

d'argent et dit: ... «cinq francs», en réalisant «cinq» selon la norme orthoépique, c'est-à-dire sans consonne finale<sup>9</sup>. C'est alors que l'employée manifeste qu'elle n'est pas sûre d'avoir compris, ou qu'elle a mal compris, ou pas compris du tout ce que lui a dit la cliente, en répondant par la question: «Cinq francs?», prononcé avec la consonne finale[k]. À cet instant, la cliente se rend compte que son message pouvait ne pas être suffisamment explicite pour son interlocutrice et confirme l'interprétation proposée en reprenant telle quelle la formulation de l'employée: «Oui, cinq francs.», c'est-à-dire en réalisant la consonne finale de «cinq».

Dans certains cas, donc, le calque de la prononciation sur la graphie paraît être justifié. Comme le dit justement F. Carton<sup>10</sup>, «lorsqu'il- n'y a pas d'autre moyen d'être clair, pourquoi refuser de faire coïncider prononciation et graphie?» Dans le cas des monosyllabes, cet exemple illustre en outre bien le fait que l'influence de l'orthographe sur la prononciation peut être doublée d'une autre influence, que l'on pourrait dénommer: la volonté d'être compris, ou plutôt: de communiquer, et qui nous renvoie à la notion générale de l'économie des échanges langagiers. Cette dernière, qui constitue une règle conversationnelle, oblige le locuteur à établir sans cesse une pondération entre d'une part le désir d'arriver à dire rapidement tout ce qu'il veut dire et la loi du moindre effort (praxique), et de l'autre les exigences d'expressivité (par exemple les modalités appréciatives) et la nécessité de clarté à la fois dans le choix des termes, l'articulation, la structuration syntaxique.

## Semi-voyelle à voyelle

Les remarques développées ci-dessus sont également valables pour la semivoyelle de certains monosyllabes, le facteur informatif provoquant ici la transformation de[j] en [i] ou en [ij], comme dans les énoncés authentiques suivants.

### Exemples:

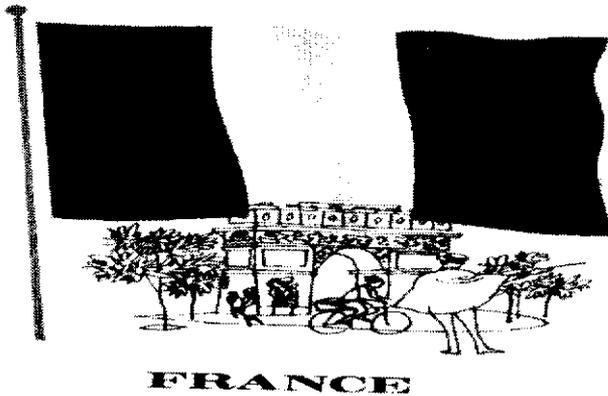
... «ce qui était hier» ...

... «la jeune femme a été blessée hier matin» ...

... «il fonctionnera comme hier» ...

Le rétablissement de [i] à la place de [j] constitue<sup>11</sup> la manifestation de plusieurs influences sur le locuteur: influence de l'orthographe sur la prononciation, donc tendance au rétablissement d'une plus grande régularité; influence du désir d'être bien (ou mieux) entendu et compris et donc recours à une sorte de redondance qui facilite l'audition et l'interprétation du message par le récepteur. Car il est évident que, dans la chaîne parlée, la reconnaissance par le récepteur d'un mot disyllabique est toujours plus facile que celle d'un mot monosyllabique.

Lorsque [j] est remplacé par [i], on parlera de redondance partielle. Lorsque [j] est remplacé par la prononciation en [ij], on parlera de redondance complète. En effet, si la réalisation en [i] permet à des mots monosyllabiques comme «hier» de devenir disyllabiques, et de la sorte avoir plus de présence sonore, la réalisation en [ij] n'est pas un simple remplacement d'un son par un autre: avec cette réalisation, on ajoute un son à ceux



que possède normalement le mot (on parlera alors de voyelle épenthétique).

### Influence des sons voisins

### Assimilation de la consonne

Certaines consonnes subissent des changements sous l'influence de sons voisins. Ce phénomène d'assimilation se produit en français de façon régressive, ce qui signifie qu'un des traits du son à droite de la consonne considérée s'étend vers sa gauche, et s'applique sur la consonne considérée. L'assimilation régressive n'apparaît que lorsque la modification sonore du son assimilé n'entraîne aucune confusion, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a aucune paire minimale (qui disparaîtrait avec l'assimilation).

Ainsi, on remarque une avancée de l'assimilation régressive de sonorité de la consonne /s/ sur les mots contenant le suffixe -isme chez les locuteurs contemporains. La consonne sourde [s] se sonorise sous l'action de la consonne sonore [m] qui la suit (dans la même syllabe), et: [ism] → [izm], comme on le voit dans les énoncés authentiques suivants.

### Exemples:

- ... «plein de romanti sme» ...
- ... «pour dire non au terrori sme» ...
- ... «le touri sme risque de souffrir» ...

On peut dire qu'actuellement cette tendance prend en français une extension de plus en plus grande et qu'elle ne tardera sans doute pas à se généraliser suffisamment pour obliger les ouvrages didactiques, les manuels d'orthoépée, les dictionnaires, à relativiser la règle actuelle, qui prescrit exclusivement la prononciation [ism] (sans assimilation).

Harmonisation vocalique: mi-ouverte à mi-fermée

L'harmonisation vocalique, ou assimilation à distance (nommée «dilation» en son temps par Grammont), est le processus de modification du timbre d'une voyelle inaccentuée sous l'influence de la voyelle accentuée. En français, les voyelles assimilantes sont /i, y, e/.

Ainsi par exemple, l'influence de [e, i] dans la syllabe tonique entraîne généralement la prononciation de mots comme: «baisser, aimer, bêtise» avec un [e], alors que: «baisse, aime, bête» sont toujours réalisés avec [ɛ] (en syllabe fermée, cette voyelle est toujours ouverte).

### Exemples:

- ... «je te remercie beaucoup de m'avoir aïd» ...
- ... «la violence a beaucoup b aïssé» ...
- ... «il y a plus de vingt bl essés, dont sept graves»

... «mais pour moi, c'est un vrai pl aisir» ...

... «le passage est d'autant plus aisé que» ...

L'harmonisation vocalique affecte de préférence les réalisations du /e/ ouvert, mais elle entraîne également le changement de timbre pour les deux autres voyelles moyennes ouvertes, qui passent respectivement à [eu,o], comme on le constate dans l'énoncé authentique suivant.

*Exemple:* ... «Claire, c'est la police» ...

### Harmonisation vocalique: mi-fermée à mi-ouverte

Nos observations sur la prononciation actuelle du français font également état d'une tendance à atténuer la distinction entre les timbres des voyelles moyennes en syllabe inaccentuée ouverte, dans le sens de l'ouverture. C'est alors la voyelle ouverte qui assimile (partiellement) la voyelle moyenne.

Dans les mots comme «marée, marché» - et bien qu'il y ait un accent aigu-, on entend des Français prononcer un [e] moins fermé ou même nettement proche de [ɛ], lorsque la voyelle de la syllabe accentuée suivante est un a. C'est une harmonisation vocalique inverse du cas précédent, mais dont le fonctionnement est le même: la voyelle en position forte (accentuée) assimile en partie la voyelle de la syllabe précédente, qui est en position faible (inaccentuée), comme on le voit dans les énoncés authentiques suivants.

### Exemples:

... «la marée basse» ...

... «vendu au marché noir» ...

... «il l'a fait malgré moi» ...

### Influence de la règle de base

De même que pour le changement de consonne prononcée dans les mots comme «secondaire», l'application de certaines règles de phonétique combinatoire montre que les sujets parlants ont aujourd'hui une forte propension à ramener les règles mineures à la règle de base. C'est le cas pour la liaison avec les adjectifs en: «-ain, -en», tels: «moyen, ancien, certain, prochain», etc. La norme orthoépique nous dit que lorsque ces adjectifs sont placés avant le nom, il y a liaison avec [n] et dénasalisation de la voyelle<sup>12</sup>. Et pourtant, de plus en plus, les Français que nous avons écoutés parler conservent à la voyelle sa nasalité en même temps qu'ils réalisent la liaison avec [n], comme nous le montrent les énoncés authentiques suivants.

### Exemples:

... «un certain état d'esprit» ...

... «un ancien international» ...

... «Sydney, qui est le prochain objectif,» ...

D'un certain point de vue, ces locuteurs font preuve d'une grande logique, car ils font entrer dans une seule série des sous-ensembles qui auparavant devaient être décrits par deux règles différentes. D'un autre point de vue, on est amené à déduire de cette évolution que les Français qui conservent la voyelle nasale avec la liaison en [n] privilégient la forme unique au détriment des allophones historiques de la langue.



obligatoire, les locuteurs ont considéré la liaison comme facultative, et ont choisi de ne pas la réaliser. Ils n'ont donc pas fait la liaison avec: -s.

### Exemples:

... «je n'ai pas d'autres exemples» ...

... «c'est un livre qui s'appelle: Evidences in visibles» ...

... «on peut d'ores et déjà penser que» ...

... «avecs d'anciennes actrices qui reviennet» ...

Ce cas d'extension de l'application de la liaison facultative à des situations où elle ne l'est pas est très fréquent actuellement, même s'il entraîne dans de nombreuses occurrences des confusions grammaticales (dans nos exemples, entre le singulier et le pluriel).

En guise de conclusion, on peut dire que toutes ces particularités de réalisation de sons, cette diversité spectaculaire de variantes-dont on trouve souvent les causes et les racines en psycho-sociologie du langage-crée une image sonore exceptionnelle du français d'aujourd'hui, en le colorant de multiples nuances de timbres.

### Notes

1. Par le GRIL, équipe de recherche en linguistique appliquée, CERIC, Université de Savoie.
2. Ce que confirme, dans certains ouvrages récents de phonétique, l'absence de l'opposition: /a/ - /a/, au profit du seul /a/ antérieur.
3. Pour ma part (C. R. -H.), je pense que l'influence de [R] sur le timbre d'un a potentiellement postérieur ne peut se produire que lorsqu'il est final de la syllabe contenant cette voyelle, et non lorsqu'il la précède.
4. Cf. F. Carton, *Introduction à la phonétique du français*, 1997, p. 210.

5. Cf. M. PEYROLLAZ et M. -L. Bara DE TOVAR, *Manuel de phonétique et de diction française à l'usage des étrangers*, 1954, pp. 112-114.

6. Le mot «exact» représente un cas spécial. Bien que disyllabique, il se conduit comme un monosyllabe dans la chaîne parlée, par analogie peut-être avec sa forme abrégée en langage familier. Ce niveau de langue se caractérise entre autres par la chute de certains sons, et notamment de la voyelle initiale de mot. Donc, si le mot «exact» devient\* «xact», une fois la voyelle omise, le locuteur ressent la nécessité de prononcer les consonnes finales, pour des raisons de clarté, ce qui donne: \*[gzakt]. Ensuite, l'usage quotidien étend cette prononciation avec les consonnes finales de syllabe réalisées aux autres niveaux de langue. et donc aussi à «exact», qui est alors réalisé: [egzakt].

7. P. R. LÉON, *Phonétisme et prononciations du français*, 1992, p. 88.

8. Ce phénomène est à mettre en relation avec la difficulté que nous observons lorsqu'il s'agit pour nous de comprendre un nom propre que nous entendons pour la première fois.

9. Selon la règle orthoépique, étant donné que le-q de «cinq» est une consonne de liaison, elle ne doit être réalisée que si le mot suivant commence par une voyelle, ce qui serait le cas par exemple pour: «cinq ans».

10. F. CARTON, *OP. Cit.*, p. 213.

11. Indépendamment du procédé utilisé en poésie et appelé: diérèse, cf. par exemple P. R. LÉON, *op. cit.*, p. 75.

12. Cette règle était générale il y a quelques siècles, et s'appliquait donc systématiquement avec toutes les voyelles nasales en situation de liaison; mais elle ne s'applique plus dans le français contemporain qu'avec les adjectifs en: «-ain, -en», etc., ainsi qu'avec «bon».

# Language Learning Strategies: Key Concepts and Research Issues

Ramin Akbari  
Tarbiat Modares University



## چکیده

اکنون بیش از دو دهه است که دست اندرکاران آموزش زبان انگلیسی با مفهومی راهبردهای یادگیری آشنا شده اند. با این وجود، ضروری است معلمان زبان درباره مفاهیم اصلی و بنیادین این راهبردها آگاهی لازم را به دست آورند. مقاله کنونی با هدف آشنایی این گروه با مفاهیم کلی راهبردهای یادگیری تهیه شده و هدف این است که معلمان زبان با مطالعه آن بتوانند پیش زمینه لازم برای مطالعه عمیق تر مطلب را در مجلات تخصصی کسب کنند.

## Abstract

The concept of language learning strategies has been with the foreign/ second language teaching profession for more than two decades. However, not all the teachers and language teaching professionals are familiar with the basic concepts of language learning strategies. The present article is intended to serve as a

guide to this area, providing language teachers with the required background to pursue the topic further in other professional journals.

**Key Words:** learning strategies; metacognition; cognition

## Introduction

The profession of second/foreign language

teaching is getting increasingly sophisticated, and there are now numerous references to concepts from other disciplines in language teaching textbooks and journals. The application of ideas from linguistics, educational psychology, and educational sociology has led to the emergence of pedagogical techniques which have increased the practical efficiency of language teachers and consequently, facilitated the task of the learners in learning an additional language.

An idea which is now widely discussed and investigated in the professional literature is the concept of language learning strategies. It is believed that language learning strategies will assist the learners in internalizing the grammatical, as well as the communicative aspects of an L2, leading to an accelerated pace in learning a target language. Learners who make more frequent use of L2 learning strategies are regarded to be more efficient in achieving communicative mastery in an additional language.

Second/foreign language teachers became familiar with learning strategies through the work of Rubin (1975) The behaviors good language learners engaged in (Naiman et al. 1978) became the focus of research, in the hope of making some generalizations and recommendations about how to increase the efficiency of L2 learning. Since then, numerous studies and textbooks addressing the use of learning strategies in language learning situations have been published, and many MA theses and Ph.D. dissertations have been devoted to the topic.

The present article is intended to serve as a guide to second/foreign language learning strategies' basic concepts and research issues. Different definitions of strategies are addressed first, and the distinction made between strategies and styles is clarified. The issue of consciousness

is briefly referred to, and the theoretical foundation of strategies is explained. The paper also addresses the different classification systems offered for language learning strategies. Basic research instruments used for data collection purposes on strategy use and application are taken up later, and a passing reference is made to some of the potential areas for research.

### Definitions

It may not be an exaggeration to state that there are as many definitions for language learning strategies as there are textbooks and researchers in the area. The multiplicity of definitions is an indication of the complexity of the concept of learning strategies and the different perspectives researchers can adopt in approaching the phenomenon. Depending on their philosophical and academic background, different researchers have opted for either a cognitive, social, practical, or a compromised position in which all the aspects are supposed to receive their due share. A common and an unfortunate aspect of the definitions one encounters in the literature, however, is their lack of scientific and operational precision, a point which has complicated research in the area. Terms such as *procedures, actions, behaviors, techniques, steps, conscious/unconscious, special thoughts*, etc, are not scientifically defined by the researchers who use them, and falsification of the claims made based on the available definitions is a relatively arduous task, if not impossible, taking into account the fact that a definition is a condensed version the theory it supports. In the following section, only a sample of the definitions available is treated.

Tarone (1983) refers to language learning strategies as "attempt [s] to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target

language" (p. 67). The word "sociolinguistic" in Tarone's definition emphasizes the social as well as the linguistic aspect of learning strategies, a point which is reflected in the classification systems offered (see section on the classification of language learning strategies below). An issue attracting attention in Tarone's definition, however, is the imprecision surrounding the concept of language learning strategies. If we accept the above definition, then we can say any activity carried out by the learner to improve his/her second language knowledge would be an instance of a language learning strategy, a point which will be undoubtedly challenged by many language teachers and researchers. For Stern (1983), language learning strategies are "tendencies or overall characteristics of the approach employed by the language learner" (p.405). Stern's definition seems to blur the distinction made between learning strategies and learning styles, since strategies are supposed to be relatively task specific and problem oriented, while styles apply across a wide range of learning tasks irrespective of the topic to be learned or the difficulty to be overcome (see the section on the distinction between strategies and styles). Rubin (1987) defines language learning strategies as "strategies which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning difficulty" (p.22). Rubin's definition stresses the problem orientedness of learning strategies, and their role in the construction of the learner's second language competence. According to Rubin's definition, strategies are used by the learners to make the task of learning an additional language more efficient in terms of its rate of learning and the ease with which the second language system is

internalized. O'Malley and Chamot (1990), in their comprehensive work, define learning strategies as "special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information" (p.1). O'Malley and Chamot approach the study of language learning strategies from a cognitive viewpoint. The explicit reference to terms such as *comprehension*, *learning*, and *retaining* clearly demonstrates the cognitive basis of their approach to the study of language learning strategies. Oxford (1994) refers to learning strategies as "actions, behaviors, steps, or techniques students use-often unconsciously-to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the L2" (p.1). Oxford's definition emphasizes the practical and the behavioral aspects of language learning strategies in bringing about cognitive changes in the learners regarding the second language system. An issue attracting attention in Oxford's definition, however, is her use of the terms *actions*, *behaviors*, *techniques*, and *steps* as if they are synonymous, a point which is challenged by McDonough (1995). Finally, Cohen (1998) refers to language learning strategies as "the conscious thoughts and behaviors used by the learners with the explicit goal of improving their knowledge and understanding of the target language" (p.68). A controversial issue in Cohen's definition is his explicit reference to the conscious nature of language learning strategies (also notice the expression *often unconsciously* in Oxford's definition above), a point which is further treated in the section on the consciousness/unconsciousness controversy.

Ellis (1994) summarizes the defining characteristics of language learning strategies as follows: