



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Surcouf, C. & Ausoni, A. (2021). Du phonographe aux corpus numériques oraux: aperçu historique de la compréhension du français oral quotidien en FLE. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 2), 31-47. <https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2021.1264>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Christian Surcouf, Alain Ausoni, 2021

Du phonographe aux corpus numériques oraux: aperçu historique de la compréhension du français oral quotidien en FLE

Christian SURCOUF & Alain AUSONI

Université de Lausanne
École de français langue étrangère
Anthropole, 1015 Lausanne, Suisse
christian.surcouf@unil.ch; alain.ausoni@unil.ch

In the 19th century, when the traditional (grammar-translation) methodology prevailed, language learning specialists were already proposing that priority should be given to familiarising learners with the spoken language of daily interactions. In the first part of this article, while briefly reviewing the emergence and development of speech recording technologies, we will show how they received wide approval among advocates of such an approach. But, did this “perfect match” between technology and pedagogy ever take place in language learning classrooms? Not really, as the historical overview of the uses of audio materials (with a special focus on French as a foreign language) presented in the second part of the article indicates.

Keywords:

technology, listening comprehension, spoken French, history, French as a foreign language.

Mots-clés:

technologie, compréhension orale, français parlé, histoire, FLE.

1. Introduction

Parmi les compétences langagières, Porcher (1995: 45-46) considère que la "réception orale est de loin la plus difficile à acquérir" bien qu'elle soit "la plus indispensable". Field (2008: 5) relève également: "it is listening which is arguably the more important since it is listening which enriches the learner's spoken competence with new syntactic, lexical, phonological and pragmatic information". De tels constats devraient faire du développement de la compréhension de l'oral une priorité dans l'enseignement, d'autant plus que les recherches établissent la hiérarchisation suivante en termes quantitatifs pour les locuteurs natifs: écouter > parler > lire > écrire (pour une synthèse, voir Worthington & Fitch-Hauser 2018: 6). Pourtant, selon Vandergrift & Goh (2012: xiii), "listening receives limited attention in many classes", et Carette (2008: 144) déplore également qu'en général, l'enseignement "ne donne aucune ou que peu de place à l'apprentissage de la compréhension orale en tant qu'aptitude à part entière". On peut évoquer plusieurs raisons à cette situation. Du point de vue de la recherche, aucun des modèles proposés (Cornaire 1998: 35-51; Worthington 2018) ne fait l'unanimité ou n'explique clairement les processus



cognitifs impliqués dans la compréhension de l'oral¹, à fortiori lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère. Du point de vue pédagogique, cette compétence échappe en grande partie à l'observation directe², ce qui la rend plus difficile à enseigner et à évaluer (Field 2008: 1-2; Weir & Vidaković 2013: 347), conduisant assez naturellement à l'idée, résignée, que les apprenants "apprendrai[en]t par osmose", ne "p[ouvant] faire autrement qu'améliorer leur compréhension, puisqu'ils doivent écouter l'enseignant durant de longues périodes" (Cornaire 1998: 199). Par ailleurs, si la production orale a attiré l'attention des didacticiens depuis plus d'un siècle (voir §3), la compréhension orale n'a pas connu un sort aussi favorable:

Unlike speaking, listening never had its own powerful advocates [...]. In fact, until the late 20th century listening was the skill least practised in the language classroom, the least researched in the literature, and the least understood in the language testing field, and [...] it remains uniquely undervalued to this day. (Weir & Vidaković 2013: 347)

La compréhension orale jouit d'une tradition moins longue et, en classe, avant l'invention puis la commercialisation du phonographe (voir Tab. 1), la production orale de l'enseignant constituait la seule source de compréhension pour l'apprenant (Field 2019a: 1; Marchand 1929: 18, note 6), source qui, en contexte pédagogique, s'avère peu représentative des pratiques langagières quotidiennes des locuteurs natifs, en termes de débit, de complexité syntaxique, de richesse lexicale, etc. (Brown 2011: 63; Chaudron 1988: 54-89). L'apport de la technologie est en ce sens déterminant. En 1889 apparaissaient les premiers cylindres préenregistrés destinés à l'apprentissage des langues vivantes (Benson 2005: 595; Peterson 1974). Deux ans plus tard, le premier numéro de *The Phonogram* évoquait certains de ses avantages pédagogiques:

The phonograph is used in the College of Milwaukee as an aid to the Professor of Languages. It never tires, and can be made to repeat the same phrase or the same word hundreds of times. The teacher, while addressing the class, speaks into the phonograph, which in turn, repeats the lesson as often as desired. (Anonyme 1891: 11)

Et Bonnaffé de s'enthousiasmer:

l'invention d'Edison dont les applications pratiques étaient jusqu'à présent assez limitées, permettra aux générations futures d'apprendre n'importe quelle langue aussi rapidement qu'agréablement, sans avoir à s'expatrier, ni même à quitter le coin de son feu. C'est l'enseignement par l'oreille, comme à l'étranger, et cependant chez soi, dans un fauteuil! (Bonnaffé 1905: 80)

Cette innovation technologique présentait l'avantage de compenser certaines des insuffisances de l'enseignant:

¹ "currently, there is no comprehensive theory that fully explains either the production or comprehension sides" (Vandergrift & Goh 2012: 38).

² Son explicitation ne peut s'effectuer qu'en sollicitant une autre compétence, qu'il s'agisse de production écrite ou orale.

It is evident that we have at our disposal now many of the advantages to be obtained from having a native teacher, including that authoritative quality, both in the form of what is said and the way of pronouncing it, which the best trained American inevitably lacks. (Clarke 1918: 117)

Tout comme la démocratisation de l'accès au livre imprimé avait permis de restituer ailleurs et à une autre époque les pensées d'un individu, le phonographe introduisait dans la classe des productions orales venues d'ailleurs, ouvrant des perspectives pédagogiques auparavant inconcevables sans l'apport de cette première technologie de l'enregistrement sonore, dont nous allons maintenant retracer brièvement l'évolution.

2. Aperçu chronologique des inventions déterminantes du traitement du son

Nature	Date	Technologie	Concepteur	Apport essentiel par rapport à la technologie précédente
MECANIQUE				
	1857	phonautographe	Scott de Martinville	inscription graphique de la parole sur un papier ou un tissu
	1877	phonographe (cylindre)	Edison	restitution du signal sonore
	1887	gramophone (disque)	Berliner	reproduction aisée des disques grâce à la galvanoplastie
ELECTRIQUE				
	1907	amplificateur électronique à tubes	De Forest	amplification du signal sonore
	1919	microphone	Laboratoires Bell	enregistrement électrique, réglage du volume, amélioration de la qualité sonore
	1921	première radio éducative	Université du Wisconsin	
	1925	enregistrements électriques commercialisés	Victor et Columbia	
	1934	magnétophone à bandes	AEG	amélioration de la prise de son, mixage et montage possibles, indexation temporelle (compteur), enregistrement de nouveau possible
	1947	transistor (composant)	Laboratoires Bell	réduction de la taille des appareils, moindre consommation, plus grande autonomie
	1962	magnétophone à cassette	Philips	portabilité, facilité d'usage, cout réduit
NUMERIQUE				
	1977	ordinateur personnel grand public		démocratisation de l'usage de données textuelles et audiovisuelles, cherchabilité, possibilité de statistiques, facilité de reproduction, de transfert, de sauvegarde
	1982	disque compact (CD)	Philips et Sony	réduction du bruit, pas d'usure par frottement
	1984	CD-ROM	Denon et Sony	multimédia (son, image, texte), hypertextualité (liens cliquables),

			interactivité, intégration et exploitation des métadonnées
1989	format mp3	Fraunhofer-Institut	compression, facilité de stockage, de reproduction, de découpage
1990	Internet		"dématérialisation" des données, partage, disponibilité internationale, gratuité
1998	Transcriber	(Barras <i>et al.</i> 1998)	possibilité de transcrire, aligner, annoter un fichier sonore

Tab. 1: Chronologie des quelques événements marquants dans la reproduction technologique et le traitement du son³.

Durant ces 144 années d'existence (jusqu'à aujourd'hui), toutes ces technologies d'enregistrement et de restitution du son et de la voix s'offraient comme outils pédagogiques *potentiels* pour travailler la compréhension de l'oral dans les cours de langue vivante. Mais avant d'envisager leur usage effectif, voyons rapidement en quoi ont consisté les progrès successifs de ces développements technologiques.

Signalons en premier lieu que les premiers phonographes imposaient de fortes contraintes sur l'enregistrement, interdisant de saisir la voix naturelle, comme en témoignent les recommandations suivantes, fournies en 1903 aux apprenants de langue enregistrant leur propre production orale:

Speak loud — louder than in ordinary conversation — but do not yell. Be particularly careful not to move your mouth away from the mouthpiece of the tube while you are recording. [...] Pronounce every sound with perfect distinctness. Final consonants, such as *d*, *t*, *r*, should be pronounced very clearly. You should lay special stress on the sound of the letter *s*, which is very difficult to record well. (International Correspondence Schools 1903: xxviii)

Ces contraintes résultaient de la nature mécanique de l'enregistrement: "les ondes sonores ne se propageaient que par leur énergie propre, et seules les plus fortes parvenaient au diaphragme" (Coeuroy & Clarence 1932: 935). En dehors des problèmes de qualité des premiers enregistrements (voir Marchand 1937: 152), de telles précautions dans la prise de son et la difficulté de manipulation des instruments rendaient difficile l'enregistrement de la langue spontanée. Même si, alternativement, il était possible d'enregistrer des textes préparés – notamment à des fins pédagogiques –, toute approximation ou erreur d'articulation exigeait le réenregistrement intégral du texte prévu⁴. Cependant la prise de son allait être considérablement améliorée et facilitée avec l'amplification électrique et l'utilisation du microphone à partir de 1919. Quinze ans plus tard, en 1934, le magnétophone à bandes autorisera le

³ Plusieurs sources ont été croisées pour établir cette chronologie indicative (Almquist 1987; Benoit *et al.* 2009; Cuban 1986; Filteau 2006; Kimizuka 2012; Lazard & Mounier-Kuhn 2019; Maisonneuve 2006; Skornia 1962; Tournès 2008), d'autant plus difficile à élaborer que les concrétisations technologiques sont toujours issues de développements plus ou moins longs. Signalons que dans le cadre de cet article, ce tableau n'a aucune prétention exhaustive.

⁴ La durée des premiers cylindres n'excédait pas deux minutes (Maisonneuve 2006: 23).

découpage et le montage. En 1947, l'invention du transistor allait réduire la consommation électrique (Lazard & Mounier-Kuhn 2019: 97) et surtout marquer le tout début de la miniaturisation, conduisant au cours des décennies suivantes à une portabilité accrue. C'est ainsi que sera notamment conçu, en 1962, le magnétophone à cassette, bon marché et facile à utiliser, autorisant une prise de son sur le vif, même à l'insu des locuteurs, par exemple à l'aide d'"un micro-cravate que nous camouflions sous la manche et un magnétophone caché dans un sac en bandoulière, commandé par un interrupteur placé dans une poche" (Luzzati 1985: 39). L'ère numérique constituera la prochaine grande étape fondamentale, plus particulièrement par la démocratisation de l'ordinateur personnel à la fin des années 1970⁵ et, parallèlement, des supports numériques, qui malgré leur taille réduite, pouvaient contenir une grande quantité de données faciles à reproduire, transférer et sauvegarder. Inventé en 1984, deux ans après le CD, le CD-ROM offrira la possibilité de rassembler son, texte, image et vidéo, en alignant le signal sonore sur la transcription (Chafe et al. 1991: 66), et en autorisant la navigation à l'aide de l'hypertextualité et la recherche par mots clés ou opérateurs booléens, fonctionnements que l'on retrouve également dans les corpus oraux, dont l'émergence d'Internet dans les années 1990 (Lazard & Mounier-Kuhn 2019: 256-259) contribuera à faciliter le partage au niveau international. Durant ces décennies de développement, l'informatique aura notamment permis d'effectuer rapidement des calculs de fréquence, de rechercher des chaînes de caractères dans les transcriptions, de procéder à l'étiquetage grammatical automatique massif, et de présenter les résultats à l'aide de concordanciers, ouvrant de nouvelles possibilités pour la linguistique (pour un bref historique, voir McEnery & Hardie 2012: 37-48) et la didactique des langues (pour l'oral, voir Boulton & Tyne 2014: 46-50). Dans la problématique qui est la nôtre, mentionnons également la conception de logiciels d'annotation et de transcription de données audio(visuelles) autorisant l'alignement texte-son (par ex. Transcriber, Barras et al. 1998; Praat, Boersma & van Heuven 2001; Elan, Brugman & Russel 2004; Winpitch, Martin 1999) et la création de corpus oraux comme C-ORAL-ROM (Cresti & Moneglia 2005), CFPP (Branca-Rosoff et al. 2011), Clapi ou PFC (voir 3.3).

Comme l'illustre cet aperçu chronologique, depuis l'avènement des premiers enregistrements sonores à visée pédagogique il y a plus de 130 ans, les progrès technologiques ont permis, au moins depuis un siècle, d'enregistrer et de restituer la langue parlée de manière tout à fait satisfaisante et, pour cette raison, auraient pu servir de soutien pédagogique pour travailler la compréhension orale dans l'enseignement-apprentissage des langues. Mais qu'en est-il exactement? Les potentialités de la technologie ont-elles été exploitées pour servir cette finalité?

⁵ En 1977, l'Apple II, le PET Commodore et le TRS-80 "totaliseront des millions de vente et lanceront l'industrie de l'ordinateur personnel" (Lazard & Mounier-Kuhn 2019: 218).

3. Développements technologiques et usages des documents sonores dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères

En 1855, dans ses *Premiers principes d'éducation avec leur application spéciale à l'étude des langues*, Marcel (1855: 270), inspiré par le déroulement de l'acquisition de la L1, préconise de commencer par mettre l'accent sur ce qu'on appellerait aujourd'hui la *compréhension orale*, proposant que l'apprenant passe successivement "de l'intelligence de la langue parlée à l'art de parler, de l'art de lire à l'art d'écrire". À la fin du XIX^e siècle, la revue *le Maître phonétique* arborait sur sa couverture six principes pédagogiques fondamentaux, dont le premier confère à la langue parlée un rôle crucial: "ce qu'il faut étudier d'abord dans une langue étrangère, ce n'est pas le langage plus ou moins archaïque de la littérature, mais le langage parlé de tous les jours" (Passy & Rambeau 1897: 3). En somme, même durant la période de "plein épanouissement" de la méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction) (Besse 1985: 27; voir aussi Howatt 2006: 642), des didacticiens proposaient déjà de familiariser prioritairement les apprenants à la langue parlée quotidienne, et les développements rapides des technologies de l'enregistrement de la parole ne pouvaient qu'enthousiasmer les promoteurs d'une telle approche. Désormais, des productions orales extérieures à la classe et présentant une certaine diversité de situations quotidiennes de communication allaient pouvoir compléter les interventions orales ou les exercices de lecture à voix haute de l'enseignant et des apprenants. Mais ce mariage entre technologie et pédagogie a-t-il vraiment eu lieu? Pas véritablement, comme le montrera notre rapide survol historique de la question. En effet, longtemps érigés comme modèles phonétiques et grammaticaux à imiter et reproduire, les documents sonores n'ont guère servi à travailler "l'intelligence de la langue parlée" prônée par Marcel (1855: 270). Et, bien que la compréhension orale ait été reconnue comme activité à part entière depuis l'avènement de la méthodologie audiovisuelle vers la fin des années 1950, les documents sonores utilisés restent pour la plupart fabriqués et interprétés par des comédiens sur une base écrite (Ravazzolo *et al.* 2015: 111), et pour cette raison s'avèrent peu représentatifs du "langage parlé de tous les jours", auquel voulaient sensibiliser Passy & Rambeau (1897: 3).

3.1 Les documents sonores, une nouveauté complémentaire

Pour convoquer des acteurs de l'utilisation précoce du phonographe à des fins pédagogiques et donner à voir les défis et les résistances suscités par l'utilisation de cette nouvelle technologie dans l'apprentissage des langues, arrêtons-nous sur deux témoignages rétrospectifs de pédagogues, parus en 1936 et 1937 dans *Les Langues modernes*. Constatant que deux-mille phonographes sont en service pour l'enseignement des langues vivantes dans les collèges et lycées français, Varenne (1936: 290) tient à honorer "le courage

qu'il fallut aux précurseurs [...], il y a plus de trente ans, pour tenter à leurs risques et périls et avec leurs seules ressources, l'expérience maintenant banale de l'emploi du disque dans l'enseignement". En plus des réticences de l'administration scolaire, qui "se méfiait et jugeait assez ridicule une fantaisie qui introduisait dans la classe ce qu'elle croyait encore un vain amusement dispensant de tout travail sérieux" (Varenne 1936: 291), ces pionniers devaient faire face à des contraintes pratiques, évoquées à travers le souvenir de la vision d'un collègue "traversant la cour, précédé ou suivi d'un élève portant la boîte du phono, d'un autre brandissant l'énorme pavillon nécessaire aux auditions, d'un troisième chargé des disques" (Varenne 1936: 291). En réponse à l'article de Varenne, Marchand (1937: 152) revient sur son propre usage pédagogique du phonographe en classe d'allemand au début de l'année 1900, dès l'apparition des premiers phonographes à cylindres, quand "le phonographe était dans l'enfance, les cylindres fragiles, les enregistrements nasillards et souvent défectueux". Il avait bravé sa hiérarchie pour apporter en classe, avec son phonographe, "un cylindre que j'avais enregistré moi-même et un diaphragme de mon invention que j'avais perfectionné avec un saphir monté sur une moitié de noisette" (Marchand 1937: 152). Que tenait-il tant à faire écouter à ses élèves? Sa lecture d'un poème étudié la veille. Ce furent, plus tard, les enregistrements des dialogues et des chansons de ses manuels qui, grâce à de fréquentes séances de "répétitions phonographiques" (Marchand 1937: 154), devaient permettre le travail de la prononciation et l'acquisition de nouvelles structures langagières.

Comme en témoignent ces exemples, la compréhension de l'oral n'était pas au centre des préoccupations didactiques de l'époque. Au sein de la méthodologie dite *directe*, telle qu'elle se déploie notamment dans différentes instructions officielles françaises parues entre 1890 et 1908, l'importance donnée à l'approche orale se justifiait "par la nécessité d'assurer en premier lieu la maîtrise de la prononciation", le phonographe faisant alors office de "répétiteur phonétique" (Puren 1988: 235). Conservant largement cette fonction entre 1920 et 1960, période de prédominance d'une méthodologie parfois dite *active* – cherchant à opérer une forme de synthèse des méthodologies traditionnelle et directe (Puren 1988: 235-237 & 213) –, le phonographe, le gramophone, puis les magnétophones à bandes et à cassettes furent avant tout utilisés pour présenter de nouvelles structures que les apprenants devaient ensuite mobiliser en production (Field 2008: 1). La priorité de la langue orale en classe n'était en réalité le plus souvent qu'une "priorité chronologique", et le dialogue donnant forme au cours de langue "un mode pédagogique d'assimilation des formes écrites" (Puren 1988: 238). Dans ce contexte, la technologie de restitution sonore avait essentiellement un rôle de complément, ce qui explique qu'au milieu des années trente, par exemple, on ait pu concevoir le phonographe "comme un moyen auxiliaire qui ne devrait pas modifier les principes et la pratique de notre pédagogie" (Fouret 1936: 66).

3.2 Enseignement audio-oral ou compréhension de la langue parlée?

Selon Field (2019b: 283), l'enseignement de la compréhension orale en tant que telle n'a commencé qu'à la fin des années 1960. En Europe, cette période est caractérisée par l'influence de la méthodologie audiovisuelle française, dite SGAV (structuro-globale audiovisuelle), dont l'avènement est intimement lié à la disponibilité du magnétophone à bande et du film fixe (Puren 2004: 247). De nombreux ensembles pédagogiques SGAV se sont basés sur les résultats du *Français fondamental* (Gougenheim et al. 1964)⁶, première analyse systématique du français parlé à visée pédagogique, établie au fil des années 1950 à partir d'un corpus de 75 heures de conversations enregistrées en grande partie sur des disques de papier magnétique de six minutes à l'aide d'appareils Recordon:

Pour la première fois, en France, de manière extensive, on recueille sur bande magnétique des conversations. De l'oral à l'état pur et non pas un texte dit, oralisé. Et ce corpus va permettre d'établir une table de fréquence du vocabulaire français [...]; d'esquisser le classement des structures syntaxiques les plus employées; de proposer une pédagogie à base d'audition/articulation où le dialogue, en oral, est point de départ, où l'image prend fonction de code adjuvant. Le but visé étant que l'étudiant s'exprime d'abord et qu'il parle. L'oral est au cœur de l'enseignement de la langue. (Peytard 1977: 194)

Une telle approche allait considérablement influencer l'étude de la langue parlée et constituait "à plus d'un titre un événement marquant de la didactique des langues et de la didactique moderne du français langue étrangère" (Cortier 2006: §1). Cependant, à l'apport technologique s'opposait l'inertie des représentations sur la langue parlée, même parmi les initiateurs du *Français fondamental*:

En prenant connaissance des premiers enregistrements recueillis, Sauvageot déclara péremptoirement et jusque dans sa famille que "les gens cultivés" s'exprimaient tout autrement et beaucoup mieux, même dans leurs conversations les plus familières. C'est alors que son fils Serge [...] s'empara du magnétophone paternel et le cacha sous la table au cours d'un repas animé qui réunissait autour de son père plusieurs linguistes renommés, et enregistra les conversations. [...] Sauvageot, beau joueur mais très perplexe, nous apporta cet enregistrement à Saint-Cloud, et chacun dut faire son mea-culpa et réviser ses hypothèses de linguiste. (Rivenc 2006: §14)

En dépit de ce mea-culpa, les réticences initiales ne sont pas restées sans conséquences sur le projet lui-même. Même si elle prétendait fonctionner "plus rationnellement" que ses prédécesseurs en tenant compte notamment des "dépouillements grammaticaux", de la "liste générale des fréquences du français parlé" et de l'"étude statistique des formes verbales" (Gougenheim et al. 1964: 215), la commission en charge de la création de *La Grammaire du français fondamental (1^{er} degré)* décida d'écarter certains traits de la langue parlée:

⁶ Pour une liste d'ouvrages pédagogiques faisant appel au *Français fondamental*, voir Gougenheim et al. (1964: 298-300) et pour une analyse des phases de la leçon audiovisuelle dans les différentes éditions du premier manuel SGAV *Voix et images de France* (1958, 1961, 1971), voir Besse (1985: 59-97).

De nombreux indices existaient bien dans la liste des fréquences, mais ils ne furent pas retenus, ni exploités. Par exemple:

[...]

- l'effacement du *ne* dans l'expression familière de la négation [...], rejeté par la commission;

- l'emploi systématique de *on* à la place de *nous*, ("Michèle et moi, on est partis à 9 h.") rejeté lui aussi comme "incorrect";

[...]

- le rejet systématique par la Commission de toutes les marques verbales de l'affectivité dans les dialogues: *ben! bon! eh ben! ma foi! quoi! bref! d'ailleurs!* (Rivenc 2006: §33)

Pour négligeable qu'elle puisse paraître, cette forme d'expurgation n'en indique pas moins que, même dans le cadre d'une démarche novatrice appuyée sur des développements technologiques favorisant l'analyse de la langue parlée, "les modèles de référence restaient bien, secrètement mais fermement, ceux de la langue écrite" (Rivenc 2006: §36).

S'ils n'ont pas reproduit les enregistrements de l'enquête, dont on n'a semble-t-il jamais imaginé qu'ils puissent servir une fonction pédagogique directe, et qui ont d'ailleurs été détruits après leur exploitation statistique (Gougenheim et al. 1964: 215), de nombreux manuels SGAV (voir note 6) ont tiré profit des résultats du *Français fondamental* pour la sélection et la présentation des mots et des structures en fonction de leur fréquence d'usage et de leur disponibilité. Le manuel *Voix et images de France* s'inscrit dans ce courant. Même si les auteurs expliquent dans leur préface qu'ils ont "cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être: attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé" (Credif 1971: 23), Moirand (1974: 8) juge "les dialogues peu naturels, malgré un certain effort pour introduire les mots et les expressions relevant de la fonction émotive du langage", arguant qu'il "s'agit souvent d'un récit (ou même d'une description) artificiellement transformé en dialogue et non d'un échange véritable entre des locuteurs désirant communiquer". Bien qu'ils reconnaissent l'ambition originelle des concepteurs de tels manuels d'"enseigner la langue commune, comprise et pratiquée par la majorité des Français dans la communication orale usuelle", Porquier & Vivès (1974: 116) concluent également qu'"il ne suffit pas d'une situation vraisemblable pour donner vie à un dialogue artificiel". La technologie permettait déjà d'enregistrer sans difficulté des documents sonores reflétant cette "communication orale usuelle". Mais la rencontre entre potentialités technologiques et enseignement de la langue parlée n'aura pas lieu. À titre d'illustration, observons l'extrait de dialogue suivant provenant de *Voix et images de France*:

- [1] M. Thibault: Nous sommes dans la salle à manger / Venez Jean.
 Jean: Avec plaisir. Vous êtes bien ici! / Vous regardez des photos?
 M. Thibault: Nous regardons des photos de vacances.
 F. Thibault: Ici, voilà nos enfants; / ils courent, / ils jouent au ballon.
 Jean: Je ne vois pas leur ballon.
 F. Thibault: Non, il n'est pas sur la photo. (Credif 1970: 18)

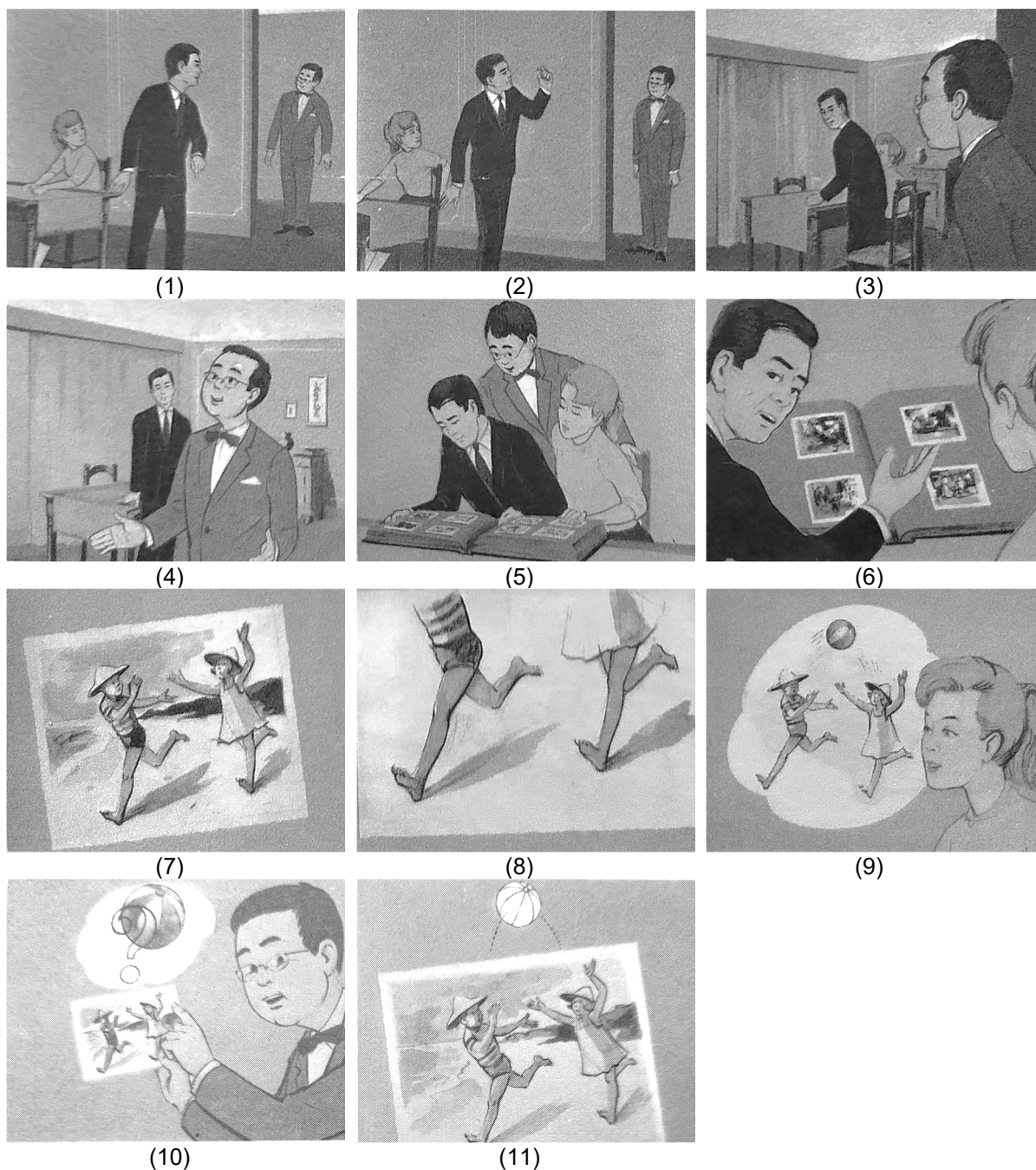


Fig. 1: Images des films fixes de la partie "Mécanismes" de la leçon 8 de *Voix et images de France* (Credif 1960: 41-42).

Outre le décalage manifeste entre la situation de communication et l'allure de l'échange langagier, notamment au niveau de l'enchaînement discursif, remarquons simplement, parmi les caractéristiques du français parlé que Rivenc (2006: §33) déplorait d'avoir écartées du *Français fondamental* (voir plus haut), l'utilisation de *nous* à la place de *on* et le maintien du *ne* dans les phrases négatives, rendant le dialogue statistiquement – contre l'entreprise du *Français fondamental* – peu représentatif du français parlé de l'époque.

Alors qu'autour de 1970, les débats méthodologiques en FLE se focalisent sur la question de l'intégration des documents authentiques (Cuq 2003: 29), un second grand corpus oral conçu pour "être valable à la fois pour l'application pédagogique et pour la recherche sur la langue parlée" (Blanc & Biggs 1971: 16) finit d'être collecté par des chercheurs britanniques: l'Étude sociolinguistique sur Orléans (ESLO). Pour ses concepteurs, il fallait familiariser les apprenants au français parlé tout en les émancipant de "ce langage spécialisé qu'ils ont appris de leurs textes écrits" et sans nécessairement les "envoyer [...] en France, pour un séjour prolongé" (Blanc & Biggs 1971: 22). L'apport de la technologie s'avérait déterminant:

la technique de l'enregistrement sur bande magnétique a transformé profondément les possibilités pour l'apprentissage et l'étude de la langue parlée [...] nous avons maintenant la possibilité [...] non seulement d'écouter mais, pour la première fois, d'étudier aussi la langue étrangère. (Blanc & Biggs 1971: 22)

En résultera le manuel *Les Orléanais ont la parole* (Biggs & Dalwood 1978), présentant un français parlé différant largement de celui des dialogues fabriqués de l'approche audiovisuelle. En témoigne le début de l'échange de la première leçon⁷:

- [2] – quelqu'un est d[] passage à Orléans – il[] vous d[]mande c[] qu'il[] pourrait faire pendant son séjour: et qu'est-ce que vous lui dites
 – ah ben alors là on aborde un peu l[] tourisme quoi –
 – oui
 – ben euh: il[] y a pas mal de choses à voir d'abord euh – euh: – la euh il[] y a une région la Sologne qui est très jolie – c'est c'est la la plus belle région que j[] trouve – dans. dans la région si on veut (Biggs & Dalwood 1978: 19)

On remarquera d'emblée la présence d'hésitations (*euh, c'est c'est la la plus belle région*), de marqueurs discursifs (*ben, alors, quoi*), de *il* prononcés [i], du présentatif existentiel *il y a X qui*, etc. Les auteurs profitent de ces documents sonores authentiques pour sensibiliser les apprenants aux caractéristiques du français parlé, au travers de textes lacunaires, d'exercices consistant à retrouver "de mémoire" en les oralisant "certaines expressions familières" remplacées dans le texte de l'exercice "par des tournures de la langue écrite" (par ex. "Il y a *bien* des choses à voir" à reformuler en "il y a *pas mal* de choses à voir") (Biggs & Dalwood 1978: 19). Mais, là encore, leur entreprise, novatrice, suscite des réticences parmi les enseignants:

Certains professeurs anglais qui ont écouté pour la première fois quelques extraits en ont été scandalisés. C'est que nous enseignons, même par les cours audiovisuels, un français ou tout est en place, comme un scénario perfectionné – alors que la langue parlée [...] possède une syntaxe [...] très différente de celle qui est extraite et raffinée pour les manuels traditionnels. (Blanc & Biggs 1971: 24)

La réaction scandalisée de ces enseignants met une fois de plus en évidence les représentations négatives face au français parlé. Rien d'étonnant en somme

⁷ Pour plus de lisibilité, les lettres originellement biffées dans le manuel sont ici encadrées. Elles indiquent les élisions et les réductions.

à ce que les manuels basés sur l'ESLO n'aient eu "finalement que peu d'impact au niveau éditorial" (Delahaie 2013: 99-100).

Si l'utilisation du magnétophone s'est révélée déterminante pour la collecte de données authentiques du français parlé⁸, sans qu'elles n'aient pour autant un impact notable en didactique, l'entrée dans l'ère de la démocratisation du numérique allait-elle offrir une nouvelle chance au français parlé dans l'enseignement-apprentissage du FLE?

3.3 *Les apports du numérique*

Comme le montre, parmi d'autres, le cas de l'ESLO, didactique des langues et réflexion linguistique entretiennent des relations étroites, que les avancées technologiques ne feront que renforcer durant l'ère numérique. En témoignent les débouchés pédagogiques qu'ont connus des corpus de recherche sur le français oral comme Clapi ou PFC, pouvant désormais servir à l'enseignement-apprentissage du FLE: Clapi-FLE (Ravazzolo & Etienne 2019) et PFC-EF (Detey et al. 2009). De telles évolutions puisent dans le développement et la démocratisation de l'ordinateur personnel depuis les années 1980 (voir Tab. 1), la possibilité de numériser, éditer, annoter, reproduire, stocker et partager facilement des données audiovisuelles (notamment via Internet), ouvrant des horizons insoupçonnés jusqu'alors pour la linguistique et la didactique des langues. Ainsi en est-il de la constitution de bases de données massives, interrogeables à volonté à l'aide d'interfaces de plus en plus intuitives, et pouvant présenter la langue orale en alignant transcription, annotations et signal sonore. Si ces innovations logicielles ont avant tout servi la linguistique de corpus, elles peuvent néanmoins répondre à des attentes pédagogiques concernant l'enseignement-apprentissage de la langue parlée et plus particulièrement, pour ce qui nous concerne ici, le travail sur la compréhension de l'oral.

De nouvelles possibilités technologiques développées à des fins de recherche rejoignent ainsi des préoccupations didactiques plus ou moins anciennes comme l'intégration et l'usage des documents authentiques oraux en FLE (Chambers 2009), l'autonomisation de l'apprenant (Boulton & Tyne 2014: 16-21), la nature inductive de l'apprentissage – déjà présente dans la méthode directe –, le rôle qu'y jouerait plus particulièrement la compréhension orale, etc. S'est ainsi progressivement constituée et théorisée à partir des années 1990 une nouvelle approche didactique fondée sur les outils de la linguistique de corpus. L'apprenant, investi d'un rôle de "chercheur" (Boulton & Tyne 2014: 76; Johns 1986: 160) devait formuler des hypothèses, et dans une démarche inductive "mettre à profit ses différentes observations de la langue à partir de données qui se présentent sous forme de corpus" (Boulton & Tyne 2014: 6) et

⁸ Sur l'intérêt de l'usage des documents authentiques et de leur utilisation en FLE, voir Holec (1990).

dont les résultats s'affichaient dans un concordancier (Johns 1986). Naissait l'*apprentissage sur corpus* ou *data-driven learning*.

Si tout corpus oral peut à priori nourrir des démarches d'apprentissage, ces dernières années ont vu naître la création d'interfaces pédagogiques ciblant les apprenants du FLE. C'est le cas notamment de PFC-EF, CLAPI-FLE, FLEURON et FLORALE⁹. Alors que PFC se proposait de "décrire la prononciation du français dans sa diversité géographique, sociale et stylistique" sur la base d'"un vaste corpus de français parlé à travers le monde" (Detey et al. 2009: 226), sa déclinaison pédagogique, PFC-EF, avait pour "but initial [...] de donner accès à des ressources linguistiques, pré-pédagogiques [...] accessibles, en particulier via un moteur de recherche qui permet d'extraire, selon plusieurs paramètres, des unités textuelles alignées au son, tout en offrant la possibilité [...] de la resituer dans son contexte, avec possibilité d'étendre la récupération des contextes gauche et droit" (Detey et al. 2009: 232). Originellement conçu pour "l'étude des interactions", le projet CLAPI "recueille, documente et transcrit depuis plus d'une quarantaine d'années des situations sociales ordinaires dans une grande variété de contextes" (Ravazzolo & Etienne 2019: §1). Dans la lignée de ces préoccupations a été créée la "plateforme CLAPI-FLE dédiée à l'apprentissage des interactions" (2019: §1), permettant d'accéder à des "extraits vidéo et audio, téléchargeables, contextualisés et décrits par une fiche pré-pédagogique, didactisés avec quelques pistes d'exploitation, transcrits avec différents niveaux possibles d'annotations, dotés d'un lexique et d'un dictionnaire en ligne" (2019: §18). Si FLEURON recourt également à des vidéos, contrairement à PFC-EF et CLAPI-FLE, il a dès l'origine été conçu comme "dispositif d'apprentissage du français [...] destiné à des étudiants ou futurs étudiants étrangers qui souhaitent faire un séjour universitaire en France", et se compose "de ressources multimédia de situations de communication authentiques et d'un concordancier, permettant des allers-retours entre les occurrences recherchées et les ressources" (André 2016: 70). Plus récent et également conçu à des fins pédagogiques dès son origine (Surcouf 2020; Surcouf à paraître; Surcouf & Ausoni 2018), FLORALE permet d'accéder à plusieurs milliers de courts extraits sonores (moins de 4", et extensibles à souhait) d'entretiens et de documentaires radiophoniques pris sur le vif, dont la transcription met en évidence – via un code de couleurs – plus de 200 caractéristiques phonétiques, syntaxiques, discursives et lexicales du français parlé quotidien, annotées manuellement dans le corpus.

L'apprentissage informatisé sur corpus occupe toutefois une place marginale en didactique des langues (Boulton 2017: 483). Et l'oral y est de surcroît très

⁹ <https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/ressources-didactiques/fichespedago/>; <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/accueil.php>; <https://fleuron.atilf.fr/>; <https://florale.unil.ch/>.

minoritaire (Boulton & Tyne 2014: 46), à fortiori lorsqu'il s'agit de travailler la compréhension orale...

4. Présentation ou représentation?

Véritable révolution anthropologique, l'invention du phonographe en 1877 a constitué la première étape d'une série d'innovations technologiques sans précédent permettant d'enregistrer, d'écouter et d'analyser scientifiquement la langue parlée comme jamais auparavant. Cependant, linguistique et didactique n'ont pas tiré le même profit du potentiel offert par ces avancées. Bien que la didactique des langues se soit très tôt approprié l'usage de l'enregistrement sonore (1889), les représentations sur la langue parlée restent empreintes des normes de l'écrit (voir à cet égard l'analyse des dialogues de manuels de FLE dans Giroud & Surcouf 2016; Surcouf & Giroud 2016; Vialleton & Lewis 2014). Pourtant, l'enregistrement sonore est la seule technologie permettant de capturer la langue parlée dans sa matérialité et dans la diversité de ses fonctionnements, au risque de "scandalis[er]" et de "boulevers[er] les idées reçues" (Blanc & Biggs 1971: 24) des locuteurs imaginant "s'exprim[er] tout autrement et beaucoup mieux, même dans leurs conversations les plus familières" (Rivenc 2006: §14). Les corpus informatisés de français parlé se prêtent particulièrement au travail de la compréhension orale. Reste toutefois à savoir si, grâce à leur usage, la présentation *de* la langue parlée parviendra à triompher des représentations *sur* la langue parlée...

BIBLIOGRAPHIE

- Almquist, S. G. (1987). Sound recordings and the library. *Occasional papers*, 179, 1-37.
- André, V. (2016). FLEURON: Français Langue Étrangère Universitaire – Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges Crapel*, 37, 69-92.
- Anonyme (1891). The phonograph in teaching. *The Phonogram*, 1(1), 11.
- Barras, C., Geoffrois, E., Wu, Z. & Liberman, M. (1998). Transcriber: A free tool for segmenting, labeling and transcribing speech. *First international conference on language resources and evaluation (LREC)*, 1373-1376.
- Benoit, S., Blouin, D., Dupont, J.-Y. & Emptoz, G. (2009). Chronique d'une invention: le phonautographe d'Édouard-Léon Scott de Martinville (1817-1879) et les cercles parisiens de la science et de la technique. *Documents pour l'histoire des techniques. Nouvelle série*, 17, 69-89.
- Benson, C. (2005). Language instruction records. In F. W. Hoffmann & H. Ferstler (éds.), *Encyclopedia of recorded sound* (p. 595). New York: Routledge.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Biggs, P. & Dalwood, M. (1978). *Les Orléanais ont la parole (Arbeitsbuch)*. München: Langenscheidt-Hachette.
- Blanc, M. & Biggs, P. (1971). L'enquête socio-linguistique sur le français parlé à Orléans. *Le français dans le monde*, 85, 16-25.
- Boersma, P. & van Heuven, V. (2001). Speak and unSpeak with PRAAT. *Glott International*, 5(9/10), 341-347.

- Bonnaffé, É. (1905). L'enseignement des langues par le phonographe. *Le Magasin pittoresque*, 80-81.
- Boulton, A. (2017). Corpora in language teaching and learning. *Language Teaching*, 50(4), 483-506.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Branca-Rosoff, S., Fleury, S., Lefeuve, F. & Pires, M. (2011). Constitution et exploitation d'un corpus de français parlé parisien. *Corpus*, 10, 81-98.
- Brown, S. (2011). *Listening myths. Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brugman, H. & Russel, A. (2004). Annotating multi-media/multi-modal resources with ELAN. *LREC 2004. Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation*. Lisboa: European Language Resources Association.
- Carette, E. (2008). Mieux comprendre l'oral: formation des formateurs. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 43, 144-157.
- Chafe, W. L., Du Bois, J. W. & Thompson, S. A. (1991). Towards a new corpus of spoken American English. In K. Aijmer & B. Altenberg (éds.), *English corpus linguistics. Studies in honour of Jan Svartvik* (pp. 64-82). London: Longman.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère: authenticité et pédagogie. *Mélanges Crapel*, 31, 15-33.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, C. C. (1918). The phonograph in modern language teaching. *The Modern Language Journal*, 3(3), 116-122.
- Coeuroy, A. & Clarence, G. (1932). Le phonographe en 1932 (I). *La Revue de Paris*, 5, 930-943.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: CLE International.
- Cortier, C. (2006). De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental - Présentation. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 36, en ligne.
- Credif (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) (1960). *Voix et images de France. Livre de l'élève*. Paris: Didier.
- Credif (1970). *Voix et images de France. Première partie, Texte des dialogues*. Paris: Didier.
- Credif (1971). *Voix et images de France. Livre du maître*. Paris: Didier.
- Cresti, E. & Moneglia, M. (éds.) (2005). *C-ORAL-ROM: Integrated reference corpora for spoken Romance languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Cuq, J.-P. (éd.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- Delahaie, J. (2013). Constitution et exploitation de corpus d'interactions verbales pour le FLE: problèmes et programme. *Linx*, 68-69, 95-114.
- Detey, S., Lyche, C., Tchobanov, A., Durand, J. & Laks, B. (2009). Ressources phonologiques au service de la didactique de l'oral: le projet PFC-EF. *Mélanges Crapel*, 31, 223-236.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2019a). *Rethinking the second language listening test: From theory to practice*. Sheffield: Equinox.
- Field, J. (2019b). Second language listening: Current ideas, current issues. In J. W. Schwieter & A. G. Benati (éds.), *The Cambridge handbook of language learning* (pp. 283-319). Cambridge: Cambridge University Press.

- Filteau, P. (2006). Un historique des formats de reproduction. *Circuit: musiques contemporaines*, 16(3), 17-32.
- Fouret, L.-A. (1936). Le phonographe, auxiliaire de l'enseignement. *Les Langues modernes*, 34(1/2), 66-81.
- Giroud, A. & Surcouf, C. (2016). De "Pierre, combien de membres avez-vous ?" à "Nous nous appelons Marc et Christian": réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 2016, 1-18.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire? *Mélanges Crapel*, 20, 65-74.
- Howatt, A. P. R. (2006). Language teaching: History. In K. Brown (éd.), *The encyclopedia of language & linguistics* (pp. 634-646). Amsterdam/Boston: Elsevier.
- International Correspondence Schools, S. (1903). *A textbook on French. Conversational lessons*. Scranton: International Textbook Company.
- Johns, T. (1986). Micro-concord: A language learner's research tool. *System*, 14(2), 151-162.
- Kimizuka, M. (2012). Historical development of magnetic recording and tape recorder. *Survey reports on the systemization of technologies*, 17, 185-274.
- Lazard, E. & Mounier-Kuhn, P. (2019). *Histoire illustrée de l'informatique*. Les Ulis: EDP Sciences.
- Luzzati, D. (1985). Recherches sur la structure du discours oral spontané. *L'information grammaticale*, 27, 39-41.
- Maisonneuve, S. (2006). De la machine parlante au disque. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 92, 17-31.
- Marcel, C. (1855). *Premiers principes d'éducation avec leur application spéciale à l'étude des langues*. Paris: Borrani et Droz.
- Marchand, L. (1929). Teaching modern languages: The scientific method. *The Modern Language Journal*, 14(1), 1-19.
- Marchand, L. (1937). Les débuts du phonographe d'enseignement en France. *Les langues modernes*, 35(3), 151-157.
- Martin, P. (1999). Prosodie des langues romanes: analyse phonétique et phonologie. *Recherches sur le français parlé*, 15, 233-253.
- McEnery, T. & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moirand, S. (1974). "Audio-visuel intégré" et communication(s). *Langue française*, 24, 5-26.
- Passy, J. & Rambeau, A. (1897). Coup d'œil sur nos principes. *Le Maître Phonétique*, 12(1), 3-10.
- Peterson, P. (1974). Origins of the language laboratory. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 8(4), 5-17.
- Peytard, J. (1977). Le français parlé, langue et usage. Situer l'oral. *Le français moderne*, 45(3), 194-203.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.
- Porquier, R. & Vivès, R. (1974). Sur quatre méthodes audio-visuelles. Essai d'analyse critique. *Langue française*, 24, 105-122.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE international.
- Puren, C. (2004). Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 134, 235-249.

- Ravazzolo, E. & Etienne, C. (2019). Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction. *Linx*, 79, en ligne.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, É. & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Rivenc, P. (2006). Les auteurs du *Français fondamental* face à un objet nouveau et insolite: l'interaction orale. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 36, en ligne.
- Skornia, H. J. (1962). Educational radio: Its past and its future. In U.S. Department of health, education, and welfare. Office of education (éd.), *Educational television, the next ten years* (pp. 354-375). Stanford: Stanford University. Institute for Communication Research.
- Surcouf, C. (2020). Les enjeux de la compréhension du français oral quotidien en FLE: atouts possibles d'un corpus de français parlé annoté à des fins pédagogiques. *Études de Linguistique Appliquée*, 198, 241-256.
- Surcouf, C. (à paraître). Le français oral quotidien, un objectif spécifique en FLE? Retour sur les défis de la création d'un corpus de français parlé annoté à visée pédagogique. In C. Frérot & M. Pecman (éds.), *Des corpus numériques à l'analyse linguistique en langues de spécialité*. Grenoble: UGA Éditions.
- Surcouf, C. & Giroud, A. (2016). À quelle langue accède l'apprenant? Examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants. *Linguistik Online*, 78(4), 11-27.
- Surcouf, C. & Ausoni, A. (2018). Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE: la genèse du projet FLORALE. *EDL (Études en didactique des langues)*, 31, 71-91.
- Tournès, L. (2008). *Du phonographe au MP3. Une histoire de la musique enregistrée XIX^e-XXI^e siècle*. Paris: Autrement.
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Varenne, G. (1936). Un précurseur de l'emploi du phonographe dans les classes de langues vivantes. *Les langues modernes*, 34(5), 290-292.
- Vialleton, É. & Lewis, T. (2014). Reconsidering the authenticity of speech in French language teaching: Theory, data, methodology, and practice. In H. Tyne, V. André, C. Benzitoun, A. Boulton & Y. Greub (éds.), *French through corpora: Ecological and data-driven perspectives in French language studies* (pp. 293-316). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Weir, C. J. & Vidaković, I. (2013). The Measurement of listening ability 1913-2012. In C. J. Weir, I. Vidakovic & E. D. Galaczi (éds.), *Measured constructs: A history of Cambridge English language examinations 1913-2012* (pp. 347-419). Cambridge: Cambridge University Press.
- Worthington, D. L. (2018). Modeling and measuring cognitive components of listening. In D. L. Worthington & G. Bodie (éds.), *The sourcebook of listening research: Methodology and measures* (pp. 70-96). Malden: John Wiley & Sons.
- Worthington, D. L. & Fitch-Hauser, M. E. (2018). *Listening: Processes, functions, and competency*. Oxon: Routledge.