

Sylwia ŁUSZCZYŃSKA
(Uniwersytet Szczeciński)

IMPACT DE L'ANXIÉTÉ SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Abstract

Impact of language anxiety on language learning and communication process

There are many studies that have confirmed the negative impact of language anxiety not only on using a second language but also on further language learning. Language anxiety can be defined as the fear or apprehension occurring when a learner is expected to perform in the second or foreign language or the worry and negative emotional reaction when learning or using a second language. The purpose of this article is to present the impact of anxiety on language learning, and more specifically, the description of his academic, cognitive, social and personal effects.

Keywords: language anxiety, effect, student, learning, communication.

1. Résultats contradictoires des recherches sur l'anxiété langagière et la performance en LS

L'étude de l'anxiété langagière est un phénomène relativement nouveau, en grande partie parce que le rôle de l'anxiété dans l'apprentissage des langues n'était pas reconnu dans les recherches initiales de linguistique appliquée¹.

Un premier regard jeté sur l'anxiété peut laisser supposer qu'elle est débilitante et ne constitue qu'une perturbation dans le processus d'apprentissage des langues, par conséquent l'anxiété peut être perçue d'une manière très négative. Pour Phillips², l'anxiété «réduit toute joie» dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Arnold et Brown³ voient l'anxiété comme une perturbation de

¹ R.C. Gardner, P.D. MacIntyre, *A student's contributions to second language learning. Part 2: Affective variables*, «Language Teaching» 1993a, n° 26, pp. 1–11.

² E. Phillips, *Anxiety and oral competence: Classroom dilemma*, «French Review» 1991, n° 65, p. 1.

³ J. Arnold, H.D. Brown, *A map of the terrain*, [dans:] *Affect in language learning*, éd. J. Arnold, Cambridge University Press, Cambridge 1999, p. 8.

l'acquisition d'une langue étrangère et la décrivent comme «un facteur affectif qui obstrue le processus d'apprentissage de la façon la plus radicale».

Contrairement à des idées reçues sur le caractère négatif de l'anxiété, MacIntyre⁴ indique que l'anxiété langagière peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage de langue seconde. Dans une interview⁵, Rardin indique qu'un aspect positif de l'anxiété opère tout le temps, mais nous ne le remarquons que lorsqu'un effet négatif survient. Omaggio Hadley suggère qu'une certaine tension serait utile pour l'apprentissage de langue, mais elle refuse de désigner cette «tension» par le terme «anxiété». Terrell, de son côté, préfère parler d'«attention» et non d'«anxiété».

Brewer⁶ décrit des phénomènes d'anxiété ainsi: «tandis que certains étudiants présentent des comportements d'évitement lorsqu'ils décident, par angoisse, de sécher des cours ou de remettre leur travail scolaire à plus tard, d'autres étudiants, préoccupés par la qualité de leurs performances scolaires, semblent se servir de leur anxiété pour intensifier leurs efforts en vue de la réussite». Certains chercheurs attribuent à l'anxiété négative un nom «harmful anxiety / debilitating anxiety» (anxiété nuisible) afin de la distinguer de l'anxiété positive qui suscite l'augmentation d'efforts. Debilitating anxiety fait diminuer la performance de l'apprenant par l'angoisse, le doute et la réduction de participation ou l'évitement des activités langagières⁷.

Pour développer le sujet, ou peut-être pour le compliquer, on a recherché un autre type d'anxiété. Une idée récente, présentée dans une étude réalisée par Spielmann et Radnofsky⁸, est que l'anxiété peut être présente mais sans avoir d'impact. Dans un effort pour s'éloigner des définitions plus «en noir et blanc», Spielmann et Radnofsky⁹ ont mis au point les termes apparemment plus abstraits d'effets «euphoriques» (bénéfiques), «dysphoriques» (débilitants), «non-euphoriques» et «non-dysphoriques», relatifs aux effets de tension. Un dernier terme, l'«aphorie», désigne une pure indifférence¹⁰. Selon eux, ces termes doivent aider à comprendre les «multiples dimensions» du stress¹¹. Ils concluent que

⁴ P.D. MacIntyre, *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*, «The Modern Language Journal» 1995a, n° 79(1), pp. 90-99.

⁵ D.J. Young, *Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin*, «Foreign Language Annals 25» 1992, pp. 157-172.

⁶ S.S. Brewer, *Un regard agentique sur l'anxiété langagière*, [dans]: *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, éd. J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, Peter Lang, Berne Suisse 2010, p. 77.

⁷ R.L. Oxford, *Anxiety and the language learner: new insights*, [dans]: *Affect in language learning*, éd. J. Arnold, Cambridge University Press, Cambridge UK 2002, p. 60.

⁸ G. Spielmann, M.L. Radnofsky, *Learning language under tension: New directions from a qualitative study*, «The Modern Language Journal» 2001, n° 85(ii), pp. 259-278.

⁹ Ibidem, p. 259.

¹⁰ Ibidem, p. 275.

¹¹ Ibidem, p. 262.

l'anxiété dysphorique n'est pas importante pour l'apprentissage des langues et critiquent d'autres études¹² pour l'omission de la tension euphorique. Leur analyse porte sur le contexte très spécifique d'un cours de langue intensif de sept semaines pour débutants et, par conséquent, leurs résultats sont difficiles à appliquer d'une manière générale aux situations d'apprentissage plus communes.

Les différentes réactions à l'anxiété sont cruciales pour la réussite ou l'échec de l'apprentissage. En plus de ces réactions, certains chercheurs établissent un lien avec les capacités langagières qui participent aux résultats d'apprentissage.

Sparks et Ganschow¹³ décrivent les relations entre les capacités langagières, le niveau d'anxiété et leurs influences sur l'apprentissage de langue seconde. Selon eux, l'anxiété n'est pas l'élément unique qui affecte la compétence en langue. Ils affirment qu'il n'y a pas de relation causale entre l'anxiété et le résultat de l'apprentissage de langue. Autrement dit, les apprenants anxieux ne sont pas forcément ceux qui échouent et l'échec de l'apprentissage de langue ne provient pas forcément de l'anxiété. Dans d'autres recherches, des liens de causalité sont établis entre anxiété et apprentissage. Ganschow et ses collaborateurs¹⁴ suggèrent que l'anxiété peut être le résultat des difficultés dans l'apprentissage de langue, mais jamais la cause.

L'anxiété a donc des effets négatif et positif sur la performance de l'apprenant. Dans l'apprentissage de langue, la cognition et l'émotion interagissent entre eux, parfois se complètent ou interfèrent (la capacité langagière et l'anxiété)¹⁵.

Dans son article, «Language Anxiety and Achievement», Horwitz¹⁶ souligne que depuis les années 1960 la relation entre l'anxiété et l'apprentissage des langues reste difficile à définir, et ce, même si l'impact de l'anxiété sur l'apprentissage et la performance des langues ait été beaucoup étudié. Selon Scovel¹⁷, qui a recensé les études qui portaient sur l'anxiété, les effets de l'anxiété sur l'apprentissage et la performance en langue seconde / langue étrangère sont peu clairs. D'un côté,

¹² Par exemple M.L. Price, *The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with high-anxious students*, [dans]: *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Upper Saddle River NJ 1991, pp. 101–108.

¹³ R.L. Sparks, L. Ganschow, *A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre*, «The Modern Language Journal» 1995, n° 79(2), p. 238.

¹⁴ L. Ganschow, R. Sparks, R. Anderson, J. Javorshy, S. Skinner, *Difference in anxiety and language performance among high-, average-, and low- anxious college foreign language learners*, «The Modern Language Journal» 1994, n° 78(1), pp. 41–55.

¹⁵ J. Wang, *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France: Etude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*, thèse de doctorat inédite, Université de Lorraine 2012, p. 98. Document consulté le 16 avril 2016 sur: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00952260/document>

¹⁶ E.K. Horwitz, *Language anxiety and achievement*, «Annual Review of Applied Linguistics» 2001, n° 21, pp. 112–126.

¹⁷ T. Scovel, *The effect of affect: A review of the anxiety literature*, «Language Learning» 1978, n° 28, pp. 129–142.

quelques études ont montré que l'anxiété nuit à l'apprentissage des langues. De l'autre côté, des chercheurs n'ont trouvé aucun rapport entre la réussite dans la langue seconde / langue étrangère et l'anxiété qu'éprouvaient les étudiants. Finalement, quelques chercheurs ont conclu qu'il existe une relation positive entre l'anxiété et l'apprentissage des langues secondes / langues étrangères¹⁸. Autrement dit, les apprenants qui ont éprouvé plus d'anxiété dans leurs cours de langues ont mieux réussi. Scovel¹⁹ s'est interrogé sur ces résultats peu constants. Après avoir analysé différentes études sur le sujet, il en a conclu que si les résultats précédents étaient si divergents, c'était pour deux raisons.

Premièrement, les chercheurs n'avaient pas tous examiné le même type d'anxiété. Dörnyei²⁰ a souligné l'importance de faire une distinction entre l'anxiété bénéfique et l'anxiété débilitante. Selon MacIntyre²¹, l'anxiété bénéfique peut avoir un impact positif sur l'apprenant parce qu'elle engendre chez lui une augmentation de l'effort chez l'apprenant. Par contre, l'anxiété débilitante, selon une théorie développée par Tobias²² et soutenue par MacIntyre et Gardner²³, nuit aux trois étapes de l'apprentissage: l'input, le traitement, et l'output. Cette théorie est discutée plus en profondeur à la section consacrée à l'impact de l'anxiété sur l'apprentissage des langues.

Deuxièmement, Scovel²⁴ a soulevé le fait que les chercheurs avaient utilisé des instruments différents pour mesurer l'anxiété. Afin d'éviter qu'à l'avenir cela ne se reproduise, Scovel stipule qu'il faudrait que les chercheurs définissent mieux l'anxiété qu'ils veulent mesurer et qu'ils devraient utiliser des instruments standardisés pour la mesurer.

Ses suggestions semblent avoir été une source d'inspiration pour d'autres. Depuis, les chercheurs prennent soin de préciser le type d'anxiété qu'ils mesurent²⁵.

¹⁸ K. Chastain, *Affective and ability factors in second language acquisition*, «Language Learning» 1975, n° 25, pp. 153–161; H. Kleinmann, *Avoidance behaviour in adult second language acquisition*, «Language Learning» 1977, n° 27, pp. 93–107.

¹⁹ T. Scovel, *The effect of affect...*

²⁰ Z. Dörnyei, *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge 2005a.

²¹ P.D. MacIntyre, *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*, [dans]: *Individual differences and instructed language learning*, éd. P. Robinson, John Benjamins, Amsterdam 2002, pp. 45–68.

²² S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology*, «Journal of Educational Psychology» 1979, n° 71, pp. 573–582; S. Tobias, *Anxiety and cognitive processing of instruction*, [dans:] *Self-related cognition in anxiety and motivation*, éd. R. Schwarzer, Erlbaum, Hillsdale, NJ 1986, pp. 35–54.

²³ P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*, «Language Learning» 1994b, n° 44, pp. 283–305.

²⁴ T. Scovel, *The effect of affect...*

²⁵ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J.A. Cope, *Foreign language classroom anxiety*, «The Modern Language Journal» 1986, n° 70(2), pp. 125–132; R.C. Gardner, *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London 1985; P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages*, «Language Learning» 1991a, n° 41(4), pp. 513–534; P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature*, «Language Learning» 1991b, n° 41, pp. 85–117;

Horwitz et al.²⁶ ont avancé qu'un type d'anxiété, appelé anxiété langagière relative aux langues étrangères, était responsable des réactions émotionnelles négatives des apprenants liées à l'apprentissage des langues. Ils ont également conçu un instrument pour mesurer cette anxiété: le Foreign Language Classroom Anxiety (ci-après FLCAS). En plus du FLCAS, d'autres mesures ont été proposées comme le French Class Anxiety Scale²⁷, l'English Use Anxiety Scale²⁸, l'English Test Anxiety Scale²⁹, et le French Use Anxiety Scale³⁰.

2. Impact de l'anxiété sur l'apprentissage des langues

L'intérêt pour l'anxiété langagière peut être plus fortement lié à ses effets. Les éducateurs et les administrateurs (entre autres) s'inquiètent surtout de son potentiel effet négatif sur la réussite scolaire, y compris sur les notes de cours et sur les tests de compétence normalisés³¹. Les apprenants peuvent également consacrer beaucoup de temps et d'efforts simplement à compenser les effets des niveaux débilissants d'anxiété langagière, car l'excitation de l'anxiété a un certain nombre d'effets cognitifs spécifiques³². En outre, l'importance de l'apprentissage des langues dans l'économie mondiale signifie que l'anxiété langagière peut constituer un obstacle à une carrière réussie³³ et à des relations réussies au sein d'un groupe³⁴.

P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerized vocabulary learning*, «Studies in Second Language Acquisition» 1994a, n° 16, pp. 1–17; P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*, «Language Learning» 1994b, n° 44, pp. 283–305.

²⁶ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J.A. Cope, *Foreign language classroom anxiety...*

²⁷ R.C. Gardner, *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London 1985.

²⁸ R. Clément, R.C. Gardner, P.C. Smythe, *Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English*, «Canadian Journal of Behavioral Science» 1977, n° 9, pp. 123–133.

²⁹ R. Clément, R.C. Gardner, P.C. Smythe, *Social and individual factors in second language acquisition*, «Canadian Journal of Behavioral Science» 1980, n° 12, pp. 293–302.

³⁰ R.C. Gardner, P.F. Tremblay, A-M. Masgoret, *Towards a full model of second language learning: an empirical investigation*, «The Modern Language Journal» 1997, n° 81(3), pp. 344–362.

³¹ Cope-Powell J., 1991: *Foreign language classroom anxiety: Institutional responses*, [dans:] *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 169–176; Young D.J., 1986: *The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings*, «Foreign Language Annals», n° 19, pp. 439–445.

³² P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The effects of induced anxiety on cognitive processing...*; P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety...*; M.L. Price, *The subjective experience of foreign language anxiety...*

³³ J.A. Daly, *Understanding communication apprehension: An introduction for language educators*, [dans:] *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1991, pp. 3–14.

³⁴ R. Clément, *Ethnicity, contact and communicative competence in a second language*, [dans:] *Social psychology and language*, éd., P. Robinson, P. Smith, Pergamon Press, Oxford 1980, pp. 147–159; R. Clément,

En outre, une expérience personnelle désagréable d'anxiété sévère et son effet sur un individu sont également un problème majeur. Toutes ces conséquences, scolaires, cognitives, sociales et personnelles, seront analysées ci-dessous.

2.1. Effets scolaires

Plusieurs études ont analysé la relation entre l'anxiété langagière et les notes en cours de langue. Par exemple, Aida³⁵, Horwitz³⁶, MacIntyre et Gardner³⁷ et Young³⁸ ont tous montré des corrélations négatives significatives entre l'anxiété langagière et les notes dans différents cours de langues étrangères.

Un effet scolaire supplémentaire de l'anxiété langagière peut être nommé «apprentissage exagéré»³⁹. Ainsi, les apprenants qui éprouvent de l'anxiété ressentent la nécessité de compenser ses effets négatifs par un effort accru dans l'apprentissage⁴⁰, et les données expérimentales confirment cet effet⁴¹. C'est une réaction commune quand un individu remarque qu'il ne fonctionne pas efficacement à cause de l'anxiété éprouvée⁴². Dans un cadre scolaire, cela entraîne souvent des niveaux de réussite inférieurs aux attentes par rapport au travail des apprenants et au temps qu'ils investissent dans l'apprentissage d'une langue. Ce problème a notamment été noté par Price⁴³ dans une série d'entretiens avec des apprenants de langue nerveux.

L'anxiété langagière se caractérise très souvent par des symptômes physiologiques tels transpirer, avoir les mains moites, avoir la bouche sèche quand on tente de parler, mais aussi par des symptômes comportementaux tels manquer les cours, négliger les devoirs, se soucier de la performance des autres apprenants de la classe⁴⁴. À cela s'ajoutent les faits suivants: lorsqu'un apprenant est anxieux, son estime de soi se réduit, sa confiance en lui diminue et est moins tenté de prendre des risques. En classe ces apprenants restent silencieux, ne répondent ou ne participent pas à la communication, aux interactions ou même parfois perturbent les autres (= ceux qui prennent la parole).

Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics, «Journal of Language & Social Psychology» 1986, n° 5, pp. 271–290.

³⁵ Y. Aida, *Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese*, «The Modern Language Journal» 1994, n° 78(2), pp. 155–168.

³⁶ E.K. Horwitz, *Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale*, «TESOL Quarterly» 1986, n° 20(4), pp. 559–64.

³⁷ P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety...*

³⁸ D.J. Young, *The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings...*

³⁹ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J.A. Cope, *Foreign language classroom anxiety...*

⁴⁰ M.L. Price, *The subjective experience of foreign language anxiety...*

⁴¹ P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety...*

⁴² H.J. Eysenck, *The structure and measurement of intelligence*, Springer-Verlag, New York 1979; R. Schwarzer, *Self-related cognition in anxiety and motivation: An introduction*, [dans:] *Self-related cognition in anxiety and motivation*, éd. R. Schwarzer, Erlbaum, Hillsdale NJ 1986, pp. 1–17.

⁴³ M.L. Price, *The subjective experience of foreign language anxiety...*

⁴⁴ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J.A. Cope, *Foreign language classroom anxiety...*

Or, pour bien apprendre une langue et surtout pour communiquer oralement, l'apprenant doit réagir de façon positive à la langue et culture cibles. Un apprenant de langue étrangère anxieux dans les cours de production orale ne progressera pas, passera plus de temps à réfléchir sur son anxiété que sur la tâche à accomplir, se désintéressera au cours. D'ailleurs, les chercheurs⁴⁵ soutiennent que «des apprenants qui hésitent à parler ne progresseront pas aussi rapidement que ceux plus détendus et conserveront probablement un niveau d'anxiété relativement élevé».

2.2. Effets cognitifs

Les recherches réalisées ont constamment montré que l'anxiété langagière pouvait nuire à l'apprentissage des langues. Ainsi, l'étude de Young⁴⁶ apporte que les apprenants anxieux sont moins compétents en production orale; Gardner et al.⁴⁷ montrent que l'anxiété est un facteur influençant négativement la réussite; Spolsky⁴⁸ constate que les apprenants de langue anxieux participent moins aux activités de classe que les apprenants détendus; MacIntyre et Gardner⁴⁹ expliquent que l'anxiété cause des problèmes pour les apprenants de langue parce qu'elle nuit à l'acquisition, à la rétention de l'information et à la production; Leki⁵⁰ dit que selon les recherches effectuées, l'anxiété influence de façon négative la performance d'écriture; Gregersen⁵¹ affirme que les apprenants anxieux font plus d'erreurs que les plus détendus.

Dans les sections qui suivent, nous discuterons des théories qui tentent d'expliquer les effets de l'anxiété sur le système et sur les processus cognitifs⁵² ainsi que sur les différentes phases d'apprentissage⁵³.

Dans son article «Anxiety, Learning, and Memory: A Reconceptualization», Eysenck⁵⁴ propose une théorie qui explique comment, de façon générale, l'anxiété

⁴⁵ P.D. MacIntyre, K.A. Noels, R. Clément, *Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety*, «Language Learning» 1997, n° 47, p. 279.

⁴⁶ D.J. Young, *The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings...*

⁴⁷ R.C. Gardner, R.N. Lalonde, R. Moorcroft, F.T. Evers, *Second language attrition: The role of motivation and use*, «Journal of Language and Social Psychology» 1987, n° 6, pp. 29–47.

⁴⁸ B. Spolsky, *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*, Oxford University Press, Oxford 1989, p. 114.

⁴⁹ P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature*, «Language Learning» 1991b, n° 41, p. 86.

⁵⁰ I. Leki, *Techniques for reducing second language writing anxiety*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young, McGraw-Hill, Boston 1999, p. 65.

⁵¹ T. Gregersen, *To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students*, «Foreign Language Annals» 2003, n° 36(1), pp. 25–32.

⁵² M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory: A Reconceptualization*, «Journal of research in personality» 1979, n° 13, pp. 363–385.

⁵³ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*

affecte l'apprentissage et la mémoire d'un étudiant anxieux. Au début de son article, l'auteur précise qu'il existe une distinction entre l'anxiété de trait et l'anxiété d'état. Puisque l'anxiété d'état est associée à l'interaction de l'anxiété de trait et de l'anxiété provoquée par une situation spécifique, elle peut mieux prédire le succès d'une tâche que ne peut le faire l'anxiété de trait. Par ailleurs, Eysenck⁵⁵ explique qu'il y a deux composantes de l'anxiété provoquée par les tests: *worry* and *emotionality*, à savoir l'*inquiétude* et le *fait d'être émotif*. Cette dichotomie a été soulevée par Liebert et Morris⁵⁶. L'inquiétude correspond à la composante cognitive de l'anxiété. Elle comprend le souci face à la performance, des attentes négatives et l'auto-évaluation. Le fait d'être émotif correspond à des sentiments désagréables qui sont plutôt reliés à la physiologie: la tension, la nervosité et le fait d'être mal à l'aise. L'étudiant les éprouve quand il est en situation d'anxiété. Eysenck ajoute que la distinction entre ces deux composantes de l'anxiété était utile dans plusieurs recherches. Bien que ces deux composantes soient importantes, souvent les chercheurs qui ont élaboré des théories sur l'influence de l'anxiété sur l'apprentissage en ont examiné seulement une (celle qui est cognitive ou celle qui est émotive). Pour ce qui est des effets négatifs sur la performance, Morris et Liebert⁵⁷ ont trouvé une corrélation négative entre l'inquiétude et les notes obtenues lors d'un examen final. Par contre, aucune corrélation n'a été découverte entre ces notes et les facteurs physiologiques (*emotionality*). En d'autres mots, cette étude suggère que c'est le côté cognitif de l'anxiété (attentes négatives, souci de performance) qui crée les plus importants obstacles pour l'apprentissage ou la performance.

Même si, comme nous l'avons déjà mentionné, quelques chercheurs parlent de l'anxiété bénéfique, Eysenck⁵⁸ quant à lui, déclare que l'inquiétude et les activités cognitives qui ne sont pas reliées à la tâche à effectuer et qui sont associées à l'anxiété nuisent à l'apprentissage. Il explique que les activités cognitives reliées et les pensées non reliées à la tâche (inquiétude, auto-évaluation négative) rivalisent pour les ressources et la place qu'ils occupent dans le système de traitement général. Conséquemment, chez un individu anxieux, les ressources cognitives sont divisées entre pensées négatives et désagréables non reliées à la tâche à réaliser et ressources cognitives utilisées pour effectuer la tâche. À l'inverse, un individu qui n'est pas anxieux peut utiliser toutes ses ressources cognitives pour réaliser la tâche. Eysenck, en posant l'hypothèse que la mémoire de travail est la partie la plus affectée par l'interaction des pensées divisées, soutient les conclusions de Baddeley et Hitch⁵⁹

⁵⁴ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory*:...

⁵⁵ Ibidem, p. 364.

⁵⁶ R.M. Liebert, L.W. Morris, *Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data*, «Psychological Reports» 1967, n° 20, pp. 975–978.

⁵⁷ L.W. Morris, R.M. Liebert, *Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology» 1970, n° 35, pp. 332–337.

⁵⁸ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory*:...

⁵⁹ A.D. Baddeley, G.J. Hitch, *Working memory*, [dans:] *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, éd. G.H. Bower, Academic Press, New York 1974, n° 8, pp. 47–89.

qui ont rapporté que la mémoire de travail a une capacité et un espace limités. Les ressources cognitives sans lien avec la tâche (i.e. provoquées par l'anxiété) auront donc des effets négatifs sur la performance de celui qui apprend. La portée des effets négatifs dépendra de la difficulté de la tâche et des pensées sans lien avec elle puisque ce sont les deux facteurs qui demandent le plus de ressources de la mémoire de travail.

Bien que l'anxiété cause des pensées nuisibles qui divisent les ressources cognitives et qui, conséquemment, entravent l'apprentissage, l'étudiant anxieux essaiera souvent de compenser par une augmentation de l'effort attribué à la tâche⁶⁰. Selon Kahneman⁶¹, un individu évalue la quantité de ressources cognitives qui seront nécessaires pour l'accomplir. Puisque leurs ressources cognitives sont divisées entre pensées utiles à la tâche et pensées sans lien avec elle (portant souvent sur les soucis), les personnes anxieuses ont besoin de plus de ressources par rapport à leurs pairs non anxieux. En effet, les personnes anxieuses prennent en compte ce besoin et utilisent souvent plus de ressources (en mettant plus d'effort à la tâche) pour compenser pour les effets négatifs de l'anxiété. Pourtant, Kahneman explique que l'effort ne peut pas compenser totalement les effets de l'anxiété et le manque de ressources. Plus la tâche devient difficile, moins les anxieux peuvent compenser par l'effort. Ainsi, l'écart entre la performance des anxieux et celle des non anxieux s'accroît.

Comme le soulève Eysenck⁶², les théories sur la division des ressources cognitives ont de la difficulté à expliquer l'anxiété bénéfique. Une étude de Knox et Grippaldi⁶³ a prouvé que les étudiants qui ont eu un niveau moyen d'anxiété ont mieux performé que leurs pairs qui ont éprouvé beaucoup ou peu d'anxiété. Bien que la théorie proposée par Eysenck ne soit pas parfaite et puisse encore être modifiée pour inclure l'anxiété bénéfique, elle nous renseigne sur les effets cognitifs provoqués par l'anxiété et la façon dont elle peut nuire à l'apprentissage d'une langue.

MacIntyre⁶⁴ soutient et élabore l'hypothèse d'Eysenck en situant sa théorie dans un cours de langue. Il fait la proposition suivante:

La demande de répondre à une question dans un cours de langue peut provoquer de l'anxiété chez l'étudiant. Elle l'amène à s'inquiéter, voire à ruminer. La performance cognitive diminue à cause de cette division de l'attention, et la performance de l'étudiant s'en ressent. Cela engendre une auto-évaluation négative et une dévalorisation de soi qui nuisent encore davantage à la performance. (traduction personnelle)

⁶⁰ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory*:...

⁶¹ D. Kahneman, *Attention and effort*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1973.

⁶² M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory*:...

⁶³ W.J. Knox, R. Grippaldi R., *High levels of state or trait anxiety and performance on selected verbal WAIS subtests*, «Psychological Reports» 1970, n° 27, pp. 375–379.

⁶⁴ P.D. MacIntyre, *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*, «The Modern Language Journal» 1995a, n° 79(1), p. 92.

Après avoir traité des effets de l'anxiété sur les processus cognitifs généraux, nous poursuivons notre examen de la littérature en mettant l'accent sur la façon dont l'anxiété peut affecter les étapes spécifiques associées à l'apprentissage d'une langue. Tel que mentionné ci-haut, selon la théorie de Tobias⁶⁵ soutenue par MacIntyre et Gardner⁶⁶, l'anxiété langagière nuit aux trois étapes de l'apprentissage: l'input, le traitement, et l'output.

Comme nous pouvons le voir sur le schéma présenté ci-dessous (fig. 1.), l'anxiété peut avoir l'impact très néfaste sur trois étapes principales de l'apprentissage de la langue étrangère:

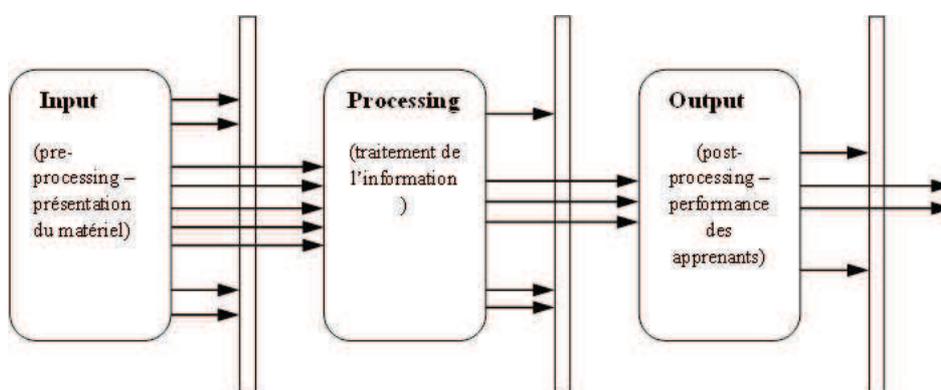


Fig. 1. Modèle des effets de l'anxiété sur l'apprentissage de la langue seconde⁶⁷

L'*input*⁶⁸ réfère à la phase pendant laquelle le matériel est présenté aux élèves. Le traitement réfère à tous les processus d'enregistrement, d'organisation, d'emmagasinage et de rappel de l'input réalisés par les étudiants. Quant à l'*output*, Tobias⁶⁹ le définit comme étant la performance des apprenants vis-à-vis n'importe quelle mesure qui démontre que les objectifs de l'enseignement ont été atteints. Selon le modèle proposé par Tobias, la phase qui précède le traitement (preprocessing), la phase pendant le traitement (processing) et la phase qui arrive tout de suite après le traitement et avant l'output (postprocessing), sont les phases les plus affectées par l'anxiété lors de l'apprentissage qui suit l'enseignement.

⁶⁵ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*; S. Tobias, *Anxiety and cognitive processing of instruction...*

⁶⁶ P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing...*

⁶⁷ P.D. MacIntyre, *Language Anxiety: A review of the research for language teachers*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young (Ed.), Boston, McGraw-Hill 1999, p. 35.

⁶⁸ J. Wilkinson, *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*, p. 23. Thèse de maîtrise inédite, Université Laval, Québec, Canada 2011, consulté le 22 avril 2016 sur: www.theses.ulaval.ca/2011/27874/27874.pdf

⁶⁹ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*, p. 575.

L'anxiété peut nuire à l'apprentissage pendant la phase du preprocessing en empêchant l'input d'être représenté ou enregistré par l'étudiant. Tobias soutient la théorie d'Eysenck⁷⁰. Il dit en effet que l'attention des étudiants qui éprouvent de l'anxiété est divisée entre les préoccupations et la dévaluation de soi et les ressources utilisées pour accomplir la tâche. Tobias ajoute que ce détournement de l'attention chez les étudiants anxieux fait en sorte que l'input des stimuli est moins efficace. Pendant cette phase, l'interférence est selon lui la plus nuisible à l'apprentissage puisqu'elle affecte la quantité d'informations qui sera disponible à la phase de traitement. De plus, il est probable que ce type d'interférence soit cumulatif. En d'autres mots, ce qui n'est pas représenté cognitivement ne peut pas être traité. Il serait par ailleurs difficile de compenser les désavantages résultant de l'anxiété pendant cette phase. En revanche, il est possible de diminuer l'interférence créée par l'anxiété pendant cette phase, si l'étudiant anxieux est à nouveau exposé aux stimuli. Par exemple, le fait de rembobiner un film ou une cassette pour l'écouter une deuxième (voire une troisième fois) réduirait les effets de l'interférence et serait très bénéfique aux étudiants anxieux. Par contre, Tobias prédit que les étudiants qui n'éprouvent pas d'anxiété langagière ne bénéficieraient pas de ces mesures.

À cette phase l'anxiété agit comme filtre qui rend impossible le passage de l'information présentée à l'étape suivante, celle de son traitement. Il s'agit ici entre autre de l'*anxiété de récepteur*⁷¹. Si les mots n'entrent pas dans le système cognitif, ils ne peuvent pas être traités et utilisés dans la dernière phase, celle de production orale.

À la phase de *traitement de l'information* (processing)⁷², l'anxiété de celui qui apprend affecte ses processus cognitifs (ceux qui traitent l'input). Tobias⁷³ a identifié les trois facteurs qui influenceront le plus l'apprentissage pendant cette phase: la difficulté de la tâche, la dépendance à la mémoire et l'organisation de la tâche. Premièrement, rappelons que des recherches ont démontré que les effets néfastes de l'anxiété langagière chez les étudiants anxieux sont plus perceptibles quand les tâches à effectuer sont difficiles. Selon Eysenck⁷⁴, les étudiants anxieux, même en faisant des efforts pour compenser, n'arrivent pas à combler l'écart qui se produit entre eux et leurs pairs non anxieux pendant les tâches difficiles. Étant donné que les ressources cognitives sont limitées, la différence de performance entre les étudiants anxieux et non anxieux devient plus perceptible quand il faut utiliser toutes les ressources disponibles pour accomplir une tâche difficile. Tobias⁷⁵

⁷⁰ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory...*

⁷¹ R.B. Rubin, *Communication research measures*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey 2004, p. 304.

⁷² J. Wilkinson, *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais...*, p. 23.

⁷³ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*

⁷⁴ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory...*

⁷⁵ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*

ajoute qu'une réduction de la difficulté de la tâche aiderait les étudiants qui éprouvent de l'anxiété langagière.

Les recherches effectuées par Kreitzberg⁷⁶ ont révélé que les tâches qui requièrent l'usage de la mémoire, à court ou à moyen terme, sont plus susceptibles d'être influencées de façon négative par l'anxiété que les tâches qui impliquent des informations emmagasinées dans la mémoire à long terme. La réduction des tâches dépendant de la mémoire à court ou moyen terme permettrait la diminution de l'interférence de l'anxiété. L'étudiant anxieux aurait donc plus de chances de réussir.

À cette phase, l'anxiété exerce un impact sur la rapidité et la précision de l'apprentissage. Comme l'anxiété nuit à la concentration, l'élève peut avoir du mal à apprendre un nouveau mot, une phrase ou des notions de grammaire. L'anxiété peut prendre forme du souci pour une communication à venir ou de crainte de ne pas comprendre quelque chose.

Il faut aussi faire mention de Tobias⁷⁷, selon qui des études ont prouvé que les personnes anxieuses ont plus de difficulté à effectuer les tâches mal organisées. En améliorant l'organisation des tâches, les étudiants qui ressentent de l'anxiété seraient donc moins désavantagés.

Finalement, l'interférence qui a lieu à la phase de *postprocessing*⁷⁸ représente les problèmes de récupération (*retrieving*) des informations maîtrisées à un moment ultérieur. Bien que Tobias relate qu'il existe peu d'études spécifiques sur cette variable, son modèle suggère qu'il serait possible de l'examiner. Plusieurs étudiants témoignent de ce type d'interférence quand ils disent avoir eu un blocage lors d'une situation d'évaluation orale ou écrite. Ce blocage renvoie au moment où ils n'ont pu se rappeler des informations préalablement acquises et maîtrisées⁷⁹. À une étape de la production orale l'anxiété influence le sentiment de tout oublier pendant l'examen. Elle agit comme interruption de l'information recherchée. L'élève se sent déconcerté, l'angoisse augmente, ce qui rend encore plus difficile la recherche de l'information. Ainsi, la performance se détériore.

Après avoir discuté des théories d'Eysenck⁸⁰ et de Tobias⁸¹ qui traitent respectivement de l'impact de l'anxiété sur les processus cognitifs en général et sur les étapes spécifiques d'apprentissage, nous continuerons de démontrer les effets sociaux et personnels de l'anxiété chez l'étudiant.

⁷⁶ C.B. Kreitzberg, *The effect of anxiety on direction of attention and short-term memory*, thèse de doctorat inédite, City University of New York, New York 1978.

⁷⁷ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*

⁷⁸ J. Wilkinson, *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais...*, p. 24.

⁷⁹ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J.A. Cope, *Foreign language classroom anxiety...*; D.J. Young, *Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin*, «Foreign Language Annals 25» 1992, pp. 157–172.

⁸⁰ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory...*

⁸¹ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*

2.3. Effets sociaux

Les effets sociaux de l'anxiété langagière se manifestent par la réticence de l'apprenant à communiquer dans une classe de langue étrangère et dans un cadre linguistique naturel⁸². Ces effets résultent principalement des conséquences de l'anxiété sociale, ainsi que des troubles anxieux qui sous-tendent le concept de l'anxiété langagière: l'appréhension de communication, la peur d'une évaluation négative et l'anxiété de test. En général, il semble que l'évitement de la communication dans une classe de langue étrangère, dont les pratiques impliquent l'utilisation d'interactions sociales ou de situations de communication comme technique principale d'enseignement, peut constituer un sérieux danger pour un apprenant de langue seconde réticent. L'anxiété peut non seulement priver l'apprenant d'une pratique suffisante de la langue, mais aussi l'empêcher d'acquérir de précieuses compétences sociales nécessaires dans les différents contextes de la langue seconde⁸³.

2.4. Effets personnels

Du point de vue personnel, l'anxiété langagière chez l'apprenant conduit à l'autodépréciation, à une peur paralysante et à des pensées inquiétantes⁸⁴ ou à des réactions physiologiques comme l'hypertension artérielle, la transpiration des mains ou la tension à l'avant-bras, qui peut avoir une influence considérable sur la qualité de «la tâche neuromusculaire du langage»⁸⁵. Cette perspective inclut les composantes cognitives et somatiques dans le modèle d'anxiété langagière proposé par Mogg et al.,⁸⁶ et Eysenck⁸⁷. L'apprenant reconnaît ces symptômes corporels et exprime son autodépréciation et son inquiétude d'être incapable d'effectuer une tâche ou de ne pas être évalué positivement par l'enseignant ou les autres apprenants⁸⁸.

⁸² P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *Methods and results in the study of anxiety...*

⁸³ E. Piechurska-Kuciel, *Language anxiety in secondary grammar school students*, Uniwersytet Opolski, Opole 2008, p. 76.

⁸⁴ E.K. Horwitz, D.J. Young (éd.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Prentice Hall Englewood Cliffs NJ 1991a; M.L. Price, *The subjective experience of foreign language anxiety...*; D.J. Young, *Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest?* «Modern Language Journal» 1991a, n° 75, pp. 425–439.

⁸⁵ T. Scovel, *The effect of affect: A review of the anxiety literature...*, p. 131.

⁸⁶ K. Mogg, B.P. Bradley, C. Dixon, S. Fisher, H. Twelftree, A. McWilliams, *Trait anxiety, defensiveness and selective processing of threat: An investigation using two measures of attentional bias*, «Personality and Individual Differences» 2000, n° 28, pp. 1063–1077.

⁸⁷ M.W. Eysenck, *Anxiety and cognition: A unified theory*, Psychology Press, Hove 1997.

⁸⁸ P.D. MacIntyre, *Language Anxiety: A review of the research for language teachers*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young, Boston, McGraw-Hill 1999, pp. 24–45.

3. Conclusion

L'apprentissage des langues est un processus extrêmement complexe qui est en outre compliqué par les différences individuelles des apprenants et par leurs différents environnements sociaux et culturels⁸⁹. Les résultats des recherches présentées ci-dessus indiquent que l'anxiété est un problème important pendant les classes de français oral pour des raisons affectives, linguistiques et socioculturelles. Par conséquent, des stratégies efficaces doivent être recherchées pour aider les apprenants à réduire leur anxiété afin qu'ils puissent maîtriser la langue cible, ce qui est l'objectif final de l'enseignement et de l'apprentissage en classe. Une parfaite maîtrise, cependant, ne peut être réalisée qu'à travers la communication. Il est donc essentiel de continuer les recherches dans ce domaine et d'explorer ces questions dans des situations différentes. En comprenant mieux ces deux questions, l'enseignement et l'apprentissage du français oral ou d'autres langues étrangères seront finalement améliorés.

Bibliographie

- Aida Y., *Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese*, « The Modern Language Journal » 1994, n° 78(2), pp. 155–168.
- Arnold J., Brown H.D., *A map of the terrain*, [dans:] *Affect in language learning*, éd. J. Arnold, Cambridge University Press, Cambridge 1999, pp. 1–24.
- Baddeley A.D., Hitch G.J., *Working memory*, [dans:] *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, éd. G.H. Bower, Academic Press, New York 1974, n° 8, pp. 47–89.
- Brewer S.S., *Un regard agentique sur l'anxiété langagière*, [dans :] *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, éd. J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, Peter Lang, Berne Suisse 2010, pp. 75–88.
- Chastain K., *Affective and ability factors in second language acquisition*, «Language Learning» 1975, n° 25, pp. 153–16.
- Cheng X.T., *Asian students' reticence revisited*, «System» 2000, n° 28, pp. 435–446.
- Clément R., *Ethnicity, contact and communicative competence in a second language*, [dans:] *Social psychology and language*, éd., P. Robinson, P. Smith, Pergamon Press, Oxford 1980, pp. 147–159;
- Clément R., *Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics*, «Journal of Language & Social Psychology» 1986, n° 5, pp. 271–290.

⁸⁹ X.T. Cheng, *Asian students' reticence revisited*, «System» 2000, n° 28, pp. 435–446.

- Clément R., Gardner R.C., Smythe P.C., *Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English*, «Canadian Journal of Behavioral Science» 1977, n° 9, pp. 123–133.
- Clément R., Gardner R.C., Smythe P.C., *Social and individual factors in second language acquisition*, «Canadian Journal of Behavioral Science» 1980, n° 12, pp. 293–302.
- Cope-Powell J., 1991: *Foreign language classroom anxiety: Institutional responses*, [dans:] *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 169–176.
- Daly J.A., *Understanding communication apprehension: An introduction for language educators*, [dans:] *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1991, pp. 3–14.
- Dörnyei Z., *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge 2005a.
- Eysenck H.J., *The structure and measurement of intelligence*, Springer-Verlag, New York 1979.
- Eysenck M.W., *Anxiety, learning and memory: A Reconceptualization*, «Journal of research in personality» 1979, n° 13, pp. 363–385.
- Eysenck M.W., *Anxiety and cognition: A unified theory*, Psychology Press, Hove 1997.
- Ganschow L., Sparks R., Anderson R., Javorshy J., Skinner S., *Difference in anxiety and language performance among high-, average-, and low- anxious college foreign language learners*, «The Modern Language Journal» 1994, n° 78(1), pp. 41–55.
- Gardner R.C., Lalonde R.N., Moorcroft R., Evers F.T., *Second language attrition: The role of motivation and use*, «Journal of Language and Social Psychology» 1987, n° 6, pp. 29–47.
- Gardner R.C., Tremblay P.F., Masgoret A-M., *Towards a full model of second language learning: an empirical investigation*, «The Modern Language Journal» 1997, n° 81(3), pp. 344–362.
- Gardner R.C., MacIntyre P.D., *A student's contributions to second language learning. Part 2: Affective variables*, «Language Teaching» 1993a, n° 26, pp. 1–11.
- Gardner R.C., *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London 1985.
- Gregersen T., *To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students*, «Foreign Language Annals» 2003, n° 36(1), pp. 25–32.
- Horwitz E.K., *Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale*, «TESOL Quarterly» 1986, n° 20(4), pp. 559–64.
- Horwitz E.K., *Language anxiety and achievement*, «Annual Review of Applied Linguistics» 2001, n° 21, pp. 112–126.
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J.A., *Foreign language classroom anxiety*, «The Modern Language Journal» 1986, n° 70(2), pp. 125–132,
- Horwitz E.K., Young D.J. (éd.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Prentice Hall Englewood Cliffs NJ 1991a.

- Kahneman D., *Attention and effort*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1973.
- Kleinmann H., *Avoidance behaviour in adult second language acquisition*, «Language Learning» 1977, n° 27, pp. 93–107.
- Knox W.J., Grippaldi R., *High levels of state or trait anxiety and performance on selected verbal WAIS subtests*, «Psychological Reports» 1970, n° 27, pp. 375–379.
- Kreitzberg C.B., *The effect of anxiety on direction of attention and short-term memory*, thèse de doctorat inédite, City University of New York, New York 1978.
- Leki I., *Techniques for reducing second language writing anxiety*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young, McGraw-Hill, Boston 1999, pp. 64–88.
- Liebert R.M., Morris L.W., *Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data*, «Psychological Reports» 1967, n° 20, pp. 975–978.
- MacIntyre P.D., *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*, «The Modern Language Journal» 1995a, n° 79(1), pp. 90–99.
- MacIntyre P.D., *Language Anxiety: A review of the research for language teachers*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young (Ed.), Boston, McGraw-Hill 1999, pp. 24–45.
- MacIntyre P.D., *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*, «The Modern Language Journal» 1995a, n° 79(1), pp. 90–99.
- MacIntyre P.D., *Language Anxiety: A review of the research for language teachers*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young, Boston, McGraw-Hill 1999, pp. 24–45.
- MacIntyre P.D., *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*, [dans:] *Individual differences and instructed language learning*, éd. P. Robinson, John Benjamins, Amsterdam 2002, pp. 45–68.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*, «Language Learning» 1994b, n° 44, pp. 283–305.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages*, «Language Learning» 1991a, n° 41(4), pp. 513–534.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature*, «Language Learning» 1991b, n° 41, pp. 85–117.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerized vocabulary learning*, «Studies in Second Language Acquisition» 1994a, n° 16, pp. 1–17.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*, «Language Learning» 1994b, n° 44, pp. 283–305.
- MacIntyre P.D., Noels K.A., Clément R., *Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety*, «Language Learning» 1997, n° 47, pp. 265–287.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature*, «Language Learning» 1991b, n° 41, pp. 85–117.

- Mogg K., Bradley B.P., Dixon C., Fisher S., Twelftree H., McWilliams A., *Trait anxiety, defensiveness and selective processing of threat: An investigation using two measures of attentional bias*, «Personality and Individual Differences» 2000, n° 28, pp. 1063–1077.
- Morris L.W., Liebert R.M., *Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology» 1970, n° 35, pp. 332–337.
- Oxford R.L., *Anxiety and the language learner: new insights*, [dans]: *Affect in language learning*, éd. J. Arnold, Cambridge University Press, Cambridge UK 2002, pp. 58–67.
- Piechurska-Kuciel E., *Language anxiety in secondary grammar school students*, Uniwersytet Opolski, Opole 2008.
- Price M.L., *The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with high-anxious students*, [dans]: *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Upper Saddle River NJ 1991, pp. 101–108.
- Rubin R.B., *Communication research measures*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey 2004.
- Scovel T., *The effect of affect: A review of the anxiety literature*, «Language Learning» 1978, n° 28, pp. 129–142.
- Schwarzer R., *Self-related cognition in anxiety and motivation: An introduction*, [dans:] *Self-related cognition in anxiety and motivation*, éd. R. Schwarzer, Erlbaum, Hillsdale NJ 1986, pp. 1–17.
- Sparks R.L., Ganschow L., *A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre*, «The Modern Language Journal» 1995, n° 79(2), pp. 235–244.
- Spolsky B., *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*, Oxford University Press, Oxford 1989.
- Spielmann G., Radnofsky M.L., *Learning language under tension: New directions from a qualitative study*, «The Modern Language Journal» 2001, n° 85(ii), pp. 259–278.
- Tobias S., *Anxiety research in educational psychology*, «Journal of Educational Psychology» 1979, n° 71, pp. 573–582.
- Tobias S., *Anxiety and cognitive processing of instruction*, [dans:] *Self-related cognition in anxiety and motivation*, éd. R. Schwarzer, Erlbaum, Hillsdale, NJ 1986, pp. 35–54.
- Wang J., *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : Etude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*, thèse de doctorat inédite, Université de Lorraine 2012. Document consulté le 16 avril 2016 sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00952260/document>
- Wilkinson J., *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*, Thèse de

maîtrise inédite, Université Laval, Québec, Canada 2011, consulté le 22 avril 2016 sur: www.theses.ulaval.ca/2011/27874/27874.pdf

Young D.J., *Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin*, «Foreign Language Annals 25» 1992, pp. 157–172.

Young D.J., *The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings*, «Foreign Language Annals» 1986, n° 19, pp. 439–445.

Young D.J., *Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest?* «Modern Language Journal» 1991a, n° 75, pp. 425–439.

Young D.J., *Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin*, «Foreign Language Annals 25» 1992, pp. 157–172.