

SYLWIA KALIŃSKA-ŁUSZCZYŃSKA

Uniwersytet Szczeciński

Causes socioculturelles et personnelles de l'anxiété langagière

Przyczyny społeczno-kulturowe oraz osobowe lęku językowego

D'après les recherches, les traits individuels ont été surestimés au détriment du contexte social comme cause d'échec dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (Breen 2001; Tollefson 1991). Aussi l'évaluation de l'origine sociale dans les recherches consacrées à l'anxiété langagière semble-t-elle justifiée. L'influence des variables liées socialement à l'apprentissage d'une langue est maintenant pleinement confirmée par les dernières demandes de chercheurs en acquisition d'une langue seconde (ci-après ALS) qui optent pour «une approche de la recherche en ALS plus interdisciplinaire et informée en ce qui concerne l'aspect social» (Block 2003: 1).

L'objectif du présent article est donc de décrire ce groupe de facteurs qui englobe des variables pouvant avoir une application plus large dans le contexte social des apprenants de langue étrangère très anxieux et peu anxieux.

SOUTIEN SOCIAL

Tout d'abord, il est intéressant d'avoir un aperçu du soutien social, souvent absent de la littérature sur l'ALS (Atkinson 2002). Il peut être défini comme la «perception que l'on est pris en charge et estimé par d'autres individus qui pourraient être appelés en cas de besoin» (McColl, Lei et Skinner 1995). Un réseau social efficace, constitué des parents, frères et sœurs, famille, amis, enseignants et partenaires, peut renforcer le fonctionnement positif d'un individu dans la société et sa capacité à faire face aux problèmes (Malecki et Elliott 1999). Le soutien ap-

porté par les partenaires peut être émotionnel (comportement de soutien), évaluatif (réaction ou informations d'évaluation), instrumental (temps ou argent) et informatif (informations ou conseils) (Tardy 1985).

Le groupe social dont le soutien est essentiel pour le bon fonctionnement d'un individu est la famille. Le milieu familial de l'apprenant est un facteur majeur qui influe sur les comportements de l'apprenant en classe, ses attitudes scolaires et sociales (Christenson et Ysseldyke 1989; Rice 1999), prédisant sa réussite scolaire (Caldwell et Reinhart 1988; Cutrona et al. 1994; Koçkar et Gençöz 2004). Lorsque les parents, la famille et les amis de l'apprenant s'intéressent au processus d'apprentissage, ils lui assurent des réactions positives, partagent leurs connaissances avec lui et investissent leur temps et leur argent dans son apprentissage. Leur assistance et leur coopération garantissent une réussite dans la lutte contre différents facteurs de stress (Ystgaard, Tambs et Dalgard 1999).

Dans le contexte scolaire, il existe une relation légère mais significative entre le soutien que les apprenants reçoivent et leur score moyen général, même si les données qui le confirment ne sont pas nombreuses. Les apprenants qui perçoivent le soutien social des autres étudiants ou des enseignants se plaignent moins souvent de problèmes physiques. Cela signifie que le contact entre les étudiants et les adultes peut réduire le malaise et les maux somatiques (Malecki et Demaray 2006; Natvig et al. 1999). Lorsque des problèmes surviennent dans une classe de langue étrangère (ci-après LE), la façon de les résoudre dépend du réconfort que l'individu reçoit de ses proches.

Comme dans tous les domaines de la vie, les apprenants doivent également, dans le processus d'apprentissage d'une LE, chercher une aide afin d'éviter les émotions négatives telles que l'anxiété. Par conséquent, dans le contexte de l'apprentissage et de l'éducation, le soutien social peut être très apprécié par les apprenants, comme conduisant à une augmentation de la motivation, à la coopération et à une adaptation scolaire réussie (Vedder et al. 2005).

Qui plus est, la conscience de la disponibilité d'un appui social est un prédicteur important du bien-être de l'individu (Wethington et Kessler 1986). Un secours efficace apporté par des personnes importantes dans le processus d'apprentissage de la LE devrait diminuer le niveau d'anxiété langagière. Il s'ensuit que les apprenants ayant des niveaux élevés d'anxiété langagière peuvent ne pas avoir le sentiment qu'ils seront en mesure de trouver de l'aide en cas de difficultés avec une LE.

ACQUISITION DE COMPÉTENCES DE COMMUNICATION DANS L'ENFANCE

L'acquisition de compétences dans l'enfance, qui est étroitement liée à la culture, est un autre facteur causal. Daly (1991) souligne que les expériences d'un

individu relatives au soutien de la part des autres et aux punitions liés à l'acte de communiquer peuvent également jouer un rôle central dans le développement de l'anxiété. Les premières années d'interactions interpersonnelles des individus pourraient façonner leurs futures années d'expérience. Les enfants à qui n'est pas offerte, tôt dans la vie, la possibilité d'avoir de bonnes compétences de communication, sont plus susceptibles d'éprouver de l'anxiété que ceux qui ont de riches expériences en communication dans les premières années de leur vie (*ibidem*). Cela correspond au style d'éducation des enfants. Si, au cours de la phase initiale de l'apprentissage d'une langue, les membres de la famille réagissent avec mépris aux efforts de communication de l'enfant ou si ses tentatives sont traitées avec dédain, l'enfant préfère plutôt se taire que parler. C'est un phénomène particulièrement réel dans une société comme la société éthiopienne où être silencieux est considéré comme meilleur que parler. Bien qu'il n'y ait pas suffisamment de recherches dans ce domaine, les quelques études existantes (Gebeyehu 2005) révèlent que la manière dont les apprenants ont été élevés a un impact significatif sur leur comportement en classe.

ÂGE

Certains enquêteurs se sont demandé si l'âge d'un apprenant pouvait avoir un rapport avec son anxiété et sa réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Onwuegbuzie et al. (1999), qui ont recherché des liens entre les variables relatives aux apprenants et l'anxiété langagière, ont constaté que, chez 210 participants à leur étude, dont l'âge variait de 18 à 71 ans (moyenne 22,7 ans, écart type = 6.5), il y avait une corrélation positive et statistiquement significative entre l'anxiété et l'âge. Dans l'analyse de régression multiple, l'âge a contribué à hauteur de 4% à la prédisposition à l'anxiété langagière dans le cas des langues étrangères (*ibidem*: 226–227). Cela semble indiquer que, d'après cette étude, plus l'apprenant n'était âgé, plus son anxiété langagière était grande.

Dans une étude ultérieure, les mêmes chercheurs (Onwuegbuzie et al. 2000) ont analysé les variables cognitives, affectives, de personnalité et démographiques par rapport à la réussite dans l'apprentissage d'une LS et se sont rangés aux conclusions de Lieberman (1984) et Newport (1986) selon qui la «capacité à acquérir la maîtrise des aspects minutieux d'une langue, comme la phonologie et la morphologie, ainsi que la capacité à parler une LS sans accent, se détériore fortement avec l'âge» (*ibidem*: 6). L'âge des participants dans cette étude allait également de 18 à 71 ans (moyenne = 22,5, écart de type = 6.4), mais aucune corrélation statistiquement significative entre l'âge et la réussite n'a été trouvée.

Peut-être cette détérioration de la capacité à apprendre une LS est due à un *ego langagier* qui existe chez les adultes. C'est un concept qui a été introduit par Guiora et al. (1972) et qui expliquerait l'existence de nombreux facteurs affectifs

nuisant à l'apprentissage d'une LE chez les adultes tels l'inhibition, le manque de motivation, l'estime de soi, la prise de risque et notamment l'anxiété langagière.

Quant aux enfants, Guiora et al. (1972) expliquent qu'il existe chez eux un *ego dynamique* (dit aussi *enfantin*) exempt de toute contrainte sociale, indifférent aux jugements du monde extérieur qui leur permet d'accéder plus facilement à une nouvelle langue (Aslim-Yetiş 2012: 150). Cette adaptabilité facile à la LE s'explique en réalité par le fait que cet *ego dynamique* n'est pas encore formé, qu'il est encore en construction et donc qu'il est encore pénétrable, flexible et selon le terme de Guiora (1972) «perméable». Cette perméabilité de l'ego est explicitée comme la disposition de l'individu «à accepter d'apparaître comme imparfait et de prêter le flanc à la critique pour son comportement linguistique maladroit, emprunté ou même risible» (Klein 1989: 28). En d'autres termes, parce que les jeunes enfants ne craignent pas, au contraire des adultes, les expériences désagréables (la honte, l'embarras, la peur) et, comme le souligne Brown (1994: 62), parce qu'ils sont moins préoccupés par les formes langagières, ils sont moins effrayés d'apprendre une LE, de parler dans la LE: ils «se jettent tout de suite à l'eau et se lancent à parler sans problème» (*ibidem*). Cependant, au fur et à mesure que l'enfant grandit, il commence à se forger en lui une identité plus solide, plus fermée et imperméable conditionnant le refoulement: les changements physiques, émotifs et cognitifs qui surviennent simultanément lors de la puberté révèlent un mécanisme de défense à travers lequel l'ego langagier devient protectif, défensif (*ibidem*).

Comme l'affirme Falcón (2009; cité dans Aslim-Yetiş 2012: 154) «pour la majorité des adultes, au moment d'entrer en contact avec la LE, l'ego établit un conflit avec le monde extérieur et cherche une protection contre tout ce qui peut le perturber ou l'offenser». Les adultes ne veulent pas s'exposer à la langue, refusent de prendre des risques, se sentent dépourvus de toute sécurité, préfèrent protéger leur ego devenu fragile; et ainsi, lorsqu'ils sont obligés d'apprendre une LE, au contraire des enfants, ils doivent faire beaucoup plus d'efforts.

Donc, la théorie de Guiora (1972) signifierait aussi que si l'adulte réussit à ouvrir les frontières de son ego langagier, s'il réussit à le rendre dynamique/enfantin comme il l'était pendant son enfance, il sera libéré des facteurs affectifs le gênant à apprendre une LE. Les inhibitions n'existant plus, son adaptation à une nouvelle langue sera plus facile. À ce propos Brown dit (1994: 62) qu'«il est possible que l'apprenant de langue adulte brillant soit celui qui est capable de combler cette lacune affective».

ENVIRONNEMENT SOCIAL DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LE/LS

Une LS ou une LE peuvent être utilisées dans deux types d'environnements sociaux: (a) là où la langue cible (ci-après LC) n'est pas utilisée comme langue première (ci-après L1), et (b) là où elle est utilisée comme telle. Le premier type d'environnement n'offre aux apprenants de LS/LE qu'un input limité et parfois défectueux. Comme le note Krashen (1985: 46), «la seule source de la langue pour ces apprenants sont les enseignants ou les camarades de classe – les deux groupes ne parlent pas bien cette LS». Les apprenants, dans ces environnements, ne sont exposés à la LS que dans la classe, où ils passent moins de temps en contact avec la langue et ont moins de possibilités de connaître différents types de discours. L'exposition limitée à la LC et le manque de possibilités de pratiquer cette langue dans ces environnements ne permet pas aux apprenants d'une LS/LE de développer leurs compétences en communication. Quand ils doivent prendre la parole en classe et en dehors de la classe, ils se sentent embarrassés ou stressés.

En revanche, le deuxième type d'environnement assure aux apprenants une plus grande exposition à la LC. Cependant, même dans ce cas, l'opinion de certains chercheurs est que l'utilisation par les apprenants de leurs compétences cognitives ainsi que leur sensibilité métalinguistique (connaissances sur le monde et sur la société) peuvent interférer avec l'apprentissage des langues et qu'ils peuvent ne pas être en mesure d'atteindre les compétences d'un locuteur natif de la même façon qu'un enfant (Lightbown et Spada 2006: 30). Krashen explique cette différence de réalisation entre les enfants et les adultes en se basant sur la force du filtre affectif. Il estime qu'un «filtre affectif» peut exister pour l'enfant apprenant une LS/L1, mais qu'il atteint rarement une valeur assez élevée pour empêcher les enfants d'atteindre un niveau de compétences similaire aux compétences en L1, et dans le cas des adultes, il atteint rarement une valeur assez basse pour permettre d'acquérir un tel niveau de compétences. Les apprenants plus âgés peuvent avoir des inhibitions plus élevées, en éprouvant une anxiété plus grande et en ayant peur de faire des erreurs.

LIEU DE RÉSIDENCE

Un autre facteur social, négligé dans les études existantes sur l'anxiété langagière, est le lieu de résidence. En Pologne, les recherches sur la relation entre le lieu de résidence et l'ALS sont rares, à part une étude de Komorowska (1978) et de Piechurska-Kuciel (2008); en outre, il n'y a pas eu d'études évaluatives de la relation entre les conditions de vie d'un enfant ou d'un adolescent et leur niveau d'anxiété langagière. Malgré cela, plusieurs raisons de supposer une relation entre ces deux questions peuvent être proposées.

On pense qu'une ville, qu'elle soit petite ou grande, offre des chances plus grandes de rencontrer des langues étrangères: il y a des cinémas, des écoles de langues, des étrangers et des boutiques avec des articles étiquetés dans des langues étrangères. Une grande distance physique par rapport à toute agglomération peut diminuer significativement les chances de tels contacts.

Bien qu'il existe peu de littérature sur les divergences entre les processus éducationnels et les résultats (DeYoung, 1987), les zones rurales sont toujours caractérisées par des normes économiques de vie inférieures (Lichter et Eggebeen 1992; Rybczyńska 2004). Les déficits dans les résultats scolaires peuvent être liés à l'incapacité des parents d'investir dans des ressources éducationnelles, d'engager des répétiteurs et d'interagir avec les enseignants de leur enfant (Teachman 1987).

On a démontré que les adolescents des zones rurales présentent des résultats scolaires inférieurs et un taux de décrochage scolaire plus élevé que ceux des zones urbaines (Rosignano et Crowley 2001; Szafraniec 1991). Les recherches sur le rôle du lieu de résidence montrent sans aucun doute que l'environnement urbain est favorable au processus d'apprentissage. Ces résultats indiquent un écart notable entre les apprenants des régions rurales et des petites villes et ceux des grandes villes (Atkins 1993; Czarnecka 1999; Lyneham et Rapee 2007; Shears, Edwards et Stanley 2006).

En dépit d'un rythme de vie moins frénétique, du sentiment d'appartenance et de l'attachement aux valeurs familiales attribué aux communautés non urbaines, les apprenants des zones rurales peuvent avoir de graves problèmes durant l'apprentissage, principalement en raison des disparités de ressources. Par conséquent, on peut supposer que le processus d'apprentissage d'une LE peut représenter un sérieux défi pour les apprenants des régions rurales, défi dont une anxiété langagière significative est une conséquence probable.

ERREURS DANS LE CONTEXTE SOCIAL

Même s'il est évident que l'apprentissage des langues ne peut pas se passer d'erreurs, celles-ci peuvent être une source d'anxiété chez certains individus parce qu'elles mettent en relief la difficulté à faire une impression sociale positive lorsque l'on parle une nouvelle langue (MacIntyre et Gardner 1989).

Les erreurs commises dans une situation sociale sont en grande partie négligées si elles n'interfèrent pas avec le sens du discours car les gens trouvent impoli d'interrompre et de corriger quelqu'un qui essaie d'avoir une conversation avec eux. Les interlocuteurs ne réagissent à une erreur que s'ils ne peuvent pas comprendre le discours et essaient d'ajuster leur discours à leur interlocuteur dans leurs efforts pour établir le sens du discours (Lightbown et Spada 2006: 32). Ce

n'est que dans le contexte de la classe qu'une réaction aux erreurs est fréquemment fournie, mais cela frustre et embarrasse de nombreux apprenants en les rendant conscients de leurs lacunes.

Malheureusement, la tendance à juger les gens selon leur manière de s'exprimer commence à se répandre dans les pratiques scolaires, administratives, d'embauche, de qualification et d'accès à l'espace public. Dans son récent livre, Blanchet (2016) montre un phénomène de la glottophobie. Il s'agit de la «discrimination par la langue». Le sociolinguiste décrit des situations où des personnes sont méprisées ou rejetées pour leur accent ou leur vocabulaire. Le livre relate entre autre les témoignages de plusieurs élèves à fort accent qui, après un déménagement par exemple, se retrouvent moqués par les camarades dans leur nouvel établissement, et même «discriminés» par les enseignants. De telles pratiques vont sûrement rendre certains élèves encore plus anxieux.

STATUT SOCIAL, RELATIONS DE POUVOIR ET SENS DE L'IDENTITÉ

Du point de vue socioculturel, le statut social est une considération importante dans les interactions entre individus dans le cadre des relations sociales. Dans tout contexte social, il existe entre les interlocuteurs une relation de statut qui a un impact significatif sur la langue et son utilisation. C'est un aspect important de l'interaction sociale, en ce qui concerne, par exemple, «ce qui peut être dit, le moyen de le dire et, peut-être, quelle langue doit être utilisée et même combien doit être dit» (Carrier 1999: 70). Considérant le rôle du statut dans la compréhension orale d'une LS, Carrier affirme que l'auditeur doit examiner la relation de statut comme un élément du contexte social afin de déterminer la pertinence du comportement verbal pour délivrer une réponse au message parlé. En outre, il soulève une question cruciale: il s'agit de savoir si, dans une interaction en face-à-face, l'appréhension de réception (l'anxiété) peut être déclenchée par une relation de statut particulière entre les interlocuteurs (*ibidem*: 69). Il souligne que:

Les effets du statut en termes de pouvoir perçu sur autrui peuvent également faire taire efficacement une personne dans une conversation; par exemple, là où il existe de grandes différences de pouvoir, comme dans les relations Blancs-Noirs en Afrique du Sud, une menace potentielle de perdre la face peut influencer une personne de statut inférieur de telle façon qu'elle ne réagit pas pendant une conversation, même si elle n'a pas très bien compris les instructions (Chick 1985). Les sociolinguistes supposent que les relations sociales peuvent avoir un impact profond sur les interactions conversationnelles. Wolfson (1989: 131) postule, dans sa théorie de l'interaction sociale, que l'inégalité de statut ou la distance sociale «défavorise les tentatives de négociation» (traduction personnelle).

Leary et Kowalski (1995: 1), travaillant sur l'idée de l'anxiété sociale, affirment également que, lorsque l'on parle avec son patron, quelqu'un ayant un statut social élevé ou plus de pouvoir que soi, et aussi lorsqu'il s'agit d'inconnus, un sentiment d'anxiété, d'incertitude et de malaise est souvent la conséquence de ces conversations.

De même, des études sur l'interaction en classe relatives aux modèles de relations sociales constatent que la relation sociale entre les enseignants et les apprenants leur donne des statuts inégaux en tant qu'interlocuteurs, ce qui peut nuire «à la compréhension, à la production, et, finalement, à l'acquisition d'une LS» (Pica 1987: 4).

Les recherches antérieures de Doughty et Pica (1986) ont également montré qu'il y avait moins d'interaction lorsque la relation interpersonnelle était inégale (enseignant et apprenants) que lorsque la relation était égale, par exemple entre les apprenants. Le sentiment de pouvoir, la distance sociale et l'auto-identité sont présents dans l'interaction entre les locuteurs de L1 et de LS/LE, comme le note Peirce (1995: 21):

Je me sens mal à l'aise en utilisant l'anglais dans un groupe de gens dont la langue maternelle est l'anglais parce qu'ils parlent couramment sans aucun problème et que je me sens inférieur à eux (traduction personnelle).

Dans une telle interaction, les locuteurs de LS/LE peuvent se sentir anxieux car ils craignent d'être embarrassés dans le milieu social, ce qui constitue une menace pour leur identité dans la société. La langue, à cet égard, semble jouer un rôle crucial car elle est utilisée pour transmettre cette identité à d'autres individus. Quand on parle dans une LS/LE, «notre image de nous-mêmes devient plus vulnérable lorsque notre expression est réduite à un niveau infantilisé, ce qui conduit inévitablement à l'anxiété» (Arnold 2000: 3). La peur des locuteurs de LS/LE de perdre leur identité et leur image de soi empire lorsque leurs attitudes à l'égard de la communauté et de la culture de la LC sont hostiles (Dewaele 2002: 26).

APPRÉHENSION DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE/INTERETHNIQUE

L'anxiété de communication peut également être déclenchée lors de la communication interculturelle ou interethnique. Quand une personne interagit avec des individus d'autres cultures et rencontre des différences culturelles, elle a tendance à voir les individus comme des étrangers. Une telle situation peut conduire à une appréhension de communication interculturelle (ci-après ACI), qui peut être définie comme «la peur ou l'anxiété associée à une interaction réelle ou attendue avec des individus de groupes différents, notamment culturels et ethniques

et/ou raciaux» (Neuliep et McCroskey 1997: 145). L'ACI est plus susceptible de se produire au moment initial de la connaissance. Gudykunst (1995), dans sa théorie de la gestion de l'incertitude, maintient (a) que l'incertitude et l'anxiété initiales relatives aux attitudes et aux sentiments d'autrui dans une interaction conversationnelle sont des facteurs fondamentaux qui agissent sur la communication entre les individus et (b) que l'incertitude empêche une communication efficace. Neuliep et Ryan (1998: 93) identifient plusieurs facteurs qui pourraient influencer la communication interculturelle en résumant des études antérieures sur l'ACI (cf. figure 1).

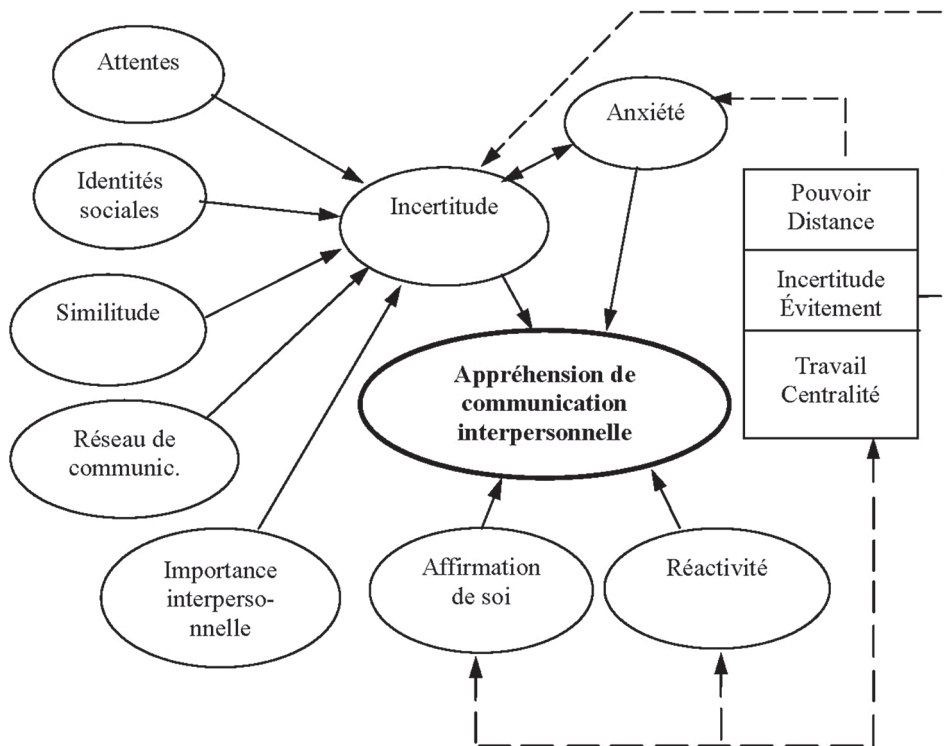


Fig. 1. Effet potentiel sur la source de l'appréhension de communication interculturelle (Neuliep et Ryan 1998: 93)

La figure 1 indique que la capacité à faire face à l'anxiété et à l'incertitude peut conduire à une communication interculturelle efficace (Gudykunst 1995).

En outre, Kwok et al. (2001: 3) déclarent que plus l'incertitude perçue par les individus est grande, plus ils se sentent anxieux. Gudykunst (1988a; 1995) constate qu'il y a au moins cinq facteurs qui peuvent influencer l'incertitude vécue par les personnes interagissant au cours d'une communication intercul-

turelle: (1) les attentes; (2) les identités sociales; (3) le degré de similitude entre les personnes interagissantes; (4) les réseaux de communication partagés; et (5) l'importance interpersonnelle du contact avec «un étranger». Suggérant comment ce type d'anxiété peut être contrôlé, McCroskey et Richmond (1996) déclarent que l'affirmation de soi et la réactivité, deux dimensions de l'orientation de socio-communication, peuvent réduire l'ACI.

SEXE

Le sexe de l'apprenant semble être un facteur très important pour plusieurs raisons. Les chercheurs reconnaissent des différences significatives liées au sexe dans le comportement social, l'activité cognitive et l'aptitude verbale (Bacon et Finnemann 1992), ainsi que des différences importantes dans les capacités d'apprentissage des apprenants de sexe masculin et de sexe féminin en général (Halpern 2000).

Les apprenants de sexe féminin se débrouillent en général mieux que ceux de sexe masculin en ce qui concerne les progrès, l'aptitude verbale, les compétences et la mémorisation de vocabulaire (Nyikos 1990). C'est la raison pour laquelle le sexe peut jouer un rôle central dans le processus d'apprentissage d'une langue, en particulier parce que les apprenantes ont des attitudes plus positives par rapport à l'apprentissage d'une LE et plus de motivation que les apprenants (Spolsky 1989).

Cependant, certaines études présentent des résultats contradictoires en ce qui concerne le type dominant de motivation relatif au sexe. Elles avancent que les apprenants de sexe masculin sont caractérisés par une motivation plus instrumentale (Bacon et Finneman 1992). En dehors de cela, il est également suggéré que les apprenants de sexe féminin entreprennent la tâche d'apprentissage d'une LE différemment des hommes. Elles emploient plus de stratégies d'apprentissage ou emploient ces stratégies plus efficacement (Ehrman et Oxford 1990; Nyikos 1990; Oxford 1994).

En outre, des études générales sur l'anxiété montrent que les garçons sont moins anxieux que les filles, et sont plus capables de réduire leur stress et l'anxiété que les filles, tandis que les filles déclarent éprouver des niveaux plus élevés de stress scolaire (Byrne 2000; Gierl et Rogers 1996; Ginsburg et Silverman 2000). En conséquence, les filles peuvent percevoir les exigences relatives à l'apprentissage d'une langue comme très stressantes et réagir à leur égard avec une anxiété langagière plus élevée. Cette observation est cohérente avec la théorie de la socialisation des sexes qui postule que les individus de sexe masculin et de sexe féminin apprennent à faire face au stress de manière différente, parce que les femmes ont des taux plus élevés que les hommes en ce qui concerne les réponses intériorisées (tels que l'anxiété) et peuvent éprouver une plus grande anxiété langagière en raison de leur plus grande sensibilité à l'anxiété (Aneshensel 1992; Feingold 1994;

Gierl et Rogers 1996; Simon et Nath 2004). Leur tendance à exprimer les sentiments est socialement acceptée, alors que les hommes sont censés cacher leurs émotions. Néanmoins, aucun résultat consistant n'a été établi dans les recherches sur la relation entre le sexe et l'anxiété langagière (Piechurska-Kuciel 2008). Ces résultats contradictoires peuvent être attribués aux différents niveaux d'âge des participants ainsi qu'aux différences culturelles.

Ces écarts entre les sexes sont le plus souvent attribués à deux sources fondamentales: la détermination biologique ou génétique et les différences d'expérience et de rôle des hommes et des femmes au sein d'une culture (Maccoby 1998). Par exemple, pour les apprenants de sexe masculin, une situation de test est perçue comme un défi personnel auquel ils réagissent avec excitation et enthousiasme. Les apprenants de sexe féminin sont plus susceptibles de dévaluer leurs résultats scolaires et éprouvent plus d'anxiété. Les femmes associent un test à une menace et elles éprouvent la peur, l'inquiétude ou la colère à l'égard de cette méthode d'évaluation (Wine 1980; Zeidner 1990).

Actuellement, le rôle du sexe est considéré moins comme un facteur déterminant de la nature d'un individu et plus comme un produit de la socialisation. Les différences entre les sexes relatives à l'anxiété peuvent être mieux expliquées par une référence à la socialisation des rôles sexuels, selon laquelle on déconseille aux individus de sexe masculin d'admettre qu'ils éprouvent de l'anxiété car cela est perçu comme un trait féminin.

PERSONNALITÉ

La personnalité de l'apprenant a également été considérée comme un facteur contribuant à l'anxiété relative à la LS (MacIntyre 1999; Young 1994). Bien que trois aspects de la personnalité (appréhension de communication, peur de l'évaluation négative, anxiété de test) se soient avérés utiles dans la conceptualisation de l'anxiété relative à l'apprentissage des langues, il y a eu relativement peu de recherches sur la relation entre l'ALE et d'autres traits de personnalité (Gregersen et Horwitz 2002). Les données issues d'enquêtes qualitatives soulignent quatre traits personnels qui semblent être reliés à l'anxiété relative à la LS: (1) le perfectionnisme, (2) la compétitivité, (3) l'estime de soi et (4) la tendance à l'introversion.

PERFECTIONNISME

C'est une étude réalisée par entretiens avec des apprenants de langue très anxieux qui a suggéré pour la première fois que le perfectionnisme pouvait être lié à l'ALE, car la plupart des personnes interrogées avaient indiqué être trop perfectionnistes: elles aspiraient à un accent parfait et à une maîtrise de la langue au niveau d'un locuteur natif (Price 1991).

Une autre étude par entretiens, visant à clarifier l'interaction entre le perfectionnisme et l'anxiété, a fourni des données confirmant l'existence d'une relation entre ces deux phénomènes: les participants anxieux et les participants non anxieux diffèrent en ce qui concerne leurs auto-évaluations et les tendances perfectionnistes révélées (Gregersen et Horwitz 2002). «En effet, les participants identifiés anxieux (à l'aide du FLCAS – *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) ont davantage critiqué leurs erreurs pendant qu'ils regardaient leur performance orale. Cette tendance n'est pas très surprenante puisque l'anxiété face à une évaluation négative de la part des pairs (une composante de l'anxiété langagière) est une anxiété qu'on retrouve souvent chez les perfectionnistes» (Wilkinson 2011: 33).

Ainsi, le groupe anxieux semble être caractérisé par les traits suivants: (1) des normes personnelles de performance excessivement élevées, par exemple l'exigence de parler parfaitement, sans erreurs de grammaire ni de prononciation, et aussi facilement que les locuteurs natifs, (2) des auto-évaluations trop critiques révélées à travers des réactions excessives aux erreurs et une insatisfaction en cas de performance moins que parfaite (Ewald 2007).

Qui plus est, les étudiants perfectionnistes (Tyszkowa 1978; Zimbardo 1994) utilisent la stratégie de la mémorisation par cœur, ils ne tolèrent pas les fautes et les pauses de silence pendant leur expression orale et, au cas de la difficulté d'exprimer quelque chose, ils préfèrent plutôt se taire. «Obligés» à répondre, ils utilisent les stratégies communicatives de la réduction formelle (communication à l'aide d'un système linguistique simplifié, réduit pour éviter les énoncés erronés ou peu fluides) et de la réduction fonctionnelle: cette stratégie concerne non pas la forme, mais le contenu des énoncés. Il arrive que le perfectionniste évite des sujets dépassant ses compétences linguistiques actuelles en changeant de sujet, en faisant semblant de ne pas comprendre, ne répondant pas à des questions posées, ne participant pas à la conversation, ou bien encore renonçant à continuer son énoncé (p. ex. par l'interruption de la phrase).

Ces résultats suggèrent que les perfectionnistes apprenant une langue, qui aspirent à un niveau de compétence idéalisé plutôt que réaliste et qui n'acceptent pas l'utilisation imparfaite d'une LS, sont les plus susceptibles de ressentir l'anxiété langagière (Foss et Reitzel 1991; Horwitz 1990, 1996; Phillips 1992).

COMPÉTITIVITÉ

L'idée que l'anxiété langagière peut aussi provenir d'un autre trait de personnalité, la compétitivité, vient d'une étude de rapports (de relations venant d'apprenants ou d'enseignants) souvent citée. Bailey (1983: 96) définit la compétitivité chez les apprenants comme un «désir d'exceller en comparaison à d'autres» qui peut se manifester dans des traits comme: (1) une auto-comparaison ouverte aux camarades de classe et aux attentes personnelles, (2) un sentiment de devoir surpasser les autres apprenants, (3) une inquiétude associée aux

tests et aux notes, notamment en comparaison avec les autres apprenants. Selon l'hypothèse de Bailey, l'anxiété se manifeste, lorsque les apprenants compétitifs se perçoivent comme moins compétents que les autres, c'est-à-dire quand ils se sentent incapables de rivaliser avec les autres.

ESTIME DE SOI

Des niveaux d'anxiété plus élevés se manifestent, lorsque les apprenants se comparent aux autres ou à leur estime de soi idéalisée, ce qui est accompagné par le désir de s'exprimer couramment et parfaitement dans une LE et par la crainte grandissante d'être perçus comme incompetents (Bailey 1983; Frey et al. 1986). L'estime de soi est «un jugement personnel de dignité qui s'exprime dans les attitudes des individus envers eux-mêmes» (Coopersmith 1967). C'est une expérience subjective que l'individu transmet à autrui par des rapports verbaux et autres comportements expressifs.

INTROVERTISME

Les étudiants ou enseignants introvertis sont stimulés par leurs propres idées, leurs sentiments et leurs pensées (Reid 1995). Ils préfèrent travailler seuls ou avec des personnes qu'ils connaissent bien et ils ne sont d'habitude pas inspirés par les techniques typiques du travail de groupe. Ils peuvent, dans certaines circonstances, devenir extrêmement anxieux s'ils se retrouvent dans une situation où ils ressentent une nécessité de communiquer, notamment avec des étrangers (Leary 1983; McCroskey 1984), parce qu'ils n'aiment pas être évalués par d'autres individus. Les introvertis préfèrent se taire plutôt que de parler en commettant des erreurs, ils contrôlent leurs expressions et ne prennent pas de risques. Pourtant, certains individus introvertis peuvent apprendre à cacher efficacement leur personnalité introvertie pour que les autres ne remarquent pas leur malaise dans un groupe.

En revanche, les étudiants ou enseignants extrovertis puisent la plupart de leur énergie dans les personnes et les événements autour d'eux. Ils sont habituellement désireux de s'engager dans une conversation et de travailler en groupe. Les situations sociales ne causent habituellement pas d'anxiété chez les individus extravertis; ils peuvent, au contraire, devenir anxieux quand ils ont à travailler seuls (Oxford, Ehrman et Lavine 1991).

CONCLUSIONS

Dans un contexte social, l'AL peut être ressentie en raison de motifs extrinsèques, comme des environnements sociaux et culturels différents, notamment l'environnement dans lequel a lieu l'apprentissage d'une langue première et d'une LS/LE. En outre, certaines personnes sont prédisposées à ressentir de l'anxiété

à cause de leurs propres convictions concernant l'origine ethnique, l'étrangeté et d'autres problèmes similaires. Le statut social de l'orateur et de l'interlocuteur, le sens de la relation de pouvoir entre eux ainsi que leur sexe peuvent aussi être des facteurs importants d'anxiété pour les individus parlant une LS/LE. Une autre étude de ces facteurs pourrait aider les enseignants de langue seconde à diminuer l'anxiété dans leur classe de langue, à rendre l'environnement moins anxigène et donc à améliorer la performance de l'apprenant dans la langue cible. La connaissance de différentes causes de l'AL peut améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues. Nous avons aujourd'hui besoin de prendre en compte l'influence de divers facteurs sociaux, culturels et individuels sur les performances des élèves dans la salle de classe.

BIBLIOGRAFIA

- Aneshensel C. S., 1992, *Social distress: Theory and research*, "Annual Review of Sociology", nr 18, s. 15–38.
- Arnold J., 2000, *Speak Easy: How to ease students into oral production*, Canterbury.
- Aslim-Yetiş V., 2012, *La production orale en langue étrangère: Vaincre l'anxiété*, "Uludağ Üniversitesi", nr 25(1), s. 145–166.
- Atkins F.D., 1993, *Stress and coping among Missouri rural and urban children*, "Journal of Rural Health", nr 9, s. 50–56.
- Atkinson D., 2002, *Toward a sociocognitive approach to second language acquisition*, "Modern Language Journal", nr 86, s. 525–545.
- Bacon S. M. C., Finnemann M. D., 1992, *Sex differences in self-reported beliefs about language learning and authentic oral and written input*, "Language Learning", nr 42(4), s. 471–495.
- Bailey K. M., 1983, *Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies*, [w:] *Classroom oriented research in second language acquisition*, ed. H.W. Seliger, M. H. Long, Rowley, s. 67–102.
- Blanchet P., 2016, *Discriminations: combattre la glottophobie*, Paryż.
- Block D., 2003, *The social turn in second language acquisition*, Waszyngton.
- Breen M., 2001, *Postscript: New directions for re- search on learner contributions*, [w:] *Learner contributions to language learning*, red. M. Breen, Londyn, s. 171–182.
- Brown H.D., 1994, *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs.
- Byrne B., 2000, *Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence – statistical data included*, "Adolescence", nr 35, s. 201–215.
- Caldwell R. A., Reinhart M. A., 1988, *The relationship of personality to individual differences in the use of type and source of social support*, "Journal of Social and Clinical Psychology", nr 6, s. 140–146.
- Carrier K., 1999, *The social environment of second language listening: does status play a role in comprehension?*, "The Modern Language Journal", nr 83(1), s. 65–78.
- Christenson S. L., Ysseldyke J. E., 1989, *Assessing student performance... an important change is needed*, "Journal of School Psychology", nr 27, s. 409–426.
- Coopersmith S., 1967, *The antecedents of self-esteem*, San Francisco.
- Cutrona C. E., Cole V., Colangelo N., Assouline S.G., Russell D.W., 1994, *Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective*, "Journal of Personality and Social Psychology", nr 66, s. 369–378.

- Czarnecka S., 1999, *Aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży wiejskiej – drogi i bariery na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] *Szkola wiejska – dziecko wiejskie; Realia i perspektywy*, S. Czarnecka, Z. Jakubowski, S. Podoliński, Częstochowa, s. 19–29.
- Daly J. A., 1991, *Understanding communication apprehension: An introduction for language educators*, [w:] *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*, red. E. K. Horwitz, D. J. Young, Upper Saddle River, s. 3–14.
- Dewaele J. M., 2002, *Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production*, “International Journal of Bilingualism”, nr 6(1), s. 23–38.
- DeYoung A. J., 1987, *The status of American rural education research: An integrated review and commentary*, “Review of Educational Research”, nr 57, s. 123–148.
- Doughty C., Pica T., 1986, ‘Information gap’ tasks, do they facilitate second language acquisition, “TESOL Quarterly”, nr 20, s. 305–325.
- Ehrman M., Oxford R., 1990, *Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting*, “Modern Language Journal”, nr 74, s. 311–326.
- Ewald J., 2007, *Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers*, “Foreign Language Annals”, nr 40, s. 122–142.
- Feingold A., 1994, *Gender differences in personality: A meta-analysis*, “Psychological Bulletin”, nr 116, s. 429–456.
- Foss K., Reitzel A., 1991, *A relational model for managing second language anxiety*, [w:] *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, red. E. Horwitz, D. Young, Upper Saddle River, s. 129–140.
- Frey D., Stahlberg D., 1986, *Selection of information after receiving more or less reliable self-threatening information*, “Personality and Social Psychology Bulletin”, nr 9, s. 481–488.
- Gebeyehu M., 2005, *Continuing professional development for English language teachers in Horar, Ethiopia: creation of a long-term development scheme. Thèse de master inédite, University of Exeter, Exeter.*
- Gierl M. J., Rogers W. T., 1996, *A confirmatory factor analysis of the Test Anxiety Inventory using Canadian high school students*, nr 56, s. 315–324.
- Ginsburg G. S., Silverman W. K., 2000, *Gender role orientation and fearfulness in children with anxiety disorders*, “Journal of Anxiety Disorders”, nr 14, s. 57–67.
- Gregersen T., Horwitz E. K., 2002, *Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners’ reactions to their own oral performance*, “The Modern Language Journal”, nr 86, s. 562–570.
- Gudykunst W. B., 1995, *Anxiety/uncertainty management (AUM) theory*, [w:] *Intercultural communication theory*, red. R. L. Wiseman, Thousand Oaks, s. 13–20.
- Gudykunst W. B., 1998a, *Applying anxiety/uncertainty management (AUM) theory to intercultural adjustment training*, “International Journal of Intercultural Relations”, nr 22, s. 227–250.
- Guiora A., 1972, *Construct validity and transpositional research: toward an empirical study of psychoanalytic concepts*, “Comprehensive Psychiatry”, nr 13–2, s. 139–150.
- Guiora A., Brannon R., Dull C., 1972, *Empathy and Second Language Learning*, “Language Learning”, nr 22, s. 111–130.
- Halpern D. F., 2000, *Sex differences in cognitive abilities*, Malhwhah.
- Horwitz E. K., 1990, *Attending to the affective domain in the foreign language classroom*, [w:] *Reports of the Northeast Conference of Foreign Language Teachers*, red. S. Magnan, Lincolnwood IL, s. 15–31.
- Horwitz E. K., 1996, *Even teachers get the blues: recognizing and alleviating non-native teachers’ feelings of foreign language anxiety*, “Foreign Language Annals”, nr 29, s. 365–372.
- Klein W., 1989, *A theory of language acquisition is not so easy*, “Studies in Second Language Acquisition”, nr 12, s. 219–231.

- Koçkar A. I., Gençöz T., 2004, *Personality, social support, and anxiety among adolescents preparing for university entrance examinations in turkey*, "Current Psychology", nr 23(2), s. 138–146.
- Komorowska H., 1978, *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Krashen S., 1985, *The input hypothesis: Issues and implications*, Londyn.
- Kwok R. C., Lee M., Turban E., 2001, *On inter-organizational EC Collaboration: The impact of Intercultural Communication Apprehension. Referat wygłoszony na 34. Międzynarodowej Konferencji*, Hawaje.
- Leary M. R., Kowalski R. M., 1995, *Social anxiety*, Nowy Jork.
- Leary R. M., 1983, *Social anxiousness: The construct and its measurement*, "Journal of Personality Assessment", nr 47, s. 66–75.
- Lichter D. T., Eggebeen D. J., 1992, *Child poverty and the changing rural family*, "Rural Sociology", nr 57, s. 151–172.
- Lightbown P., Spada N. M., 2006, *How languages are learned*, Oxford.
- Lyneham H. J., Rapee R. M., 2007, *Childhood anxiety in rural and urban areas: presentation, impact and help seeking*, "Australian Journal of Psychology", nr 59, s. 108–118.
- Maccoby E. E., 1998, *The two sexes: Growing up apart, coming together*, Cambridge.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C., 1989, *Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification*. "Language Learning", nr 32, s. 251–275.
- MacIntyre P. D., 1999, *Language Anxiety: A review of the research for language teachers*, [w:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom*, red. D. J. Young, McGraw-Hill, s. 24–45.
- Malecki C. K., Elliott S. N., 1999, *Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the student social support scale*, "Psychology in the Schools", nr 36, s. 473–483.
- Malecki C. K., Demaray M.K., 2006, *Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance*, "School Psychology Quarterly", nr 21, s. 375–395.
- McColl M., Lei H., Skinner H, 1995, *Structural relationships between social support and coping*, "Social Science & Medicine", nr 41(3), s. 395–407.
- McCroskey J. C., 1984, *The communication apprehension perspective*, [w:] *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, red. J. A. Daly, J. C. McCroskey, Beverly Hills, s. 13–38.
- McCroskey J. C., Richmond V. P., 1996, *Fundamentals of human communication: An interpersonal perspective*, Prospect Heights.
- Natvig G. K., Albrektsen G., Anderssen N., Qvarnström U., 1999, *School-related stress and psychosomatic symptoms among school adolescents*, "Journal of School Health", nr 69, s. 362–368.
- Neuliep J. W., McCroskey M. C., 1997, *The development of intercultural and interethnic communication apprehension scales*, "Communication Research Reports", nr 14(2), s. 145–156.
- Neuliep J. W., Ryan D. J., 1998, *The influence of intercultural communication apprehension and socio-communicative orientation on uncertainty reduction during initial cross-cultural interaction*, "Communication Quarterly", nr 46(1), s. 88–99.
- Nyikos M., 1990, *Sex-related differences in adult language learning: Socialisation and memory factors*, "The Modern Language Journal", nr 74(3), s. 273–287.
- Onwuegbuzie A. J., Slate J., Paterson F., Watson M., Schwartz R., 2000, *Factors associated with underachievement in educational research courses*, "Research in the Schools", nr 7, s. 53–65.
- Onwuegbuzie A. J., Bailey P., Daley C. E., 1999, *Factors associated with foreign language anxiety*, "Applied Psycholinguistics", nr 20, s. 217–239.
- Oxford R. L., Ehrman M., Lavine R., 1991, *Style Wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom*, [w:] *Challenges in the 1990's for college foreign language programs*, red. S. Magnan, Boston, s. 1–25.

- Oxford R. L., 1994, *Gender differences in L2 styles and strategies: Do they exist? Should we pay attention?*, [w:] *Strategies interaction and language acquisition: Theory, practice, research*, red. J. Alatis, Waszyngton, s. 541–557.
- Peirce N. B., 1995, *Social identity investment and language learnin.*, “TESOL Quarterly”, nr 29, s. 9–31.
- Phillips E., 1992, *The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes*, “The Modern Language Journal”, nr 76(1), s. 14–26.
- Pica T., 1987, *Second language acquisition, social interaction, and the classroom*, “Applied Linguistics”, nr 8(1), s. 3–21.
- Piechurska-Kuciel E., 2008, *Language anxiety in secondary grammar school students*, Opole.
- Price M. L., 1991, *The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with high-anxious students*, [w:] *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, red. E. K. Horwitz, D. J. Young, Upper Saddle Rivers, s. 101–108.
- Rice P.L., 1999, *Stress and health*, Pacific Grove.
- Roscigno V. J., Crowley M. L., 2001, *Rurality, institutional disadvantage, and achievement/attainment*, “Rural Sociology”, nr 66, s. 268–293.
- Rybczyńska D., 2004, *Zasoby i ograniczenia rodziny wiejskiej a możliwości rozwojowe dzieci*, [w:] *Szansy i zagrożenia dzieci i młodzieży wiejskiej*, red. E. Kraszewski, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski, s. 9–18.
- Shears J., Stanley L., Edwards R., 2006, *School bonding as a protective factor against drug use in rural youth*, “Social Work Research”, nr 30(1), s. 6–18.
- Simon R., Nath L.E., 2004, *Gender and Emotion in the United States: Do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior?*, “American Journal of Sociology”, nr 109, s. 1137–1176.
- Spolsky B., 1989, *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*, Oxford.
- Szafranec K., 1991, *Młodzież wiejska jako efekt socjalizacji pogranicza: Między lokalizmem a totalitaryzmem*, Warszawa.
- Tardy C. H., 1985, *Social support measurement*, “American Journal of Community Psychology”, nr 13, s. 187–202.
- Teachman J., 1987, *Family background, educational resources, and educational attainment*, “American Sociological Review”, nr 52, s. 548–557.
- Tollefson J., 1991, *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*, Londyn i Nowy Jork.
- Tyszkowa M., 1978, *Osobowościowe podstawy syndromu nieśmiałości*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 230–242.
- Vedder P., Boekaerts M., Seegers G., 2005, *Perceived social support and well being in school: The role of students' ethnicity*, “Journal of Youth and Adolescence”, nr 34, s. 269–278.
- Wethington E., Kessler R. C., 1986, *Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events*, “Journal of Health and Social Behavior”, nr 27, s. 78–89.
- Wilkinson J., 2011, *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Thèse de master inédite, Université Laval, Québec, Canada, consulté le 22 juin 2013, [na:] www.theses.ulaval.ca/2011/27874/27874.pdf.
- Wine J.D., 1980, *Cognitive-attentional theory of test anxiety*, [w:] *Test anxiety: Theory, research and applications*, red. I. G. Sarason, Hillsdale, s. 349–385.
- Young D.J., 1994, *New directions in language anxiety research*, [w:] *Faces in a crowd; The individual learner in multisection courses*, red. C. A. Klee, Boston.

- Ystgaard M., Tambs K., Dalgard O., 1999, *Life stress, social support and psychological distress in late adolescence: a longitudinal study*, "Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology", nr 34, s. 12–19.
- Zeidner M., 1990, *Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and socio-cultural group?*, "Journal of Personality Assessment", nr 55(2), s. 145–160.
- Zimbardo P. G., 1994, *Psychologia i życie*, Warszawa.

STRESZCZENIE

Celem niniejszego artykułu jest opis przyczyn społeczno-kulturowych oraz osobowych lęku językowego. Przyczyny społeczno-kulturowe obejmują takie czynniki, jak: wsparcie społeczne, nabycie kompetencji komunikacyjnych w dzieciństwie, wiek, otoczenie społecznie towarzyszące procesowi nabywania języka drugiego, miejsce zamieszkania, postrzeganie błędu w kontekście społecznym, status społeczny, relacje władzy oraz poczucie tożsamości, lęk komunikacyjny interkulturowy i interetniczny, płeć. Przyczyny osobowe lęku językowego dotyczą takich czynników, jak: perfekcjonizm, współzawodnictwo, samoocena, introwertyzm.

Słowa kluczowe: lęk językowy, uczenie się, język obcy, przyczyny, kultura, osobowość

SUMMARY

What causes language anxiety is a central question of this paper and is of interest to all language teachers and learners, as well as SLA scholars who are interested in anxiety and learning. The fact that language anxiety is a psychological construct, most likely stems from the learner's own 'self', i.e., as an intrinsic motivator, e.g., his or her self perceptions, perceptions about others (peers, teachers, interlocutors, etc.) and target language communication situations, etc. Language anxiety may also be experienced due to linguistic difficulties L2/FL learners face in learning and using the target language. Within social contexts, language anxiety may be experienced due to extrinsic motivators, such as different social and cultural environments, particularly the environments where L1 and L2/FL learning takes place. Social status of the speaker and the interlocutor, a sense of power relations between them, and gender could also be important factors in causing language anxiety for L2/FL speakers.

Keywords: language anxiety, learning, foreign language, causes, culture, personality