

SYLWIA KALIŃSKA-ŁUSZCZYŃSKA

Uniwersytet Szczeciński

L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière

Akwizycja języka obcego a lęk językowy

La variabilité du succès dans l'acquisition d'une langue étrangère a toujours intrigué les éducateurs et les chercheurs. Les différences individuelles sont données comme une cause probable de cette variabilité des résultats chez les apprenants. De nombreuses études, théoriques et empiriques, ont été réalisées afin d'expliquer leur rôle; cependant, leur impact sur la réussite des apprenants n'a pas été entièrement expliqué à ce jour. En dépit de cela, il est maintenant clair que l'intégration de la recherche psychologique et linguistique ouvre un champ de recherche prometteur qui permet une meilleure compréhension des apprenants et de leur parcours individuels à travers le développement global.

La participation à un cours de langue étrangère devient de plus en plus souvent un élément essentiel des cursus étudiants (Horwitz et al. 1986). En conséquence, de nombreux étudiants d'origines diverses, avec différents intérêts et aspirations, s'inscrivent à des cours de langues étrangères afin de satisfaire aux exigences de leurs études et de réaliser d'autres objectifs. Cependant, la participation à un tel cours peut être une expérience intimidante pour certains d'entre eux (Onwuegbuzie et al. 1999). Demeure également le problème du succès différentiel. Depuis longtemps, les enseignants de langues secondes/étrangères et le grand public se posent la question de savoir pourquoi certaines personnes réussissent à apprendre une langue seconde/étrangère tandis que d'autres n'y réussissent pas. La possibilité que l'anxiété inhibe l'apprentissage des langues (Horwitz 2001) intéresse aussi bien les chercheurs et les enseignants de langues que les apprenants. L'expérience clinique, les résultats des recherches empiriques

et les évaluations personnelles témoignent de l'existence de réactions d'anxiété relatives à l'apprentissage des langues chez certains individus (Matthews 1988; Sparks et al. 1999; Young 1990).

L'objectif du présent article est de décrire le concept et le rôle de l'anxiété langagière dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, et notamment, l'anxiété relative aux quatre compétences langagières: compréhension écrite, compréhension orale, production orale et production écrite.

ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE DANS LE CAS DES LANGUES ÉTRANGÈRES: PERSPECTIVE THÉORIQUE

La première étude révolutionnaire proposant que l'anxiété soit liée à la situation d'apprentissage des langues étrangères est celle de Horwitz et al. (1986). Ses auteurs postulent que des réactions d'anxiété spécifiques permettent d'identifier l'anxiété langagière dans le cas des langues étrangères dans le contexte théorique et empirique de la recherche sur l'anxiété, en tant que variable conceptuellement différente des autres types d'anxiété. Après que le terme a été forgé, Foss et Reitzel (1988) ont discuté de l'anxiété dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme de l'anxiété langagière dans le cas d'une langue seconde. Par la suite, l'anxiété langagière dans le cas d'une langue étrangère et dans le cas d'une langue seconde ont été confondues et elles sont maintenant connues sous le nom d'*anxiété langagière* – un terme générique pour décrire l'anxiété relative à l'apprentissage d'une langue seconde et de langues étrangères.

Dans leur étude, Horwitz et al. (1986: 128) proposent de définir l'anxiété langagière comme un ensemble de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe découlant de l'unicité du processus d'apprentissage des langues. Leur définition souligne l'importance du contexte formel de l'apprentissage des langues pour la création de pensées centrées sur soi-même, de sentiments d'insuffisance et de la peur de l'échec.

L'anxiété langagière est également considérée comme «une réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde» (MacIntyre, 1999: 27). Plus récemment, Gardner et MacIntyre (1993: 5) ont décrit l'anxiété langagière comme «une appréhension ressentie lorsqu'une situation nécessite l'utilisation d'une langue seconde que l'individu ne maîtrise pas parfaitement», caractérisée par une «cognition défavorable de soi-même, des sentiments d'appréhension et des réponses psychologiques telles qu'une fréquence cardiaque accrue». Ils la décrivent également comme un sentiment de tension et d'appréhension associé spécifiquement aux contextes d'une langue seconde et en particulier à la performance linguistique relative à cel-

le-ci. Horwitz et al. (1986: 127) conviennent également que l'anxiété langagière influe sur l'évaluation des performances «dans un contexte académique et social».

Ici, le terme d'anxiété langagière sera utilisé pour désigner l'anxiété langagière relative à une langue étrangère ou à une langue seconde, cependant la distinction entre les deux sera faite si cela est nécessaire. Il semble que la définition de travail proposée pour le phénomène en question doit prendre en considération plusieurs aspects. Tout d'abord, il faut mentionner la nature socio-psycho-biologique de l'anxiété. Deuxièmement, les réactions somatiques et une capacité de travail limitée, impactées par une cognition défavorable de soi-même, devraient également être prises en compte. Dernier point mais non le moindre, l'unicité du processus de l'apprentissage des langues doit être considéré, en prenant en compte la spécificité de l'acquisition de la langue étrangère dans le contexte de l'éducation formelle. Par conséquent, selon la définition de travail, l'anxiété langagière désigne le sentiment particulier de tension et d'appréhension ressenti au cours du processus d'acquisition d'une langue seconde, découlant de la nécessité d'apprendre et d'utiliser une langue étrangère qui n'est pas totalement maîtrisée par l'individu. Elle est caractérisée par des cognitions qui ne sont pas liées aux tâches à effectuer et par certaines réactions physiologiques, telles qu'une fréquence cardiaque accrue.

L'anxiété langagière dans le cas des langues étrangères est un phénomène complexe et multidimensionnel (Young 1999b). Elle a été définie comme «le sentiment de tension et d'appréhension associé spécifiquement aux contextes d'une langue seconde, y compris les actions de parler, d'écouter et d'apprendre» (MacIntyre & Gardner 1994b: 284). Williams définit l'anxiété en classe de langue étrangère comme «une réponse à une condition dans laquelle un élément externe est perçu comme présentant une exigence qui risque de dépasser les capacités et les ressources de l'apprenant pour pouvoir y répondre» (1991: 25). La perception de la situation comme une menace se manifeste comme une émotion psychologique et/ou une réaction physiologique qui gêne la concentration, l'attention et l'effort de l'apprenant en l'empêchant de maîtriser la tâche assignée; dans une autre situation, cela pourrait être utilisé pour maîtriser la tâche donnée (Williams 1991).

Les apprenants en classe de langue peuvent s'engager dans un soliloque négatif, ruminer sur leur mauvaise performance, ce qui affecte leur capacité à traiter l'information dans le contexte d'une langue étrangère (MacIntyre & Gardner 1991a). Certains apprenants ayant des niveaux élevés d'anxiété langagière dans le cas des langues étrangères ont même un blocage mental similaire à celui vécu par les étudiants en mathématiques (Tobias 1979).

De l'avis général, l'anxiété langagière est principalement fondée sur les compétences de prise de parole et d'écoute (Horwitz et al. 1986) qui peuvent

prendre la forme d'une capacité à discerner l'expression orale ou les sons, ou bien les structures linguistiques. Par conséquent, la théorie tripartite de l'anxiété langagière (MacIntyre & Gardner 1989) est basée sur les processus interdépendants suivants, impliqués dans la communication orale: appréhension de la communication, anxiété de test et peur de l'évaluation négative. Ces types d'anxiété constituent des formes d'anxiété de performance car l'anxiété langagière concerne principalement l'évaluation des performances dans des contextes académiques et sociaux (Cha 2006). Par conséquent, ils forment un contexte social plus large pour l'acquisition d'une langue étrangère.

L'anxiété de langue seconde/étrangère comme terme générique inclut une variété de types d'anxiété relatifs au contexte de l'apprentissage des langues secondes/étrangères. On n'a pas encore complètement découvert comment et dans quelles circonstances des tâches ou des activités particulières provoquent l'anxiété (Horwitz et Young 1991). Néanmoins, on suppose que, comme la langue se réfère à la communication orale, elle concerne principalement l'expression orale et l'écoute (Cheng, Horwitz et Schallert 1999). Cependant, c'est l'expression orale qui attire le plus l'attention en raison du fait qu'elle «semble être l'aspect de l'apprentissage des langues qui fait le plus peur» (Horwitz et al. 1986: 23). Pour cette raison, des types complémentaires d'anxiété liés aux autres macro-compétences devraient être introduits (types d'anxiété relatifs aux compétences linguistiques), telles que l'anxiété d'écoute, l'anxiété d'écriture et l'anxiété de lecture. Ces types d'anxiété peuvent être placés dans le contexte des types d'anxiété relatifs aux compétences, reliés aux processus d'apprentissage des langues.

ANXIÉTÉ EN COMPRÉHENSION ÉCRITE

En comparaison avec les compétences de production orale, de production écrite et de compréhension orale, il semblerait que la compétence la plus facile à maîtriser soit celle de la compréhension écrite, ce qui pourrait conduire à l'hypothèse selon laquelle le concept d'anxiété de lecture est incorrect. Les arguments en faveur d'une telle conjecture proviennent de la spécificité du processus de lecture: c'est un acte privé qui donne suffisamment de temps pour la réflexion et la compréhension. L'individu effectuant cet acte n'est pas impliqué dans la construction dynamique du sens, donc l'anxiété de performance ne se manifeste pas (Saito, Horwitz et Garza 1999).

Cependant, ces idées fausses au sujet de la lecture en langue seconde peuvent conduire à une confusion croissante au sujet des menaces évoquées par cette compétence. La nature individualisée de la lecture, reliée intérieurement à la perception de la lecture comme un acte privé, isole l'apprenant dans le groupe (Lee 1999). Cela provoque un sentiment de menace important chez l'apprenant qui se

sent seul et abandonné et ressent une anxiété croissante. En outre, même si la lecture n'est pas liée à des exigences de performance, c'est un processus complexe qui nécessite non seulement la reconnaissance des lettres et des mots, mais aussi une prise de décisions sur le sens et l'utilisation de stratégies de compréhension.

En dehors de cela, d'autres aspects de la lecture peuvent bien entendu produire l'anxiété (Saito et al. 1999). Tout d'abord, l'apprentissage d'une langue étrangère peut impliquer l'étude de systèmes d'écriture inconnus. Ceci est particulièrement pertinent pour les langues non transparentes, telles que l'anglais, dont les représentations graphème-phonème ne sont pas constantes (Ganschow et Sparks 2000). La deuxième cause de l'anxiété ressentie lors de la lecture est le fait que la lecture concerne souvent un contenu culturel non familier. Cela peut signifier que malgré le décodage réussi des mots séparés, aucun message logique ne peut être obtenu en raison des concepts culturels inconnus véhiculés par le texte.

Bien que le «rôle de l'affect dans la lecture en L2 ne soit pas encore compris» (Bernhardt 2000: 805), les études sur l'anxiété de lecture montrent qu'elle se distingue de l'anxiété langagière relative aux langues étrangères (Saito et al. 1999). La première peut varier selon la langue cible, contrairement à l'anxiété langagière en classe de langue étrangère qui se manifeste indépendamment de la langue cible. Sellars (2000) confirme également l'existence de l'anxiété de lecture comme un phénomène distinctif de l'anxiété générale de langues étrangères. Par ailleurs, les niveaux plus élevés d'anxiété générale d'apprentissage des langues sont liés à des niveaux plus élevés d'anxiété de lecture, ainsi qu'à des niveaux moins élevés de compréhension du texte (Young 2000). Néanmoins, à des niveaux de compétence plus élevés, le rôle de la lecture n'est pas très important (Brantmeier 2005).

APPRÉHENSION DE RÉCEPTION

Les recherches relatives à l'anxiété d'écoute dans la communication en langue première sont nées de l'étude de l'appréhension de communication. Appelée «appréhension de réception», elle est conceptualisée comme une prédisposition de l'individu à réagir avec anxiété dans des situations d'écoute (Beatty, Benhke et Henderson 1980) ou comme «la crainte d'une mauvaise interprétation, d'un traitement incorrect des messages envoyés par les autres et/ou l'incapacité à s'adapter psychologiquement à ces messages» (Wheless 1975: 263). Même si l'appréhension de réception se place dans le cadre plus général de l'appréhension de communication, sa nature est différente de la peur liée à la production d'informations.

Les effets généraux de l'appréhension de réception se réfèrent à plusieurs types de résultats: l'efficacité d'écoute, l'anxiété de traitement, l'efficacité de traitement d'informations, la complexité cognitive et le niveau d'études. L'anxiété impacte l'efficacité d'écoute en entraînant une diminution de rappel pendant

l'écoute longue et courte (Preiss, Wheelless et Allen 1990; Roberts 1986). L'anxiété de traitement d'informations, liée à l'anticipation et à la réception de messages, entraîne l'inhibition du traitement d'informations proprement dit, aboutissant à plus d'erreurs ou à plus de difficultés dans l'évaluation critique (Kim 2005). La complexité cognitive est reliée à l'appréhension de réception car les individus qui reçoivent un message avec appréhension ne semblent pas en comprendre les objectifs rhétoriques ou les subtilités (Daly, Vangelisti et Daughton 1988). En ce qui concerne le niveau d'études, les élèves des écoles secondaires sont plus sujets à l'appréhension que les étudiants (McDowell & McDowell 1978).

La compétence de compréhension orale est considérée comme fondamentale dans l'acquisition d'une langue seconde (Vogely 1999). Il en est ainsi car cette compétence est la plus fréquemment utilisée, elle contribue à la réussite scolaire plus que la lecture ou l'aptitude, elle assure un input sonore compréhensible et influence un traitement de la langue efficace de l'input à l'output, générant la nécessité d'interagir avec la personne qui parle afin d'obtenir une signification claire du message (Hasan 2000). Elle fournit également de bonnes conditions pour le développement d'autres compétences linguistiques (Krashen 1995).

L'anxiété reliée à cette compétence est appelée *anxiété d'écoute* (Kim 2005) ou *anxiété de compréhension orale* (Vogely 1999). Elle peut être définie comme une appréhension relative à la façon dont les auditeurs sélectionnent et interprètent les informations qui proviennent des signes auditifs et/ou visuels. Elle peut résulter de la nature de la langue parlée (vitesse, clarté de la voix ou prononciation), de l'utilisation d'une stratégie inappropriée, du niveau de difficulté de la tâche d'écoute ou de la peur de l'échec (Vogely 1998). Selon les recherches, l'anxiété entrave la compréhension orale (Gardner, Lalonde, Moorcroft et Evers 1987) qui est une activité «favorisant l'anxiété» (Krashen 1982 dans Young 1992: 168). Les apprenants anxieux doivent s'efforcer de récupérer les informations entrantes manquantes et demander de répéter le message; ils peuvent aussi avoir besoin de plus de temps pour le comprendre (Kim 2005). Ils sont ainsi susceptibles de s'inquiéter de comprendre la signification du message et de faire des erreurs (MacIntyre 1995).

ANXIÉTÉ DE PRODUCTION ORALE

Il est généralement admis qu'un moyen efficace d'apprendre une langue seconde est de l'utiliser activement en parlant et en écrivant, et les méthodes d'enseignement actuelles, comme l'approche communicative, se concentrent de plus en plus sur l'expression orale. Malheureusement, l'expression orale en langue étrangère (LE) semble également provoquer le plus d'anxiété (Hilleson 1996; Horwitz et al. 1986; MacIntyre et Gardner 1994a; Matsuda et Gobel 2004; Young

1992). L'enseignant peut croire qu'encourager les apprenants à parler est une bonne occasion pour eux de pratiquer différentes compétences en LE. Bien qu'il semble logique d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences d'expression orale en langue étrangère et à s'amuser pendant cette activité en leur donnant des occasions de pratiquer l'expression orale (Walker 1997), cela peut justement augmenter leur anxiété (Phillips 1991). Les apprenants peuvent voir cette «opportunité» comme un test ou une situation provoquant des émotions négatives. Un des étudiants de Walker (1997: 2), d'une école supérieure de Hong Kong, a déclaré: «je préfère qu'on me tue» quand il a réalisé qu'il allait devoir «parler anglais en classe». Un étudiant américain, parlant des leçons de français et ayant des sentiments intensément négatifs similaires, dit: «J'aimerais mieux être dans un camp de prisonniers que parler une langue étrangère» (Price 1991: 104).

Puisque parler une langue étrangère peut induire des sentiments forts et potentiellement nuisibles, il est important de rechercher les causes possibles de ceux-ci. Une des raisons pourrait être reliée à ce que l'on appelle l'*ego langagier* (Phillips 1991). L'apprenant de LE peut ne pas être capable de s'exprimer clairement, ce qui conduit à une diminution de la confiance en soi et à une augmentation de l'anxiété (Allwright et Bailey 1991). L'étape atteinte dans le processus d'apprentissage d'une langue peut être un autre facteur possible. L'examen des trois étapes de l'apprentissage: l'input, le traitement et l'output, peut conduire à une meilleure compréhension de la relation entre l'anxiété et l'apprentissage des langues étrangères (MacIntyre & Gardner 1991a), ainsi que de la «relation entre l'anxiété et le succès» (Bailey et al. 2000: 476). L'anxiété peut s'accumuler au cours de ces trois étapes et peut rendre l'expression orale difficile pour les apprenants (MacIntyre et Gardner 1991b; 1994b). Si l'enseignant et l'apprenant sont conscients de cette possibilité, l'anxiété peut être diminuée autant que possible durant les étapes d'input et de traitement, ce qui permet aux apprenants d'utiliser la langue sans trop de stress. Dans la recherche des causes de l'anxiété relative à l'expression orale en langue étrangère en public, il est également nécessaire de regarder au-delà de la langue étrangère et de savoir comment l'apprenant se sent en parlant sa propre langue (Young 1990). Les tests oraux sont également susceptibles d'augmenter l'anxiété, ce qui peut avoir un effet négatif sur les notes et les sentiments des apprenants. Dans l'étude de Phillips (1992), 44 étudiants ont été testés dans un entretien oral et dans un jeu de rôle. Les étudiants plus anxieux ont reçu des notes inférieures à celles des étudiants moins anxieux. Dans les entretiens de suivi, six étudiants très anxieux (trois dotés de bonnes aptitudes langagières et trois autres dont les aptitudes étaient faibles) ont rapporté des impressions négatives de leur performance. Phillips ne dit pas comment les niveaux d'aptitude ont pu influencer les sentiments des étudiants, mais il note qu'il serait utile de reproduire l'expérience avec des apprenants dotés d'aptitudes moyennes.

Bien que parler en langue étrangère soit considéré comme une cause très probable de l'anxiété, cela n'est pas toujours le cas. L'hypothèse de Levine (2003) d'une corrélation positive entre l'anxiété et l'expression orale dans une langue étrangère n'a pas été prouvée. Les apprenants utilisant une langue étrangère plus souvent ressentent moins d'anxiété, peut-être parce que l'utilisation de la langue étrangère devient une habitude régulière (Levine 2003). Son étude est marquée par certaines limites. Elle est basée sur les impressions des apprenants et des enseignants relatives aux niveaux d'anxiété plutôt qu'aux niveaux réels d'utilisation et d'anxiété de la langue étrangère, et sa définition de «l'anxiété d'utilisation de la langue cible» en tant qu'«anxiété d'état débilante» (2003: 346) est plutôt étroite.

ANXIÉTÉ DE PRODUCTION ÉCRITE

Le concept d'anxiété de production écrite est aussi appelé «appréhension de production écrite» (Cheng, Horwitz et Schallert 1999). Celle-ci peut être définie comme un type de trouble anxieux relatif aux compétences linguistiques, dans le cas présent à la compétence en production écrite (Bline, Lowe, Meixner, Nouri et Pearce 2001). Elle englobe une «peur du processus d'écriture qui l'emporte sur le gain anticipé de la capacité à écrire» (Thompson 1980: 121). Il s'agit de «tendances relativement durables à détester, éviter ou craindre l'expression écrite» (Daly 1985: 44).

À ce jour, la plupart des recherches sur l'anxiété ont porté sur l'expression écrite dans la langue maternelle. Les recherches sur l'anxiété d'expression écrite en langue seconde sont encore rares et constituent une relative nouveauté; en outre, elles ont donné des résultats confus. D'une manière générale, l'anxiété d'expression orale en langue seconde est associée à une tendance à éviter les situations où il est nécessaire d'écrire, car cela provoque une augmentation de l'anxiété (Faigley, Daly et Witte 1981). Les individus écrivant en L2 et souffrant d'anxiété à un niveau plus élevé, écrivent des textes plus courts (Steinberg et Horwitz 1986) et utilisent des mots moins significatifs (Daly et Miller 1985). L'anxiété d'expression écrite s'avère conduire à des difficultés dans la production de textes écrits efficaces et cohérents, ainsi qu'à des problèmes avec la production de simples lettres ou de rapports complexes (Schweiker-Marra et Marra 2000). D'autres comportements observés sont la procrastination, l'appréhension, la tension, une faible estime de soi et un manque de motivation (Leki 1999). Faigley et al. (1981) trouvent néanmoins une relation significative entre l'anxiété d'expression écrite et la performance dans les épreuves d'expression écrite standardisés (ceux qui visent à évaluer la compétence en production écrite spontanée), mais pas en ce qui concerne la production d'essais (performance individuelle).

Selon Tsui (1996), apprendre à écrire dans une langue étrangère provoque l'anxiété autant que l'apprentissage des autres compétences, parce que l'expres-

sion écrite est principalement axée sur la production et qu'elle exige un travail individuel, ce qui peut être considéré comme un facteur de stress important car les apprenants sont, dans cette situation, privés d'aide, de soutien et d'encouragement. La détresse causée par l'expression écrite peut entraîner une aversion envers l'écriture (Atay et Kurt 2006). Les apprenants font alors face à d'importantes conséquences négatives, jusqu'à une limitation de leurs choix de carrière (Young 1986).

ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE ET L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

Les troubles anxieux relatifs aux compétences linguistiques forment un groupe de troubles anxieux profondément enracinés dans l'anxiété langagière et aident à éclairer l'analyse de ce phénomène. Néanmoins, ils ne l'expliquent pas suffisamment, parce qu'ils ne l'éclairent qu'en partie. En outre, on peut supposer qu'il est possible de définir d'autres formes d'anxiété langagière qui se concentrent sur certains aspects du processus d'acquisition de la langue comme les sous-systèmes linguistiques. Un exemple peut être trouvé dans l'anxiété de prononciation, l'anxiété de vocabulaire ou l'anxiété de grammaire. Ce dernier terme, proposé par Van Patten et Glass (1999), souligne l'existence d'une relation entre l'anxiété langagière et l'apprentissage de la grammaire. Ses causes peuvent être attribuées à la trop grande quantité d'informations transmises, la préoccupation des enseignants pour les erreurs, l'évaluation des apprenants ainsi que le manque de congruence entre l'approche communicative dans l'enseignement des langues et l'enseignement traditionnel de la grammaire ou l'absence d'enseignement de celle-ci.

CONCLUSIONS

Cette grande diversité du domaine de l'anxiété langagière implique une grande prudence dans l'analyse de ce concept. Son découpage en sous-groupes de questionnements sans outils de mesure fiables et valides peut entraîner la perte d'une perspective claire et concise. Cela peut en fin de compte provoquer une incohérence dans les recherches. Il est ainsi utile d'essayer d'étudier l'anxiété langagière et les troubles qu'elle provoque à des stades de traitement différents et certains types d'anxiété relatifs aux compétences langagières dans une perspective globale à grande échelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Atay D., Kurt G., 2006, *Prospective Teachers and L2 Writing Anxiety*, "Asian EFL Journal" N° 8 (4), p. 100–118.
- Allwright D., Bailey K., 1991, *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language*, Cambridge University Press.
- Bailey P., Onwuegbuzie A. J., Daley C. E., 2000, *Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process*, "Journal of Language and Social Psychology" N° 19, p. 474–490.
- Beatty M. J., Benke R. R., Henderson L. S., 1980, *An empirical validation of the Receiver Apprehension Test as a measure of trait listening anxiety*, "Western Journal of Speech Communication" N° 44, p. 132–136.
- Bernhardt E. B., 2000, *Second-language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century*, [in:] Kamil M. L., Pearson P. D., Barr R. (eds.), "Handbook of reading research", vol. III, p. 791–811, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bline D., Lowe D. R., Meixner W. F., Nouri H., Pearce K., 2001, *A research note on the dimensionality of Daly and Miller's writing apprehension scale*, "Written Communication" N° 18, p. 61–79.
- Brantmeier C., 2005, *Anxiety about L2 Reading or L2 Reading Tasks? A Study with Advanced Language Learners*, "The Reading Matrix: An International Online Journal" N° 5 (2), p. 67–85.
- Burgoon J. I., Koper R. J., 1984, *Nonverbal and relational communication associated with reticence*. "Human Communication Research" N° 10, p. 601–626.
- Cha H., 2006, *Korean Elementary ESOL Students' English Language Anxiety and Defense Mechanism in the ESOL and Mainstream Classes: Theoretical and Pedagogical Implications for TESOL*. Thèse de doctorat inédite, The Florida State University College of Education, disponible [sur:] <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2079&context=etd>.
- Cheng Y. S., Horwitz E. K., Schallert D. L., 1999, *Language writing anxiety: Differentiating writing and speaking components*, "Language Learning" N° 49, p. 417–446.
- Daly J. A., 1985, *Writing apprehension*, [in:] Rose M. (ed.), *When a writer can't write*, p. 43–82, Wydawnictwo: Guilford.
- Daly J. A., Miller M. D., 1975, *The empirical development of an instrument of writing apprehension*, "Research in the Teaching of English" N° 9, p. 242–249.
- Daly J. A., Vangelisti A., Witte S. P., 1988, *Writing apprehension in the classroom context*, [in:] B. A. Rafoth & D. L. Rubin (eds.), *The social construction of written communication*, p. 147–171. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Faigley L., Daly J. A., Witte S., 1981, *The Role of Writing Apprehension in Writing Performance and Competence*, "Journal of Educational Research" N° 75, p. 16–21.
- Foss K. A., Reitzel A. C., 1988, *A relational model for managing second language anxiety*, "TESOL Quarterly" N° 22, p. 437–454.
- Ganschow L., Sparks R., 1996, *Anxiety about Foreign Language Learning among High School Women*, "Modern Language Journal" N° 80, p. 199–212.
- Gardner R. C., Lalonde R. N., Moorcroft R., Evers F.T., 1987, *Second language attrition: The role of motivation and use*, "Journal of Language and Social Psychology" N° 6, p. 29–47.
- Hasan A. S., 2000, *Learners' perceptions of listening comprehension problems*, "Language Culture and Curriculum" N° 13 (2), p. 137–153.
- Hilleson M., 1996, *"I want to talk with them, but I don't want them to hear": An introspective study of second language anxiety in an English-medium school*, [in:] Bailey K., Nunan D. (eds.), *Voices from the language classroom*, p. 248–275, Cambridge University Press.
- Horwitz E. K., 2001, *Language Anxiety and Achievement*, "Annual Review of Applied Linguistics" N° 21, p. 112–127.

- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. A., 1986, *Foreign language classroom anxiety*, "The Modern Language Journal" N° 70 (2), p. 125–132.
- Horwitz E. K., Young D., 1991, *Afterword*, [in:] Horwitz E. K., Young D. J. (eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, p. 177–178, Prentice Hall.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C., 1993, *A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables*, "Language Teaching" N° 25, p. 211–220.
- Kim J., 2005, *The reliability and validity of a foreign language listening anxiety scale*, "Korean Journal of English Language and Linguistics" N° 5 (2), p. 213–235.
- Krashen S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and implications*, Longman.
- Lee J. F., 1999, *Clashes in L2 reading: Research versus practice and readers' misconceptions*, [in:] Young D. J. (ed.), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, p. 49–63, McGraw-Hill.
- Leki I., 1999, *Techniques for reducing second language writing anxiety*, [in:] Young D. J. (ed.), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, p. 64–88, McGraw-Hill.
- Levine G. S., 2003, *Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study*, "The Modern Language Journal" N° 87 (3), p. 343–364.
- MacIntyre P. D., 1995, *On seeing the forest and the trees: A rejoinder to Sparks and Ganschow*, "The Modern Language Journal" N° 79, p. 245–248.
- MacIntyre P. D., 1999, *Language Anxiety: A Review of the Research for language teachers*, [in:] Young D. J. (ed.), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, p. 24–45, McGraw-Hill.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C., 1991b, *Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature*, "Language Learning" N° 41, p. 85–117.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C., 1994a, *The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerised vocabulary learning*, "Studies in Second Language Acquisition" N° 16, p. 1–17.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C., 1994b, *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*, "Language Learning" N° 44, p. 283–305.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C., 1989, *Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification*, "Language Learning" N° 39, p. 251–257.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C., 1991a, *Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages*, "Language Learning" N° 41, p. 85–117.
- Mathews A., 1988, *Anxiety and the processing of threatening information*, [in:] Hamilton V., Bower G. H., Frijda N. H. (eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation*, p. 265–284, Wydawnictwo: Kluwer Academic.
- Matsuda S., Gobel P., 2004, *Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom*, "System" N° 32, p. 21–36.
- McDowell E. E., McDowell C. E., 1978, *An investigation of source and receiver apprehension at the junior high, senior high and college levels*, "Central States Speech Journal" N° 29, p. 11–19.
- Onwuegbuzie A. J., Bailey P., Daley C. E., 1999, *Factors associated with foreign language anxiety*, "Applied Psycholinguistics" N° 20/2, p. 217–239.
- Phillips E. M., 1991, *Anxiety and oral competence: Classroom dilemma*, "French Review" N° 65, p. 1–14.
- Phillips E. M., 1992, *The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes*, "Modern Language Journal", N° 76, p. 14–26.
- Preiss R., Wheelless L. R., Allen M., 1990, *The cognitive consequences of receiver apprehension: A meta-analytic review*, "Journal of Social Behaviour and Personality" N° 5, p. 155–172.

- Price M. L., 1991, *The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with high-anxious students*, [in:] Horwitz E. K., Young D. J. (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, p. 101–108, Prentice Hall.
- Roberts C. V., 1986, *A validation of the Watson-Barker Listening Test*, "Communication Research Reports" N° 3, p. 115–119.
- Saito Y., Horwitz E. K., Garza T. J., 1999, *Foreign language reading anxiety*, "The Modern Language Journal" N° 83, p. 202–218.
- Schweiker-Marra K. E., Marra W. T., 2000, *Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students*, "Reading Psychology" N° 21, p. 99–114.
- Tobias S., 1979, *Anxiety research in educational psychology*, "Journal of Educational Psychology" N° 71, p. 573–582.
- Sellars V., 2000, *Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language*, "Foreign Language Annals" N° 33, p. 512–521.
- Sparks R. L., Ganschow L., 1999, *Native language skills, foreign language aptitude, and anxiety about foreign language learning*, [in:] Young D. J. (ed.), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, p. 169–190, McGraw-Hill.
- Steinberg F. S., Horwitz E. K., 1986, *The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech*, "TESOL Quarterly" N° 20, p. 131–136.
- Thompson M. O., 1980, *Classroom techniques for reducing writing anxiety: A study of several cases*. Document présenté au «the annual conference on college composition and communication», Washington, D. C. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 188 661).
- Tsui A. B. M., 1996, *Reticence and anxiety in second language learning*, [in:] Bailey K. M., Nunan D. (eds.), *Voices from the language classroom*, p. 145–167, Cambridge University Press.
- VanPatten B., Glass W., 1999, *Grammar Learning as a Source of Language Anxiety: A Discussion* [in:] Dolly J. Y. (ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, p. 89–105, McGraw-Hill College.
- Vogely A. J., 1998, *Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions*, "Foreign Language Annals" N° 31 (1), p. 67–80.
- Vogely A., 1999, *Addressing listening comprehension anxiety* [in:] Young D. J. (ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, p. 106–123, McGraw-Hill College.
- Walker E., 1997, *Foreign Language Anxiety in Hong Kong secondary schools: Its relationship with age-related factors, school form and self-perception*. Thèse de doctorat inédite, The University of Hong Kong, [in:] <http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwjEy8mhjuDGAhUEjywKHcQdAIE&url=http%3A%2F%2Fhub.hku.hk%2Fbitstream%2F10722%2F35174%2F1%2FFullText.pdf%3Faccept%3D1&ei=NuGnVcRYhJ6yAcS7glI&usq=AFQjCNFUqCNt0HH2ZILcuU8cK1iGYXi4rA&bvm=bv.97949915,d.bGg>
- Wheless L. R., 1975, *An investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension*, "Speech Teacher" N° 23, p. 261–268.
- Williams K., 1991, *Anxiety and formal second/foreign language learning*, "RELJ Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia" N° 22 (2), p. 19–28.
- Young D. J., 1986, *The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings*, "Foreign Language Annals" N° 19, p. 439–445.
- Young D. J., 1990, *An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking*, "Foreign Language Annals" N° 19, p. 539–553.

- Young D. J., 1992, *Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin*, "Foreign Language Annals" N° 25, p. 157-172.
- Young D. J., 1999b, *Giving priority to the language learner first*, [in:] Young D. J. (ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, p. 106-123. McGraw-Hill College.
- Young D. J., 2000, *An investigation into the relationship between L2 reading anxiety and L2 reading comprehension, and self-reported level of comprehension, topic familiarity, features of an L2 text and reading ability in the L1 and L2*, [in:] Leow R., Sanz C. (eds), *Current Research on the Acquisition of Spanish*, p. 15-33, Cascadilla Press.

STRESZCZENIE

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie pojęcia lęku językowego, opisanie jego wpływu na proces przyswajania głównych kompetencji językowych, a mianowicie: słuchania, pisania, czytania i mówienia. Dodatkowo przedstawiony został wpływ lęku językowego na naukę gramatyki. Badania wykazały, że studenci języków obcych, którzy odczuwają wysoki poziom lęku, najbardziej cierpią podczas ustnych ćwiczeń językowych. Co więcej, lęk językowy wpływa u nich na negatywną postawę wobec nauki języka.

Słowa kluczowe: lęk językowy, kompetencje językowe, gramatyka, aktywizacja języka obcego

SUMMARY

The paper describes the specific effects of language anxiety on foreign language learning. It concerns anxieties related to the four macro-skills (language-skill-specific anxieties), such as listening anxiety, speaking anxiety, writing anxiety, and reading anxiety. In addition, the impact of language anxiety on grammar study is presented. Research has shown that anxious language students suffer significantly during oral activities and that anxiety has a negative impact on students' attitudes towards language study.

Key words: language anxiety, language skills, grammar, foreign language activation