

# 行动导向教学法核心理念 及其在法语课堂的实践尝试

谈 方

**摘 要:** 行动导向教学法是外语教学的纲领性文件——《欧洲语言共同参考框架》所倡导的教学法,相较于交际教学法,在理念上有了重大升级。而后者是20世纪70年代形成以来,在外语教学中一直占据主流地位的教学法。在行动导向教学法的视角下,言语行为只有置于社会行动的框架下才有意义,语言不仅仅是交流沟通的工具,更是行动的工具。行动导向教学法还拓展了“能力”这一概念,使其更具科学性。然而,受制于种种因素,这一教学理念在我国法语教学实践中始终未能得到真正应用。本文在文献综述的基础上深入分析了“行动导向”教学法核心理念及其与“能力”之间的内在关联,并将其应用于法语教学实践之中,对实践中产生的问题展开探讨,以期进一步推动这一理念在外语教师中的普及,进而促进国内语言教学的改革和创新。

**关键词:** “行动导向”教学法;“交际”教学法;行动;语言能力

## 1 引言

2001年,欧洲理事会制定的《欧洲语言共同参考框架》(CECRL: Common European Framework of Reference for Languages)在欧洲议会首次通过,后经几次修订,目前已成为描述和评估外语学习者语言能力的纲领性文件和国际性标准体系,广泛应用于教材编写,教学大纲制定,课堂教学实践,语言考试,资格评测等各种外语教学和语言能力测评的相关实践活动中。CECRL不仅提供了一整套外语水平评测工具,还倡导了一种新的外语教学法:行动导向教学法(action-oriented approach)。自法国教育部设立的 DELF/DALF (Diploma in French Language Studies/Advanced French Language Diploma)考试引入中国后,越来越多的法语学习者希望通过这项权威考试获得一份终身有效的法语能力资格证书,因而 CECRL 的外语水平分级标准已为众多法语教师和法语学习者所知晓,但它倡导的行动导向教学法对于很多中国大学法语教师来说仍然比较陌生,相关研究也寥寥无几。基于此,本文在梳理这一教学法核心理念的基础上,结合多年的教学经验,对法语课堂的教学实践提出一

---

**作者简介:** 谈方,女,上海交通大学巴黎第三大学法语语言与文化教学法博士,上海交大巴黎高科学院讲师,主要研究方向为法国文学,法语教学法,邮箱:fangtan@live.com。

些粗浅建议,希望能为新形势下的法语教学改革提供一点思路。

## 2 行动导向教学法核心理念: 社会行动者与任务

行动导向教学法的指导思想是赋予语言学习以意义。语言学习只有在学习者对语言有着清醒认识和明确目标,其主观能动性得到激发的状态下才更有效率。因此,语言学习者/社会行动者(social actor)和任务(task)是CECRL在定义行动导向教学法时重点阐述的两个核心概念:

它首先将一种语言的使用者和学习者视为社会行动者,这些社会行动者需要在某一特别行动领域或特定的情形和环境完成某些任务(不仅仅是语言任务)。如果说言语行为发生在语言活动中,这些语言活动本身属于社会语境下个体行动的一部分,只有这些社会行动才能赋予语言活动以全部意义。行动是指一个(或几个)行动者策略性地调度其所拥有的能力以期获得一个明确结果的行为,在此意义上形成了“任务”。因此,行动导向的视角考虑认知,情感,意志的手段以及社会行动者所拥有和运用的全部能力。

.....

任务可以定义为行动者根据要解决的问题,要履行的职责或设定好的目标等认为自己应该达到某种结果的任何行动目的。根据此定义,任务可以是搬一个衣柜,写一本书,在合同谈判中促成决定,玩一局纸牌游戏,在餐馆点餐,翻译一个文本,小组准备一个班级日记等。<sup>[1]15-16</sup>

根据CECRL关于行动导向教学法的论述中所展示的理念,言语行为只有在被置于社会行动的框架内才具有意义。无论语言使用者还是语言学习者都是社会行动者,在社会生活的各个领域(如个人的,公共的,学校的,职场的)展开行动,并将面对一些特定语境(context)。比如在个人生活领域,可能面对情侣约会,应邀赴宴,参加婚礼等语境;在职场领域,可能面对招聘面试,工作汇报,生意谈判等语境。每个语境又包含一些具体情境(situation),比如参加招聘面试意味着阅读招聘广告,书写求职信,面试准备,与面试官面谈,面试结果追踪等情境,而这些情境都对应着一个个的具体任务。这些任务包括语言性任务和非语言性任务,比如面试准备不仅要准备应对面试问题还要准备得体的面试服装。任务可以是个人的,也可以是集体的,可以导向一个具体的产品,如用法语写的博客,也可以仅仅是一段言语交流,如餐馆点餐。但无论哪种任务都意味着通过行动达成一个明确目的,而行动则意味着言语主体为了达成目的需要策略性地调度和运用他们所拥有的全部能力,包括个人整体能力(general individual competence)和语言交际能力(language proficiency in communication)。语言学习者/社会行动者之言语行为的意义就在于他/她可以通过语言行

动完成任务,达成目的。当然,任务的概念并非“行动导向”教学法的创新,英语教学体系早已对基于任务的教学法(Task-based language learning)进行了广泛的实践和推广。CECRL将这一概念纳入了“行动导向”教学法的理论体系之中。然而,将语言学习者视为社会行动者却是“行动导向”教学法相较于自20世纪80年代以来一直占据主流地位的交际教学法(communicative approach)来说,在理念上进行的重要升级。

建立在语言是交流工具这一理念之上的交际教学法将交际能力(communicative competence)作为语言学习和教学的目的,在教学理论中强调引入真实语料(authentic document),注重言语需求(language needs),以学生为中心(learner-centered)等关键概念。这些理念被应用于教材设计,课堂教学活动中,使其成为指导教学实践的根本原则。所有教学活动都围绕着情境交际展开,生活中的各种情境被引入课堂,学生以反映特定情境下言语交流的真实语料为依据,通过角色扮演(role-play)模仿真实的交际情境从而习得发展自己的语言交际能力。

行动导向教学法对交际教学法的理念升级在于,语言学习与教学的终极目的从交际能力延伸为通过语言交际解决实际问题的能力,之前抽象的目标被具体化,交际沟通不再是目标,而是服务于任务的一个手段。交际沟通不仅仅是与他人交谈(talk with each other),还是与他人共同行动(act with each other)。学习者不再是模仿真实情境的演员,而是投入实际任务,解决具体问题的行动者。语言与文化不仅仅是交际沟通的工具,更是行动的工具。教学活动不再围绕情境交际而是围绕具体任务展开,为了完成任务,语言学习者必须策略性地调度他们拥有的全部能力来达到既定目标。“在‘行动导向’教学法的视角下,学习者必须对他所要完成的目标和性质有明确的认识;必须明白这个任务的完成不仅涉及语言活动还涉及非语言活动;必须意识到他相对于这个任务的需求,自身具备哪些优势与劣势,也就是他已经知道的和会做的是什么,以及他需要学习什么才能最大限度地完成任务。”<sup>[219]</sup>学习者作为社会行动者的概念还意味着语言学习不是孤立的个体行为,而是需要个体之间进行真正互动与交流合作的社会行为。学习者无法单纯依靠被动的吸收模仿来学习语言,他必须发挥自己的主观能动性,调度自己掌握的一切资源,主动寻求自己需要的资源来完成任务,在真实的行动过程中学习并掌握语言。“交际”教学法与“行动导向”教学法各自的关键要点如表1所示。

表1 交际教学法与行动导向教学法的关键要点对照

	交际教学法	行动导向教学法
学习者的定位	情境中的一个角色	社会行动者
教师的定位	模拟情境的组织者/主持者	任务的制订者
学习活动	模拟情境,角色扮演	指向任务目标的真实活动
学习活动基于	文字,音像语料	任务
学习活动范围	课堂为主	课堂内外

(续表)

	交际教学法	行动导向教学法
学习活动类型	简单: 特定情境的语言活动	复杂: 语言活动与非语言活动
学习活动性质	模拟性	真实性
学习目的	语言交际能力的习得	语言交际能力的习得解决实际生活中的问题

正如法语教学专家克里斯蒂安·普伦所言,在当今这一信息泛滥的时代,无论是个人生活还是职业生活,关键问题都不再是交流信息,而是“正确处理信息,使其尽可能高效地服务于共同的社会行动”。<sup>[3]</sup>语言学习的最终目的不再止步于交流,而是通过交流获取信息,处理信息,最终实现任务目标。

### 3 行动导向教学法视角下能力与文本概念的内涵

行动导向教学法依据的另一理念是“一种语言的任何学习/教学活动在某种意义上都涉及这些方面:策略,任务,文本,个人整体能力,语言交际能力,语言活动与领域。”<sup>[1]16</sup>这一理念的核心概念是能力与语言活动。能力并不是语言与语言教学领域中的新概念,早在20世纪60年代,乔姆斯基就在语言学中引入了能力概念。在《句法理论的若干问题》中,他提出必须对能力(competence)与运用(performance)进行区分。在乔姆斯基的理论体系中,能力仅指语言能力(linguistic competence),是“说话者/听话者所掌握的并在实际运用中投入使用的内在语言规则体系。”<sup>[4]</sup>针对这个静态的、脱离了语言的社会文化属性,忽略了语言交际功能的概念定义。社会语言学家海姆斯在20世纪70年代提出了交际能力(communicative competence)这一概念。在他看来,“能力既依赖于知识也依赖于使用。……说到能力,就教育实践理论的影响而言,不把认知因素与情感因素和意志因素分开尤为重要”。<sup>[5]</sup>海姆斯的交际能力不仅包含语言能力(内在的语言规则知识)还包含在各种社会情境下正确使用语言规则的能力,这一语言学理论上的概念升级对语言教学理论与实践产生了深远的影响。CECRL作为一个由多国语言专家历经10年打磨研制而成的集体性成果,将能力定义为“使人能够行动的知识,技巧与才能的总和”。<sup>[1]15</sup>这虽然是对一个复杂概念进行非常简洁的定义,却是对行动导向教学法之核心概念的一个功能性定义,它将能力的概念与行动的概念连接起来,表明能力是服务于行动的手段,而非语言学习的最终目的。CECRL没有沿用交际能力(communicative competence)这一术语,而是将能力这个总体概念细分为个人整体能力与语言交际能力。个人整体能力包含知识(knowledge)、技能(skills)、软技能(soft skills)和学习能力(learning ability)四项内容。语言交际能力由语言能力(linguistic competence)、社会语言能力(sociolinguistic competence)和语用能力(pragmatic competence)三种能力构成。可见,行动导向教学法视角下的能力概念不仅比交际教学法视角下的交际能力概念更精确、

全面和科学,而且强化了非语言能力的构成。“能力概念吸取了其他知识领域的补给,使CECRL具有了更加广泛和创新的价值。”<sup>[2]23</sup> CECRL对构成能力的各要素做了详尽说明,具体如表2所示。

表2 “行动导向”教学法中的能力构成要素表

能力	个人整体能力	知识:对世界的认知;某一学科或职业领域的专业知识和经验知识;与社会生活相关的经验知识;异国宗教,历史,文化习俗的知识 技能:社会技能(如处理人际关系);日常生活技能(如做饭);职业技能(如使用办公软件,主持节目);休闲娱乐技能(如跳舞,游泳,摄影,园艺)
	语言交际能力	软技能:人格特征,价值观,认知方式,行事风格,处世之道…… 学习能力:同时调度知识,技能和软技能,发现,认识,掌握新事物的能力 语言能力:语音,词汇,语法及其他方面的语言知识 社会语言能力:语言使用中涉及礼仪规范,社会习俗的规则 语用能力:句子与篇章的组织能力,文本类型和修辞的识别能力;言语行为的步骤设计与实现能力(如购物情境下的一系列言语行为)

在行动导向教学法的视角下,“人的所有能力都以某种方式促进学习者交际能力的发展,可以被认为是交际能力的不同侧面”。<sup>[1]82</sup> 作为非语言能力的个人整体能力与语言交际能力协同合作推动任务的完成,在此过程中,这两项能力也同时得到锻炼和提高。能力与任务这个双向互动过程可以说是对语言学习者作为社会行动者这一“行动导向”教学法核心理念的具体阐释。语言交际能力在具体情境下的语言活动中得以体现和发展,并最终服务于语言交际任务。CECRL将语言活动分为4种类型:输入(reception)、输出(production)、互动(interaction)、中介(mediation),每一类型的活动都可以口头或书面,或者口头加书面的形式完成。这种分类方式显然比“交际”教学法中听说读写4种能力的分类方式更能反映语言活动的多样性,它不仅区分了个人单独完成的语言活动——输入(如听广播,看报纸)和输出(如做课堂报告,写论文),还区分了两人或多人之间的双向语言活动——互动(如与朋友的聊天,通信)。此外,它还增加了“交际”教学法中没有出现的语言中介活动,如口译和笔译。中介活动聚合了跨文化的接收和产出活动,是一种更高层次的语言活动。CECRL在语言活动这一概念之外又引入领域概念,认为语言活动在四个不同领域内进行:公共领域,个人领域,教育领域与职业领域。领域蕴含着语言活动的各种语境,决定着语言学习/使用者在行动过程中如何策略性地合理调度他们的各项能力以完成任务。

行动导向教学法视角下的文本也是一个需要关注的概念,它的含义比通常意义上的文本概念要宽泛的多,是“在一个特定领域内,在实现一项任务的过程中,能够作为对象或目标、产物或过程,引发语言活动的任何言语片段(口头的和/或书面的)都可以被定义为文本”。<sup>[1]15</sup> 一个汽车时刻表、一张城市地图、一段语音留言、一个宣传短片都可以构成一个文本。这个概念替换了交际教学法视角下真实语料的概念。学习者面对的不再是为课堂模拟交际情境服务的各种真实生活语言材料,而是构成现实具体任务关键要素的真实语言材料。

通过对语言学习者/社会行动者,任务,文本,个人一般能力与语言交际能力,语言活动与领域等核心概念的定义或重新定义,CECRL 构建起“行动导向”教学法的理念框架,为语言学习/教学提供了一种运用所学语言解决实际问题的方法论,这种方法论明晰具体并能够真正培养和发展学生的交际能力。但如何将这一理念推广运用于中国的法语或外语课堂教学和学习,仍是一个需要广大外语教师共同探索的问题。

## 4 行动导向教学法在我国法语课堂中的实践

### 4.1 行动导向教学法在我国推广的过程中面临的挑战和机遇

行动导向教学法虽然不是一种全新的教学理念,但在我国法语教学实践中似乎并未得到真正的理解和实施。2009年,法语教学专家傅荣指出“行动导向”教学法在中国语境下可能面临诸多挑战。在他看来,这一教学理念在中国的实践主要面临3个制约因素:语言环境、学习法语的动机与目的、法语教师的专业素质。面向“行动”的欧洲外语教学法主要针对前往目的语国家定居就业的欧洲语言学习者,“他们必须完成从语言学习者到语言使用者的过渡,进而融入目的语国家,成为其社会一员。相比之下,我国的外语教育,特别是高等学校的外语专业教育却是在另一种完全不同的情境下进行的。一方面,不论教师还是学生都是中国人……他们在一起教授和学习外语至少首先不是为了‘尽可能融入目的语国家’,成为其社会一分子,更多的是为了充当两国政治经济和文化交流的使者,并且随着我国综合国力的不断增强和在国际事务中影响的日益扩大,中国的外语专业学习者和使用者正肩负着向世界介绍中国的光荣使命”。<sup>[6]</sup>就教授和学习法语而言,法国和中国两种截然不同的语言环境直接制约着行动导向教学法之核心理念在与真实生活密切相关的交际任务中的有效实施,因为这一教学理念的实践在很大程度上依赖于真实自然的语言环境。至于另两个因素,10多年来,随着中国法语学习者的数量不断增加,学习法语的动机与目的日趋多元化。据不完全统计,国内目前约有143所高校开设法语专业,除此之外,还有诸多语言培训机构也教授法语。例如创建于1883年、在130多个国家设立了培训中心的法语联盟目前已在国内17个大中城市设立了分支机构。学习者学习法语的目的已经发生了转变,这为行动导向教学法引入中国的法语课堂奠定了基础。此外,高校法语教师的专业素质在近些年也有显著提升,拥有多年法国留学背景和博士学位的法语老师比例不断提高,受过教学法培训的法国外教人数也不断增加。以笔者曾经任教过的苏州大学法语系为例,10年前法语教师中拥有博士学位者只有1人,现在法语系7位教师中有5人拥有博士学位,所有教师均有法国留学背景。法语师资队伍质的变化使行动导向教学法在中国法语教学中推行具备了可行性。

在课堂上实践行动导向教学法时,教师需要明确两点认识。①教学活动的设计和实施不应仅以完成传统教学大纲中规定的教学内容(知识点)为目标,应围绕着CECRL规定的6个语言级别各自对应的能力目标展开。这6个语言级别的能力目标构成了“行动导向”教学

法的教学和评估参照标准。②教师还应认识到,虽然这种教学法相较于交际教学法在理念上有了重大升级,但在实践过程中,它不可能完全脱离“交际”教学法,而仍然要使用交际教学法中的某些教学手段,如情境对话、角色扮演等。

事实上,角色扮演还是 DELF B1 级别的口试中重点考查的三部分内容之一。应试者与考官分别扮演某种社会生活中的角色,比如公司内部的下级、同事,或者合租公寓的室友,应试者需要说服对方来实现自己的某个计划,这样的互动练习旨在考察应试者在没有准备的情况下应对日常生活中非寻常情境的交流能力。但是行动导向教学法虽然沿用了交际教学法的角色扮演练习,但在“行动导向”的视角下这种练习具有更鲜明和具体的目的性,交际沟通不仅仅是与他人随意交谈或完成简单的信息获取等日常活动,更是与他人就某项行动开展的协商论辩过程,因此这些情境对话通常都是以说服对方,令其改变主意以便共同完成某项任务为目的。

在中级法语的课堂教学实践中,由于学生已经具有了一定的语言运用能力,教师设计布置的角色扮演练习不应仅停留在简单低层次的以信息获取为目标的交流沟通上,而应着重培养锻炼学生运用法语展开论辩,以说服他人共同行动为目标的高层次沟通能力。在高级法语的教学实践中,“行动导向”教学法完全可以占据主导地位,教师可将各种具体的任务引入课堂,将课堂变为社会现实生活的一部分,引导学生用所学语言知识和已具备的语言能力解决实际问题,完成布置的任务。

#### 4.2 高级法语精读课中采用行动导向教学法的现状及方法

在当前国内综合性大学法语专业和中法联合办学模式下的法语专业课堂上,大多数中国教师仍然秉持长期形成的以词汇、语法、课文解析为主,辅之以大量句法和翻译练习的外语教学方式,这一点很大程度上是由精读课本身的性质决定的。而受过对外法语教学法(FLE: French as a foreign language)培训的法国教师们则采用交际教学法。以笔者曾经任教的中国人民大学法学院和目前任教的上海交大巴黎高科学院的法语教学为例,中、法教师分别采用各自的教学法和各自的教材进行平行式教学。中国教师注重语法知识点的讲授,法国教师则注重交际表达的训练,但双方都极少甚至没有刻意地运用行动导向教学法的理念来组织教学。实际上,中国传统外语教学中长期使用的语法翻译法稍加革新就可以进一步转化为行动导向教学法。自交际教学法兴起并成为全球外语教学的主流模式以来,语法翻译法——用语法讲解加翻译练习的方式来教学外语的方法——一直处于被贬抑排斥的境地。但笔者根据自身工作经历对比国内传统法语教学模式和法语外教 FLE 模式的教学效果,以及中外联合办学模式下法语专业学生对中教和外教的教学满意度后,发现无论从教学效果还是从学生满意度的角度来衡量,中国法语教师都优于法国外教。英语教学领域的一些专家和学者,如北京大学的王继辉教授、厦门大学的纪玉华教授、英语教学名师江节明教授则以自身的外语学习经历和教学经验为依据得出结论,语法翻译法是一种历经长期实践检验、行之有效、永远不会过时的教学法。在当今外语教学改革大讨论的背景下,交际教

学法的短板逐渐显现出来,具体表现为学生的语言基本功不够扎实,语法尤其是薄弱环节。因此,重新审视传统的语法翻译法,对之进行革新使之向行动导向教学法的方向转化,或许是外语教学改革的一条重要路径。

在行动导向教学法的理念指引下对语法翻译法进行革新,方式可以多种多样。比如精读课结合翻转课堂和费曼教学法的模式,将学生分成若干小组,在教师的指点下,每组成员分工负责词汇,语法和练习,以组为单位讲解一篇课文。学生在讲解词汇,语法和课文的过程中,不可避免地会出现遗漏,偏差,教师在此时发挥监督指导作用,可亲自介入进行纠错补漏,也可鼓励讲台下听讲的学生完成这项任务。这种教学方式不仅可以增强课堂内师生之间,学生之间的互动,打破传统精读教学中教师满堂灌的教学方式,更重要的是,教师可以及时发现纠正学生对语言知识掌握和课文理解中的漏洞和错误。从学生的角度来讲,通过制作富有创意的教学 PPT,以清晰而富有条理的方式向同学讲解词汇,语法和课文,不仅能激发他们的学习兴趣,而且促使他们进行深入思考,透彻理解并梳理各个语言知识点,从被动的内容接受者转变为主动的内容输出者,他们必须调动所学的知识 and 研究分析解决问题的能力,真正投入到行动当中才能较好地完成模拟教学任务。这种基于费曼教学法理念的输出式学习无疑是最有效的学习方式。

### 4.3 行动导向教学法在法汉翻译课程中的应用策略

法汉翻译课通常是法语专业三、四年级学生开设的一门重要专业课程,具有很强的实践性,尤其适合采用行动导向教学法。基于笔者的教学实践经验,在翻译课堂上,在讲解了重要的翻译理念和原则以及一些基本的翻译技巧之后,教师可以将不同性质的文本作为翻译任务以小组作业的形式布置给学生,如文学作品片段、新闻报刊文章、法律科技商贸等专业性文章,让学生进行大量的实际操练,发现学生在翻译中出现的普遍性问题之后,教师再及时在课堂上进行反馈纠错。当学生更正错误,译文定稿后,教师将不同小组的译文发给学生,让他们充当读者,对不同组的译文进行比较和点评。这种以小组为单位,将翻译作为学生分工合作完成的项目任务的教学方式,相比传统的学生单独完成作业,教师逐一批改译文的方式,不仅可以提高双方的工作效率,极大减轻教师的工作量,还是一种开放讨论式的学习与学习过程。学生尤其喜欢最后的译文比较点评环节,因为通过对不同译文进行比较,他们会发现别人译文中的优点长处,更清楚地意识到自己译文中存在的问题和不足。

笔者在法汉翻译课上还布置了另一项任务:让学生充当译文编辑,为已出版的译著挑错。以法国作家雷蒙·格诺的小说《地铁姑娘扎姬》的中译本为例,教师可以将其原文和译文的电子版本发给学生,让他们在指定的章节中挑错。学生先在课下认真阅读原文,课上反馈找到的错译之处。学生没有发现或意识到的错译之处,教师再进行补充,同时引导学生对错译的性质进行分析,判别其属于语言层面的问题,还是文化层面的问题。为完成给译著挑错的任务,学生必须对原文进行仔细深入的精读,从语言学习的角度来讲,这是对其阅读理解能力的一种强化训练和检验,从翻译学习的角度来讲,这样的任务可以使学生对翻译活动

中经常出现的问题与错误以及作为译者的必备素质获得最深刻的认知,从而起到警戒作用,同时培养其作为未来译者的敬业精神。这种“行动导向”的教学方式收到了学生的积极反馈,激发了学生对这门课的热情,甚至爱上了翻译这项高难度的语言活动。

总而言之,法语教师们如能真正理解行动导向教学法的理念并结合我国国情将其积极应用于法语教学实践中,在吸收借鉴这一教学法的理念和方法的基础上,对一些传统的教学法进行改造升级,而不是盲目跟风,追求那些看似“高大上”却华而不实的教学形式,同时对实践中产生的问题展开交流探讨,这必将有力推动我国法语教学的改革和创新,提高法语教学的质量和效率,同时还可以为各类外语教学提供参考和借鉴。

### 参考文献

- [1] Cadre européen commun de référence pour les langues [M]. Conseil de l' Europe, Paris: Éditions Didier, 2001: 15 - 16, 82.
- [2] PICARDO E. Du communicatif à l' actionnelle: un cheminement de recherche [M]. Government of Ontario and the Government of Canada/Canadian Heritage, 2014: 19 - 23.
- [3] PUREN C. De l' approche communicative à la perspective actionnelle [J]. Le Français dans le Monde, N° 347, 2006: 38.
- [4] NOAH C. Aspect of the theory of syntax [M]. Cambridge: the MIT Press, 1965: 4.
- [5] HYMES D H. On Communicative Competence [G]//J. B. Pride, & A. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972: 283.
- [6] 傅荣.《欧洲语言共同参考框架》要点评述及其对笔者国高等学校专业外语教育的借鉴意义[J].《中国外语教育》,2009,3: 38.

---

## The core ideas of action-oriented approach and its practice in French classroom

Tan Fang

**Abstract:** Proposed in 2001 by European didacticians in the Common European Framework of Reference for Languages, the action-oriented approach constitutes a major upgrade of the communicative approach which has occupied a central place in the teaching of foreign languages since the 1970s. From the perspective of the action-oriented approach, speech acts only have meaning if they are put in the context of social action, language is no longer simply a communication tool, it is also a tool action. In addition, the action-oriented approach enriches the notion of competence, making it more scientific. However, it has still not really been put into practice in the teaching of French in China for various reasons. We should therefore encourage the use of the action-oriented approach in the French classroom as well as discussions on the problems generated in this practice in order to promote the reform and renewal of French teaching in China.

**Key words:** action-oriented approach; communicative approach; actions; language competence