairement par la peur de l'erreur. Celle-ci étant souvent considérée comme une étape importante dans l'apprentissage d'une langue (item10). Un constat établi chez 97% des étudiants interrogés, avec une moyenne de $M : 4,76$ et un écart-type de $\sigma : 0,61$, traduisant ainsi l'hétérogénéité des réponses obtenues.

Toutefois, les résultats de l'item 11 montrent 63,6% des étudiants sont enclins à dramatiser *leurs erreurs par rapport à celles commises par leurs collègues*. La moyenne obtenue $M : 3,33$ ainsi que l'écart type $\sigma : 1,45$ traduisent la convergence nette de leurs représentations vers l'accord.

A la lumière des résultats obtenus précédemment, ceux-ci dévoilent une asymétrie dans la manière de considérer l'erreur. En effet, ces mêmes étudiants, pour qui l'erreur est une étape naturelle de l'apprentissage, vivent l'erreur comme menace pour leur image de soi en se comparant à l'autrui. L'erreur ne constitue nullement à ce niveau un fait linguistique mais plutôt un indice révélateur d'une évaluation négative de la compétence. Un indice qui est toléré quand il s'agit de l'autre et sévèrement jugé qu'il s'agit de soi-même.

Ces constats ont été vérifiés grâce aux résultats de l'analyse de l'item 12. En effet, 78 % des étudiants déclarent *se focaliser surtout sur leurs erreurs après une intervention orale en classe*. La moyenne $M : 3,82$ et l'écart-type $\sigma : 1,13$ illustrent clairement la convergence des réponses obtenues vers l'accord. Ces résultats montrent une centration sur les insuffisances plutôt que sur les points réussis lors de la production orale. Ils montrent également que l'erreur ne constitue pas seulement un obstacle durant la prise de la parole mais aussi après l'acte de parole. Ces étudiants semblent développer chez l'apprenant une perception négative de sa performance centrée plutôt sur l'erreur.

3.5. La comparaison sociale

Tableau 4. Résultats de l'analyse du sentiment de comparaison à l'autrui

Items	Réponses					Moyenne (M)	Écart-type
	1	2	3	4	5		
13 : 15. <i>Par rapport aux étudiants de ma classe, je pense que mon niveau oral est :</i>	0	1	20	12	1	3,38 / 5	0,60
14 : <i>En me comparant aux autres étudiants de ma classe, je sous-estime souvent mes capacités à l'oral.</i>	4	6	3	14	7	3,34 / 5	1,30
15 : <i>Je pense que les autres étudiants parlent mieux que moi en français</i>	7	2	7	12	6	3,24 / 5	1,39

Dans la cadre de notre analyse de l'item, portant sur le sentiment de comparaison, nous avons constaté que 59% des étudiants interrogés s'estiment *avoir un niveau moyen à l'oral par rapport à leurs collègues*. La moyenne $M : 3,38$ et l'écart-type $\sigma : 0,60$ reflètent une orientation vers la réponse « *Moyen* », sans sous-estimation ni surestimation de leur niveau à l'oral.

Ces résultats montrent qu'une grande partie de ces étudiants éprouvent un sentiment d'infériorité par rapport à leurs pairs, sans pourtant se considérer comme incompetents. Cela dit que ces étudiants, que nous avons pourtant choisis pour leurs bons résultats académiques, n'arrivent pas à s'investir dans une conversation sans prendre en considération leur image aux yeux des autres. La compétence orale à ce niveau est mesurée à travers la comparaison aux autres collègues.

En effet, à la lumière des précédents résultats, ayant révélé un niveau élevé de stress, un recul quant à la prise de parole et une centration sur l'erreur, ceux-ci suggèrent que la performance orale dépend également d'une comparaison sociale favorable. Ces constats ont été vérifiés grâce à l'item14 : 62% des étudiants, contre 29%, reconnaissent *sous-estimer leurs productions orales en se comparant aux autres étudiants*, même s'ils sont les meilleurs dans leurs classes. Cela dit que ces étudiants disposent effectivement de compétences linguistiques et qu'ils tendent à les stigmatiser en se comparant aux autres.

La moyenne $M : 3,34$, située au-dessus du point médian, illustre cette tendance vers l'accord, tandis que l'écart-type $\sigma : 1,30$ indique une légère hétérogénéité de réponses. Cette dernière montre que certains enquêtés adoptent une attitude dévalorisante en se comparant à leurs pairs, tandis qu'autres, plus minoritaires, non. Cela veut dire, à notre sens, que la comparaison à l'autre est un facteur variable d'un étudiant l'autre. Ce qui révèle par ailleurs à la lumière de ceux de l'item précédent (13), un décalage entre perception du niveau et la perception de la capacité quant à la production orale.

L'analyse de l'item 15 met en évidence des résultats beaucoup plus concrets quant à ce sujet. 60% des étudiants interrogés, contre 26%, estiment que *leurs collègues en classe parle mieux qu'eux en français*. Ces résultats, présentant une moyenne $M : 3,24$ et un écart-type $\sigma : 1,39$, montrent que la prise de parole pour ces étudiants s'inscrit dans une comparaison aux pairs. Cette attitude les amène souvent à stigmatiser leur propre compétence et, par conséquent, à fragiliser leur initiative quant à l'investissement dans les situations de communication.

D'un point de vue qualitative, les réponses obtenues à travers les deux dernières questions nous permettent d'approfondir et de nuancer les constats établis à travers l'analyse quantitative. La réponse à la question 16 : « *pourquoi pensez-vous que vous êtes (ou non) compétent (e) à l'orale en français ?* » montrent également que la compétence orale ne se rapporte pas uniquement à des critères linguistiques évaluables, mais aussi à d'autres critères.

En effet, si certains étudiants confirment « *je peux passer mes messages avec aisance et partager mon point de vue de manière compréhensible* » (E4), ou encore, « *je peux exprimer mes idées naturellement sans faire de traduction dans ma tête* » (E13), une partie importante d'entre eux adopte une attitude négative quant à leur compétence orale. Une partie évoque ainsi le stress, la peur du jugement des autres et le manque de confiance en soi. E1 par exemple déclare : « *...je n'arrive pas à exprimer ce que je pense exactement. Parce que quand je parle je me concentre beaucoup plus sur ce que les autres pensent de moi* ». E5 explique que ce qui l'empêche de parler est « *le stress et la peur de faire des fautes*. E32 ajoute « *je stresse et j'ai peur* ». E11 déclare « *mon problème est un problème de confiance en soi car peu importe les commentaires*

très positifs de mes enseignements ». Des déclarations qui confirment explicitement les résultats établis précédemment.

Ces résultats montrent également que la production orale est liée entre autres à des facteurs contextuels. Ces étudiants déclarent ainsi qu'il se sentent plus à l'aise dans des situations familières « *Car en parlant avec ma famille ou mes amis proches, je ne trouve aucun souci.* » tandis qu'ils éprouvent des difficultés quand il s'agit de parler devant un public « *mais avec les autres et surtout devant un public, je commence à parler oui mais avec un manque de fluidité* » E7.

Les réponses des étudiants mettent également en évidence un décalage entre leur bagage linguistique et leur sentiment de compétence. E8 en fournit un exemple très claire « *Mon problème est que je n'arrive pas à former une phrase correcte à cause du manque de vocabulaire, et parfois j'ai peur de mal prononcer* ». E22 déclare « *Je pense que je ne suis pas encore très compétente à l'oral en français. Parfois, j'hésite pour trouver les mots justes et je parle lentement* ». Ces déclarations montrent que l'incompétence à parler ne renvoie pas à une absence de ressources linguistiques, mais plutôt à un manque d'assurance et une sous-estimation de la compétence réelle.

Certaines réponses illustrent un sentiment dévalorisation du soi et d'auto-exigence, nourri par une attitude perfectionniste : E11 « *je ne suis pas DU TOUT compétente à l'expression orale en français car j'ai pas un vocabulaire riche, aussi car j'arrive pas à parler trop rapide comme les natifs (malgré que je sais que je ne suis pas demandé de le faire mais j'aime toujours exceller ce que je fais, concernant les études seulement, j'active mode perfectionnisme* ». Dans ce sillage, E15 déclare « *je ne peux pas encore dire que je suis compétente, en me comparant pas aux autres étudiants mais plutôt à l'étudiante que j'aspire à devenir* ». Ces déclarations indiquent que l'évaluation de soi peut être influencée par un idéal de compétence qui rend difficile la reconnaissance des compétences réelles.

L'analyse de la dernière question : « *Qu'est-ce qui vous empêche de parler plus en français en classe ?* » confirment également les constats établis dans l'analyse quantitative, notamment ceux relatifs au sentiment de stress, la réticence quant à la prise de parole, la peur de l'erreur et du regard de l'autre. La compétence linguistique n'est jamais une raison qui empêche les étudiants interrogés de parler, puisqu'ils en disposent déjà. Par contre, ils attribuent cela entre autres à une difficulté d'investir leur bagage linguistique dans des situations d'exposition à leurs interlocuteurs. Certains de ces étudiants évoquent la peur du jugement des autres : E1 « *je me concentre beaucoup plus sur ce que les autres pensent de moi.* », E10 « *si je veux parler en français avec eux elles vont me juger me faire sentir du malaise* ». Un autre argument, très récurrent dans les réponses obtenues, est celui de la peur de l'erreur : E2 « *tellement je pense aux erreurs, je finis par oublier les mots et mon idée* », E17 « *Faire des erreurs* », E23 « *La peur de faire des erreurs* ». D'autres réponses confirment des sentiments très présents dans l'analyse quantitative, le stress : E5 « *le stress et la peur de faire des erreurs* », E20 « *même si je connais la réponse, je ne parle pas de peur de me tromper* », E21 « *Ce qui m'empêche de parler français en classe, c'est l'anxiété et la tension* » et le manque de confiance en soi : E22 « *ce qui m'empêche de parler plus en français en classe, c'est surtout le manque de confiance* », E23 « *le manque de confiance me rendent parfois hésitante à parler en classe* ».

Ces déclarations, confirmant les constats précédemment avancés, montrent clairement que la compétence orale ne se rapportent pas à la compétence linguistique, elle dépend également de la manière dont cette dernière est réellement vécue par l'étudiant et le contexte de réalisation.

4. Synthèse des résultats

La lecture croisée et synthétique des résultats précédents nous permet de dégager plusieurs constats essentiels. Globalement, nos analyses montrent que les participants ne se considèrent pas totalement comme incompetents quant à leur production orale en français, ce que reflète même leurs compétences linguistiques que nous avons constatées à travers leurs résultats académiques. Leur difficulté majeure est ainsi de convertir leurs ressources linguistiques en prise de parole et de s'investir des situations de communication effectives. C'est précisément dans cet écart que réside l'intérêt de notre étude.

Le premier niveau d'analyse nous a permis de dévoiler le caractère ambivalent des perceptions qu'éprouvent les sujets interrogés quant à leur compétence orale. En effet, une grande partie de ces derniers se considèrent capables de s'exprimer clairement en français, comme en témoignent leurs résultats académiques, et d'améliorer leurs pratiques orales. Toutefois, leur reconnaissance ne garantit pas un sentiment stable de compétence. Leurs attitudes vis-à-vis de cette dernière sont très influencées par l'insatisfaction, le doute et l'impression de ne pas être à la hauteur. Des sentiments qui justifient l'hésitation, l'évitement, voire l'obstination quant à la participation en classe et le rapport incertain avec les pratiques orales. Un rapport qui montre que la perception négative de la compétence implique, outre le facteur linguistique, des facteurs affectifs qui engendrent des difficultés à se reconnaître comme locuteur légitime. Cette lecture rejoint les travaux, pour ne pas citer que quelques-uns, de Suzukida (2024) et De Saint Léger (2009) pour qui l'inexactitude de l'autoévaluation des apprenants peut affecter la confiance en soi des apprenants, que nous avons illustrée dans la deuxième section d'analyse, et leur volonté de communiquer.

Le deuxième niveau d'analyse met en évidence comment cette perception négative de la compétence influence l'engagement et l'investissement des étudiants interrogés dans les situations de communication orales. Le stress, le recul quant à la prise de parole et la faible confiance en soi quant à la communication orale confirment encore une fois que l'oral ne se rapporte pas seulement aux compétences linguistiques du locuteur, mais aussi à des états psychologiques comme les stress, l'anxiété et la peur de l'exposition aux autres. Ces derniers constituent en effet des obstacles majeurs qui entravent l'expression orale de l'apprenant et leur volonté de participer aux interactions (Bielak, 2025 ; Tsang & Dewaele, 2024 ; Zheng et al., 2025). Dans cette perspective, parler en public n'implique pas seulement la seule maîtrise des structures d'une langue, il implique également un degré de confiance en soi et une prédisposition à l'exposition du soi devant l'autre. Dès lors, la réticence que à la prise de parole en classe ne doit pas être interprétée comme étant un manque de compétence, mais comme la conséquence d'une compétence linguistique verbalement inhibée.

Par ailleurs, il convient de souligner que l'effet désignent par l'effet Dunning-Kruger (Dunning & Kruger, 1999), très documenté en psychologie, est également observable chez les étudiants que nous avons interrogés et dans beaucoup de travaux portant sur l'acquisition des langues secondes (Trofimovich et al., 2016 ; Saito et al., 2020 ; Isbell & Lee, 2022.). Ces études, et d'autres, montrent que les apprenants de langue seconde qui disposent de compétences orales suffisantes, ont tendance à sous-estimer leur intelligibilité et leur accent.

Par ailleurs, cette interprétation peut également être étayée par les résultats du troisième niveau d'analyse, relatifs à la perception de l'erreur. Même en reconnaissant cette dernière comme étant une étape naturelle dans l'apprentissage d'une langue, les étudiants interrogés semblent la dramatiser et la considérer comme une forme d'insuffisance. L'erreur à ce niveau n'est plus ce fait linguistique naturel, mais une menace pour l'image de

soi et un élément révélateur d'incompétence. Une infraction naturelle quand il s'agit de l'autre et sévèrement jugée quand il s'agit de soi-même. Dans un contexte similaire au nôtre, l'étude menée par NID & DAKHIA (2021) montrent que la réticence quant à la prise de parole est étroitement liée aux représentations négatives associées à l'erreur. Ces dernières engendrent chez l'étudiant un sentiment de gêne, de découragement et de culpabilisation, tout en alimentant sa timidité et sa peur de moquerie.

Le quatrième niveau d'analyse prolonge cette logique en montrant que la comparaison constitue, elle également, un autre facteur fragilisant l'investissement dans les pratiques langagières orales. Les étudiants interrogés ne se considèrent pas tous inférieurs, mais nombreux sont ceux qui s'estiment moins compétents en se comparant à leurs pairs. Ici encore, la difficulté qu'éprouvent ces étudiants dépasse la compétence linguistique pour toucher à la manière dont cette dernière est évaluée et jugée. Il en résulte également, à la lumière des résultats précédents, qu'il existe un décalage entre la perception du niveau et la perception du soi en situation d'exposition.

Les résultats de l'analyse des questions ouvertes sont, à cet égard, particulièrement plus éclairants. Ils montrent que le rapport de ces étudiants à l'activité orale est caractérisé par plusieurs facteurs imbriqués : la peur de mal prononcer, de commettre des erreurs, du jugement des autres, le manque de confiance en soi, le stress, le perfectionnisme.

Ces résultats qualitatifs confirment que l'oral ne se rapporte pas aux ressources linguistiques du locuteur mais aussi à d'autres facteurs, liés au contexte social, affectif et à la personnalité individuelle. Dans ce sens, la volonté de communiquer joue un rôle important sur la réussite communicative (Yuxin et al., 2025). Or, cette volonté peut être altérée par des attitudes telles que l'anxiété, le plaisir, l'état d'esprit, etc. (Bensalem et al., 2025a ; Wang, 2023 ; Xu & Zhang, 2025).

Conclusion

Cet article avait pour objectif d'interroger des aspects laissés dans l'ombre par les lectures strictement linguistiques et didactiques de la compétence orale, en particulier dans le contexte algérien. Les résultats obtenus ont permis de mettre la lumière sur les facteurs expliquant la réticence d'étudiants, ayant pourtant des compétences linguistiques suffisantes, quant aux situations de communication orale. Ces résultats ont ainsi conduit à un constat clair : la compétence linguistique, même lorsqu'elle est présente, ne suffit pas à elle seule à l'investissement dans les situations de communication réelles. En effet, entre ce que l'étudiant sait faire et ce qu'il ose faire, interviennent tout un ensemble de facteurs, essentiellement subjectifs, qui entravent son engagement : perception négative de la compétence, manque de confiance en soi, stress, peur de l'erreur et comparaison sociale.

À la lumière des résultats obtenus, la réponse à notre questionnement de départ se trouve clairement établie. La compétence orale est ainsi plus influencée par une illusion d'incompétence que par un déficit strictement linguistique. Les étudiants interrogés, même suffisamment compétents, ont tendance à anticiper négativement leurs réalisations langagières orales, à surévaluer leurs lacunes et à ne pas investir une compétence linguistique pourtant déjà acquise.

Face à cette situation, cet article invite ainsi à repenser le regard didactique, centré sur l'appropriation des compétences linguistiques, discursives, pragmatiques et (socio/inter) culturelles dans le développement de la compétence orale de l'apprenant. Dans ce sens, il serait également question de prendre en considération les dimensions subjectives régissant

la prise de parole en situation d'exposition. Le développement de la compétence orale suppose ainsi, outre le renforcement de la compétence linguistique, un renforcement du sentiment de sécurité linguistique de l'apprenant et de dédramatisation de ses erreurs. Il implique en outre le fait de lui inculquer le sentiment de reconnaissance de ses propres compétences qui développerait en lui une certaine légitimité de prendre la parole. L'enjeu à ce niveau n'est pas seulement de lui inculquer des compétences, mais aussi de vivre et de se reconnaître comme compétent.

Toutefois, cette étude présente certaines limites, relatives notamment au nombre restreint des étudiants interrogés. Ce choix s'explique néanmoins par la nature même de notre corpus. Comme nous l'avons précisé dans la description de ce dernier, les participants ont été sélectionnés pour leur bon niveau en langue française, ce qui réduit logiquement leur nombre au sein de notre terrain de recherche. Une enquête menée auprès d'étudiants incompetents aurait sans doute débouché sur des résultats relevant cependant de l'insécurité linguistique – déjà documentée en littérature – plutôt que de l'illusion d'incompétence linguistique, ce qui suppose une grande différence entre compétence effective et perception dépréciative de la compétence.

BIBLIOGRAPHIE

- ASSIAKH, Sofiane, & BOURDACHE, Achour, (2026), « Dynamiques motivationnelles et engagement dans l'acquisition/ apprentissage du FLE en contexte formel et informel en Algérie », dans *Multilinguales*, N°25, disponible en ligne : <https://asip.cerist.dz/en/articleAparaître/2719654>.
- ASSIAKH, Sofiane, (2022), « Perception, statut et rôle de la traduction en milieu institutionnel en Algérie : Enjeux et perspectives », dans *Multilinguales*, N°01, pp. 140-168, disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/multilinguales/8300>.
- BACHMAN, Christian, LINDENFELD, Jacqueline., SIMONIN, Jacky, (1981), *Langage et communications sociales*, CREDIF, Hatier.
- BERARD, Évelyne, (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, CLE international.
- BIELAK, Jakub, (2025), « Dans quelle mesure l'anxiété et le plaisir liés à l'apprentissage d'une langue étrangère sont-ils liés à la fluidité en L2 ? », dans *Language Teaching Research*, N°03, pp. 911-941, disponible en ligne : <https://doi.org/10.1177/13621688221079319>.
- BOUFFARD, Thérèse, VEZEAU, Carole, CHOUINARD, Roch et MARCOTTE, Geneviève, (2006), « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », dans *Revue française de pédagogie*, N°155, pp. 09-20, disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/rfp/61>.
- CHOMSKY, Noam, (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil.
- EFKLIDES, Anastasia., (2006), « Métacognition et affect : que peuvent nous apprendre les expériences métacognitives sur le processus d'apprentissage ? », dans *Educational Research Review*, N°01, pp. 3-14, disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/222545928_Metacognition_and_affect_What_can_metacognitive_experiences_tell_us_about_the_learning_process.
- GALAND, Benoit, (2006), « La motivation en situation d'apprentissage. Les apports de la psychologie de l'éducation », dans *Revue française de pédagogie*, N°155, pp. 05-08, disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/rfp/59>.
- HARTER, Susan, (1999), *La construction du soi : une perspective développementale*, Guilford Press.
- HYMES, Dell, (1972), *On communicative competence*, Penguin Books, pp. 269-293.
- HYMES, Dell, (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier.

- ISELL, Daniele, & LEE, Junkyu, (2022), « Auto-évaluation de la compréhension et de l'accentuation en coréen langue seconde », dans *Apprentissage des langues*, N°72, pp. 806-852, disponible en ligne : <https://doi.org/10.1111/lang.12497>.
- LABERGE, Carl, (2020), *Effets d'une séquence de prise de conscience des processus d'écoute menée auprès de personnes peu scolarisées ou peu alphabétisées apprenant le français*, Québec, Canada, disponible en ligne : <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/45a25f25-bb29-4592-a363-1801c0954e0d/content>.
- LAMBERT, Patricia, (2021), « Compétence de communication », dans *Langage et société*, pp. 57-60, disponible en ligne : <https://shs.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-57?lang=fr>.
- MOIRAND, Sophie, (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- MOHAMMED TAHA, Nid & MOUNIR, Dakhia, (2021), « Les représentations de l'erreur. Un tremplin ou un obstacle à l'apprentissage de l'expression orale ? », dans *Ex Professo*, N°01, pp. 30-39, disponible en ligne : <https://asip.cerist.dz/en/article/146158>.
- SAINT LÉGER, Diane, (2009), "Self-assessment of speaking skills and participation in a foreign language class", dans *Foreign Language Annals*, N°01, pp.158-178, disponible en ligne : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.2009.01013.x>.
- SAITO, Kazuya, TROFIMOVICH Pavel, ABE, Mariko, IN'NAMI, Yo, (2020), "Dunning-Kruger effect in second language speech learning: How does self perception align with other perception over time?", dans *Learning and Individual Differences*, Vol 79, disponible en ligne : https://www.paveltrofimovich.ca/wp-content/uploads/2024/06/Saito_et_al_2020.pdf.
- SCHUNK, Dale, (1991), "Self-efficacy and academic motivation", dans *Educational Psychologist*, 26(3-4), pp. 207–231.
- TROFIMOVICH, Pavel, ISAACS, Talia, KENNEDY, Sara, et SAITO, Kazuya, (2016), « Auto-évaluation erronée : étude de la perception de soi et d'autrui en matière de parole en langue seconde », dans *Bilingualism: Language and Cognition*, N°01, pp. 122-140.
- TSANG, Art, & DEWAELE, Jean Marc, (2024), "The relationships between young FL learners' classroom emotions (anxiety, boredom, & enjoyment), engagement, and FL proficiency", dans *Applied Linguistics Review*, vol. 15, N°5, pp. 2015-2034, disponible en ligne : <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0077>.
- VAILLANCOURT, Marie-Ève, & BOUFFART, Thérèse, (2009), « Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire », dans *Canadian Journal of Behavioural Science*, N°3, pp.151-160.

