



LA FORMATION DES COMPETENCES LINGUISTIQUES EN FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES (FOS) ENTRE L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

FORMAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE ÎN STUDIAREA LIMBII FRANCEZE PE OBIECTIVE SPECIFICE ÎNTRE ABORDAREA COMUNICATIVĂ ȘI PERSPECTIVA ACȚIONALĂ

Ana MARIN,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat: *Articolul de față prezintă unele aspecte de predare-învățare a limbii franceze pe obiective specifice în raport cu cerințele pedagogiei moderne. Ne-am propus să identificăm competențele necesare a fi dezvoltate în limba străină pentru publicul specializat într-o anumită arie profesională, având în vedere prerogativele lingvistice de referință și metodologia corespunzătoare, pe care acestea o aplică. Este vorba de Niveau-Seuil și orientările pedagogice proprii acelei perioade – l'approche communicative – și Cadre Commun de Référence pour les Langues, respectiv – la perspective actionnelle – care au revoluționat și au modernizat orientările didactice și pedagogice de predare-învățare a limbii străine de specialitate.*

Cuvinte-cheie: *competențe, orientările didactice, strategii de predare-învățare, limbaj specializat, abordare acțională.*

Aujourd'hui l'apprentissage d'une langue étrangère ne dépend pas seulement du choix méthodologique pour arriver à la communication et à la maîtrise de cette langue. La langue dépend d'autres facteurs comme les facteurs géopolitiques, sociolinguistiques, nationaux, etc. De cette manière, les choix méthodologiques d'enseignement/apprentissage des langues dans la conception de la pédagogie moderne sont choisis en fonction des particularités de la société dans laquelle cette langue fonctionne. À ce propos L. Porcher note que la méthode d'enseignement/apprentissage d'une langue tient «à un élargissement de la discipline qui est sortie de la classe et qui envisage les enseignements des langues en relation avec la société dans laquelle ils sont

organisés» [1. p. 73-74]. Mais comme la méthodologie reste au centre de la didactique des langues, nous essayerons, dans l'article qui suit, de traiter certains aspects d'enseignement/apprentissage de la langue française de spécialité en concordance avec deux grandes directions pédagogiques: on parle de l'approche communicative et la perspective actionnelle en langues étrangères.

Depuis les orientations des méthodologies traditionnelles d'enseignement/apprentissage des langues: de la méthodologie traditionnelle, et jusqu'à la méthodologie audio-visuelle, en passant par la méthodologie naturelle, directe et audio-orale, des nouvelles approches se sont succédé sur le terrain pédagogique. C'est l'approche commu-

nicative et les compétences vues par le Niveau-Seuil nécessaires à développer en Français sur Objectifs spécifiques (FOS) et la perspective actionnelle et les compétences vues par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues à développer en FOS.

L'enseignement/apprentissage des langues s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative depuis la fin des années 1970, quand le Conseil de l'Europe a mené une réflexion sur une nécessité astringente de communiquer en langue étrangère. L'apprentissage des langues s'impose d'une façon plus efficace, «à la hauteur des nouveaux besoins» [2. p. 69]. Les raisons pour lesquelles cette approche se sent nécessaire sont l'apparition des nouveaux publics, avec de nouveaux besoins professionnels. Dans ce contexte la nécessité de communiquer s'accroît, l'enseignant s'interrogeant pour répondre à ces besoins, en prenant en compte la motivation et les caractéristiques personnelles de chaque apprenant. On devrait alors adapter l'enseignement en fonction de ces variables. L'approche communicative avait comme but d'orienter l'enseignement des langues vers l'analyse de «corpus conversationnels réels qui ferait apparaître diverses sortes d'implicites: linguistiques, culturels, comportementaux qui peuvent se manifester sous des formes verbales, intonatives ou gestuelles et leur corollaire: un certain nombre de ratés de la communication» [3. p. 29]. On donc a redéfini les objectifs d'apprentissage des langues vers le développement des *compétences de communication*. La notion a été créée par D. Hymes. Par la suite, elle a été abordée d'autres didacticiens tels que

M. Canale et M. Swain; S. Moirand. Tout d'abord, Hymes distingue deux types de compétences: «les membres de la communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types: un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi» [4. p. 47]. Dans la perspective du linguiste, la notion de compétence communicative, désigne:

«La capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles; les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.» [5. p. 23].

Dans le cas de la langue maternelle, l'ethnographe de la communication soutient que ces deux types de compétences s'acquièrent d'une manière simultanée: «un enfant normal (...) acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière» [5. p. 74]. J.P. Cuq explique que la compétence de communication ne se limite pas seulement à la connaissance des règles grammaticales, elle implique la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, ainsi que les règles d'emploi de cette langue. [6. p. 245] M. Canale et M. Swain considèrent que la compétence de communication inclut trois composantes [7. p. 29-31] (voir le tableau nr. 1):

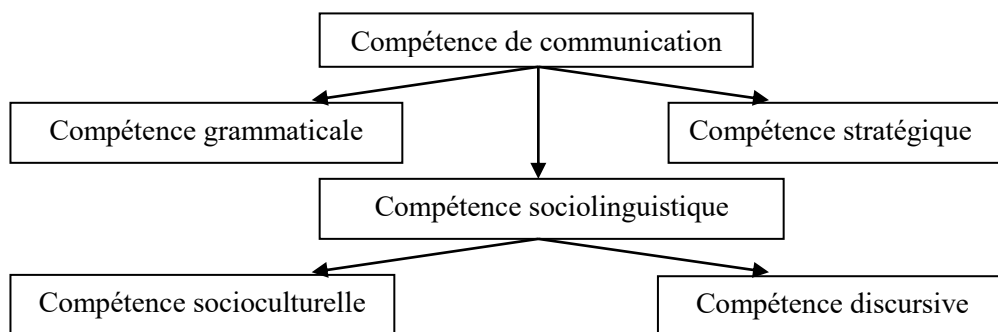


Tableau nr. 1. Les composantes de la compétence de communication d'après M. Canale et M. Swain

Pour Sophie Moirand la notion de compétence communicative de-

vient plus riche [8. p. 57] (tableau nr. 2):

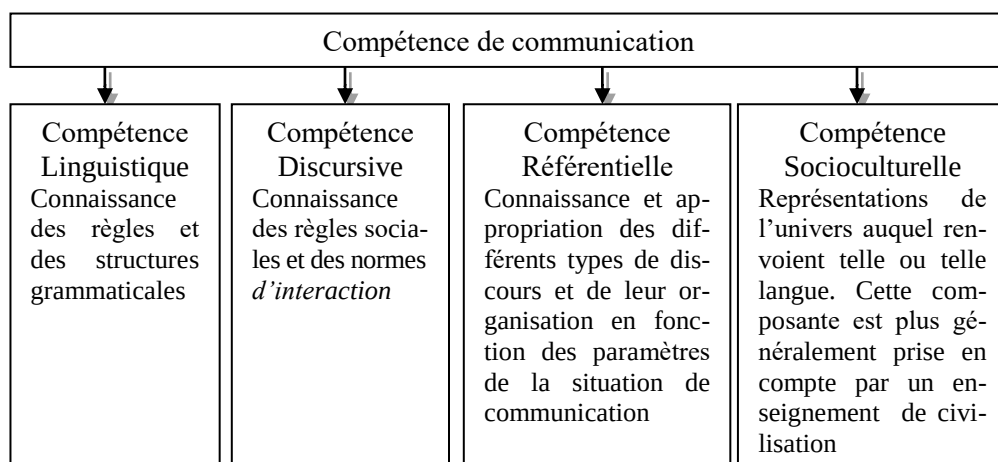


Tableau nr. 2. La compétence de communication d'après S. Moirand

Toutefois, on ne peut pas traiter notre sujet sans aborder les grands débats scientifiques de l'époque. Les prémisses de l'approche communicative remontent aux travaux de N. Chomsky, qui révolutionna le monde linguistique. En contradiction avec les théories structuralistes de Saussure et Skinner, qui soutenaient que chaque langue constitue un système de structures fusionnées les unes avec les autres, Chomsky intervient en introduisant le concept "Language Acquisition Device" (*dispositif d'acquisition du langage*). Selon la théorie de Chomsky, tout être humain possède une capacité intellectuelle innée grâce à laquelle il

peut comprendre un code langagier et le fonctionnement de ce code. La langue est conçue par Chomsky non comme un instrument de communication, mais comme un moyen d'expression de la pensée. En fait, pour Chomsky il n'y a pas plusieurs systèmes linguistiques, mais un seul code linguistique, avec une grammaire universelle. De là découlent les prémisses de constructivisme, selon lequel l'apprentissage est conçu comme «un processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition» [9. p. 1-2] et les théories cognitivistes de l'apprentissage des langues.

Une autre théorie éducative aussi importante qui s'inscrit dans les prérogatives de l'approche communicative est basée sur la notion *apprendre à apprendre*. Cette expression n'est pas devenue seulement un slogan, elle est devenue une compétence nécessaire pour chaque apprenant et chaque domaine d'étude. La théorie que l'élève doit "apprendre à apprendre" n'est pas une nouveauté dans la pédagogie, mais, comme explique L. Porcher, c'est une condition indispensable pour l'apprentissage:

«C'est-à-dire qui vise à transmettre, c'est-à-dire encore qui vise à faire comprendre: le but d'un enseignement n'est pas d'expliquer, comme on le dit souvent, mais de faire comprendre, de faire incorporer. L'explication n'est qu'un moyen» [10. p. 27]. La première tâche de chaque enseignant est d'enseigner cette compétence-là, en vue que l'apprenant puisse diriger lui-même ses capacités, ses volontés et de découvrir ses propres caractéristiques d'apprentissage. L'enseignant peut aider l'élève à apprendre, mais il ne peut pas le substituer; l'enseignant devient seulement «un processus d'individualisation de l'apprentissage» [10. p. 27].

Par suite, le processus éducatif est caractérisé par *l'autonomie de l'enseignement*. L'autonomie de l'apprenant devient un requis qui ne doit pas être omis:

«C'est l'élève qui apprend, lui seul, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou pas. De même que, dans le schéma de la communication de Jakobson, c'est le destinataire qui fait, en dernier ressort, le sens du message, de même ici, c'est l'élève qui est au centre du dispositif et qui seul importe. Le rôle de l'enseignant est alors celui d'une aide à l'appren-

tissage et consiste à mettre l'élève dans les meilleures situations pour apprendre» [10. p. 26].

L'approche communicative insiste aussi sur l'introduction en classe des langues des *documents authentiques*. Le document authentique est considéré un excellent outil pédagogique. Il n'est pas conçu comme un document scolaire, mais un document qui décrit de la façon réelle la vie extérieure. Ce type de document favorise plus que les autres matériels didactiques l'authenticité des interactions dans la classe des langues et fait parler l'élève. Comme exemples de documents authentiques on peut recourir à: des affiches, des chansons, des articles de presse, des images, des lettres personnelles ou professionnelles, etc.

En conformité avec les prérogatives de l'approche communicative, *l'apprentissage de la grammaire* se fait *d'une manière explicite*, contrairement aux méthodes SGAV, qui traitaient l'apprentissage de la grammaire d'une manière implicite. L'approche communicative met l'accent sur l'observation, la réflexion et l'analyse des caractéristiques personnelles de l'apprenant, fait qui mène les élèves à la découverte du fonctionnement de la langue.

Une importance significative est accordée à *l'introduction d'un lexique riche et varié* et *l'interdiction de recourir à la traduction*.

Un autre principe essentiel qui aide à déterminer les compétences nécessaires à développer pour le public du FOS est *l'identification des besoins* de public apprenant la langue étrangère. À leur tour, ces compétences définissent les objectifs à atteindre à la fin du cours linguistique, à travers des diverses activités didactiques. Dans ce contexte, plus les besoins d'un public

sont précisés clairement, plus le concepteur est capable de fixer exactement les objectifs d'apprentissage. Cette norme est déjà prévue par le Niveau-Seuil, qui stipule dans sa préface que les objectifs d'apprentissage sont spécifiés en rapport avec les besoins de l'apprenant. La réalisation de cette théorie exige deux points analytiques: l'analyse des besoins des apprenants et l'analyse du comportement langagier dans la langue étrangère.

D'après le Niveau-Seuil, les compétences nécessaires à développer en langue étrangère dépendent des secteurs d'usage de cette langue et répondent à une série des questions:

« - Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère?

- Avec quels types d'interlocuteurs (statuts, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer?

- Quels actes de parole devra-t-il en mesure de réaliser et en réaction à quels autres secteurs?

- Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes?

- En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils?». [11. p. 17].

Principalement, l'apprenant des langues étrangères utilise cette langue dans quatre domaines d'activités: personnel, éducationnel, professionnel et public. Dans le domaine du FOS, ce qui nous intéresse plutôt est le secteur professionnel d'utilisation de la langue. *Le Niveau-Seuil* décrit les compétences qu'un travailleur étranger doit posséder:

«La communication professionnelle:

Les apprenants en situation de résidents temporaires devront être capable de:

- Faire les formalités nécessaires à l'obtention d'un permis de travail ou de tout autre papier de ce type.

- Se renseigner (par exemple auprès d'une agence pour l'emploi) sur la nature des emplois, les ouvertures et les conditions (par exemple le profil du poste, le salaire, le droit de travail, les horaires et congés, la durée du préavis, etc.)

- Lire les offres d'emploi. Fournir des informations orales ou écrites sur soi, sa formation, son expérience et répondre à des questions sur ces mêmes points»

- Écrire des lettres de candidatures et avoir un entretien de recrutement

- Comprendre et suivre les règles d'embauche

- Comprendre les tâches à accomplir au moment de l'entrée en fonction et poser des questions à ce sujet.

- Comprendre les règles de prudence et de sécurité et leurs consignes d'application

- Signaler un accident, faire une déclaration d'assurance

- Bénéficier de la protection sociale

- Communiquer de manière appropriée avec les supérieurs, les collègues et les subordonnés.

- Participer à la vie sociale de l'entreprise ou de l'institution (par exemple le restaurant d'entreprise, les clubs sportifs et les associations, etc.)» [11. chapitre 2, section 1-12]

Finalement, toutes ces caractéristiques convergent vers un but commun: former une compétence de communication chez l'apprenant.

À la suite de l'approche communicative et les directions d'enseignement/apprentissage prévu par le Niveau-Seuil, une nouvelle orientation apparaît dans le terrain pédagogique.

C'est la perspective actionnelle qui s'inscrit dans une révolution didactique proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), rédigé par le Conseil de l'Europe, en 2001: «*Elle est basée sur l'action et considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier*» [12. p. 36]. Elle s'inscrit dans un modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative, mais le point révolutionnaire consiste en fait qu'on passe du *paradigme de communication au paradigme d'action*. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre, mais pour agir avec l'autre dans un contexte scolaire et, graduellement, il passe à agir dans un contexte social. Le Cadre note que si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui donnent leur pleine signification [13. p. 15]. L'enseignement/apprentissage des langues redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il doit accomplir. Ainsi l'apprenant est orienté vers *l'accomplissement des tâches* qui sont non seulement scolaires, mais aussi sociales. À propos de la notion de tâche, le CECRL la définit de la manière suivante:

- «*Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé*» [13. p. 15]. Cette définition nous montre que la tâche et l'action ne sont pas équivalentes, mais

complémentaires. La tâche est comprise, incluse dans l'action.

- La tâche est orientée aussi vers une production, vers un résultat d'apprentissage: «*la tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier.*» [13. p. 121].

- Elle peut inclure des sous-tâches: «*la nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (...). Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...).*» [13. p. 121]

- La nature de la tâche peut être diversifiée: «*essentiellement langagière*», avoir «*une composante langagière*» ou «*être non langagière.*» [13. p. 19].

L'idée de révolution dans la perspective actionnelle est introduite encore par la notion de *module*, unité d'organisation des contenus d'apprentissage, basée sur des tâches, qui peut inclure différentes unités ou leçons. Dans ce cas, la nouveauté réside dans l'unité du module, qui acquiert les attributs des unités capitalisables.

Dans l'acception de la perspective actionnelle, les activités de communication sont complétées par des *activités de réflexion*, ce qui mène l'élève à établir sa propre *autonomie du style* d'apprentissage et de fixer les plus convenables *stratégies d'apprentissage* pour aboutir à la réalisation des objectifs proposés. De même, la perspective actionnelle est axée sur la construction chez l'apprenant de la *compétence pluriculturelle*, avec l'introduction de la notion d'interculturel et de compétence interculturelle.

Si on parle de la formation de compétences linguistiques en langue

étrangère de spécialité, alors il est à noter aussi que d'après les normes du CECRL, la compétence langagière devient très complexe: on note les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques [13. p. 82-

101]. (Voir le tableau nr. 3). Dans ce contexte, pour un formateur d'un cursus FOS une bonne connaissance et analyse de ces compétences aboutira à la formation d'un cursus à succès.

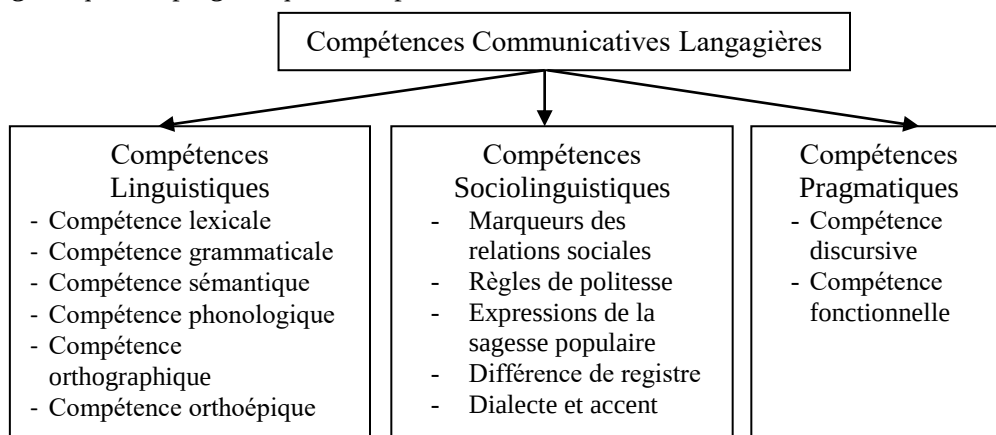


Tableau nr. 3. La schématisation des compétences nécessaires à développer en langue étrangère d'après le CECRL, 2000, chapitre 2, p. 82 à 101

Ensuite nous proposons d'analyser brièvement le rôle de ces compétences pour l'enseignement apprentissage de la langue de spécialité.

La compétence linguistique joue un rôle important dans l'expérience des apprenants du FOS. C'est pourquoi la didactique accorde beaucoup de recherches pour le développement, l'enseignement et la formation de ce type de compétence. D'après le CECRL, elle regroupe six sous compétences:

- *La compétence lexicale.* Il s'agit de la compétence et la capacité de l'apprenant d'assimiler et d'utiliser le vocabulaire de spécialité: le vocabulaire militaire, le vocabulaire touristique, médical, etc. Dès nos jours, l'existence des dictionnaires de spécialité facilite le travail de l'enseignant en l'aidant à enrichir son vocabulaire. Comme technique pédagogique pour l'apprentissage du lexique de spécialité on emploie souvent l'ap-

prentissage mémoristique. Quelles que soient les méthodes d'apprentissage, la compétence lexicale devrait permettre à l'apprenant de bien posséder la langue professionnelle, en lui permettant l'avancement professionnel. La maîtrise de la compétence lexicale suppose encore de la connaissance la faculté de l'apprenant pour mettre en pratique les éléments lexicaux (expressions typiques, locutions figées, etc.) et les éléments grammaticaux (articles, noms, différentes catégories des pronoms, temps verbaux, etc.).

- *La compétence grammaticale* définit «la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser» [13. p. 89]. Elle regroupe les catégories (nombre, genre, les temps verbaux,), les éléments grammaticaux (racines, mots, morphèmes), les classes (conjugaison, déclinaisons, etc.), les relations entre mots (accord, régime, etc.). La compétence gramma-

ticale, avec la compétence lexicale, permettent aux publics du FOS de produire et de comprendre des phrases simples et d'interagir dans le milieu professionnel où ils sont intégrés.

• *La compétence sémantique.* L'organisation sémantique est prioritaire pour l'organisation du message oral et écrit. On distingue trois types de sémantiques: la sémantique lexicale (le sens du mot, la référence, la connotation, etc.), la sémantique grammaticale (le sens des structures grammaticales, des catégories) et la sémantique pragmatique, qui traite des relations logiques dans la phrase (substitution, implication, etc.). Dans le cadre du FOS c'est plutôt la sémantique lexicale qui nous intéresse, étant donné que l'apprenant doit comprendre une communication orale et il doit utiliser des documents relatifs à son activité professionnelle ou universitaire.

• *La compétence phonologique.* Cette compétence se rapporte à la connaissance, à la perception et à la production des unités sonores de la langue, la composition phonétique des mots (structure syllabique, accentuation des mots, etc.), la prosodie ou la phonétique de la phrase (accentuation et rythme de la phrase, l'intonation, etc.). Pour les acteurs du FOS cette compétence est importante, car elle leur donne la possibilité de comprendre et de produire des messages oraux, d'accéder à diverses conférences et réunions professionnelles, et enfin d'entretenir une discussion avec les autres.

• *La compétence orthographique* porte sur la connaissance, la perception et la réception des symboles, des mots, des expressions orthographiques en langue étrangère: l'alphabet, l'orthographe, les signes de ponctuation et leurs usages, les conventions typogra-

phiques, etc. Dans le cadre du FOS, cette compétence permet aux apprenants de produire des textes écrits, de rédiger des correspondances.

• *La compétence orthoépique.* Elle est maîtrisée en réciprocité avec la compétence phonologique et celle orthographique. Les élèves peuvent accéder à «produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite» [13. p. 92].

Une autre compétence – **la compétence sociolinguistique** – prévoit l'utilisation de la langue dans sa dimension sociale. La compétence sociolinguistique regroupe:

• *Les marqueurs des relations sociales.* Ils varient selon les langues et les cultures de la nation qui parle cette langue et ils sont liés à d'autres facteurs, tels quels: le statut de l'interlocuteur, la proximité de la relation et le registre du discours. L'apprenant du FOS doit savoir choisir et utiliser des formes de salutation, des formes d'adresse, etc.

• *Les règles de politesse.* Elles aident l'apprenant à fournir une image positive de lui-même dans la société où il est engagé. Les règles de politesse varient aussi d'une culture à une autre et elles sont regroupées en deux catégories: la politesse positive (exprimer l'admiration, l'affection, la gratitude, etc.) et «la politesse par défaut» (exprimer un regret, s'excuser, etc.).

• *Expressions de la sagesse populaire.* Ces expressions ne sont pas très utilisées dans le langage de spécialité, mais, en cas de nécessité, l'apprenant du FOS doit savoir exprimer ses émotions à travers des proverbes, des expressions idiomatiques, des expressions familières, etc.

• *Les différences de registre.* On parle de différents registres linguisti-

ques: officiel, formel, neutre, informel, familier, intime.

• *Dialecte et accent.* Cette compétence regroupe les marqueurs linguistiques comme: la classe sociale, l'origine nationale, le groupe professionnel. Pour les étudiants du FOS, il est important de distinguer les groupes professionnels dont ils font partie.

La dernière compétence – **celle pragmatique**. Par la compétence pragmatique, on entend l'aptitude de l'apprenant à organiser, à structurer et à adapter son discours, à diverses situations de communication; à réaliser des fonctions communicatives et à segmenter ses messages selon des schémas interactionnels et transactionnels. Cette compétence est partagée en trois sous-compétences:

• *La compétence discursive.* Elle permet à l'apprenant d'ordonner et de structurer ses idées linguistiques afin de produire des messages bien structurés et cohésifs. La compétence discursive fait appel à la connaissance de l'organisation des phrases selon le thème, le sujet thématique, la cohérence et la cohésion, l'organisation logique, le style et le registre linguistique, arranger un plan textuel, la souplesse de la parole, etc. Pour le public du FOS ces compétences sont très importantes à maîtriser, étant donné qu'il doit prendre la parole dans diverses communications professionnelles, argumenter des négociations, en vue de convaincre ses partenaires et d'établir de nouvelles relations.

• *La compétence fonctionnelle* porte sur l'utilisation de la langue à des fins fonctionnelles. On distingue deux catégories de fonctions linguistiques. La première catégorie comprend les micro-fonctions suivantes: donner et demander des informations, expri-

mer et découvrir des attitudes, faire des suggestions linguistiques, établir des relations sociales, structurer des discours ou remédier à la communication. La deuxième catégorie concerne les macros-fonctions qui regroupent des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours linguistique, à savoir: la description, la narration, le commentaire, l'exposé, l'argumentation, la persuasion, etc.

• *La compétence de conception schématique.* Il s'agit de l'habileté de l'apprenant à utiliser les schémas qui sont des modèles d'interaction sociale qui sous-tendent la communication. On trouve des savoirs tels quels: question-réponse; déclaration-accord/désaccord; salutations-réponse, etc. L'utilisateur du FOS applique ces schémas pour arriver à une communication efficace dans des situations cibles.

Notons qu'il s'avère souvent impossible de développer toutes ces compétences énumérées. L'enseignant du FOS établira les compétences fortes à développer selon les besoins professionnels et de communication des apprenants, en appliquant l'approche méthodologique qui pourra répondre aux nouvelles demandes sociales et pédagogiques.

Conclusions

Nous avons vu comment s'est profilé l'apprentissage/enseignement de la langue française de spécialité en passant par les deux principales théories pédagogiques: c'est l'approche communicative et les prérogatives du Niveau-Seuil et la perspective actionnelle et les normes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans le FOS qui ont tourné les principes visant la communication en langue étrangère. Alors,

en guise de conclusions, on vient avec des précisions pour chaque approche pédagogique:

Donc, l'approche communicative est centrée sur l'aspect social de la langue (apprentissage et usage social). L'approche communicative met en place de nouveaux principes dont les objectifs et les contenus sont essentiellement communicatifs. À résumer ces conceptions:

- l'approche communicative s'appuie principalement sur la notion de compétence de communication;
- les grands débats scientifiques ont révolutionné le monde linguistique: le constructivisme et le cognitivisme de Chomsky;
- l'apprenant devient un acteur autonome de son apprentissage, on parle d'une autonomie de l'apprentissage, basé sur la notion „apprendre à apprendre”;
- l'introduction dans la classe des langues des documents authentiques;
- l'apprentissage de la grammaire se fait d'une manière explicite;
- l'introduction d'un lexique riche et varié et l'interdiction de recourir à la traduction.
- l'identification des besoins de public apprenant la langue étrangère et les normes du Niveau-Seuil relatives à l'analyse des besoins des apprenants et l'analyse du comportement langagier dans la langue étrangère.

Comme succession de l'approche communicative, la perspective action-

nelle conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication, mais comme un instrument de communication en but de réaliser une action. À cette idée, les principes novateurs de l'approche communicative sont:

- la perspective actionnelle s'inscrit dans une révolution didactique proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui stipule que l'enseignement/apprentissage de la langue est basé plutôt non pas sur la communication, mais sur l'action;
- l'apprenant doit accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières, mais aussi et sociales;
- l'idée de révolution dans la perspective actionnelle est introduite encore par la notion de module;
- les activités de communication sont complétées par des activités de réflexion, ce qui mène l'élève à établir sa propre autonomie du style d'apprentissage et de fixer les plus convenables stratégies d'apprentissage;
- dans la perspective actionnelle un rôle important joue la notion de compétence pluriculturelle;
- dans l'acception de CECRL, la compétence langagière devient plus complexe.

Nous espérons que le matériel exposé sera bien utile aussi pour les heures pratiques en FOS que pour l'élaboration d'un cursus FOS.

Referințe bibliografice

1. Porcher L. *Pour une sociologie des apprentissages* // Le Français dans le Monde, nr. 133, 1977, p. 73-77.

2. Martinez P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF. Collection «Que sais-je?», 1996, p. 69.
3. Pothier M. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap: Ophrys. Collection «AEM», 2003, p. 29.
4. Hymes D. *Vers une compétence de communication*. Paris: CREDIF. Hatier. Lal, 1984, p. 47.
5. Hymes D. *Vers la compétence de communication*. Paris: Didier, 1991, p. 23.
6. Cuq J.P., Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 245.
7. Canale M., Swain M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, Vol. 1, No. 1, Oxford: Oxford University Press, 1980 p. 28-31.
8. Moirand Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1982, p. 57.
9. Citez par http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html, consulté le 13 février 2015.
10. L. Porcher. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette, 1995, p. 26.
11. Coste D. *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1976, *chapitre II*, section 1-12, *Analyse des besoins et détermination des objectifs*, p. 17.
12. Tagliante Christine. *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris: CLE International, 2005, p. 36.
13. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues; Apprendre, Enseigner, Évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Unité des linguistiques politiques, 2000, 191 p. Disponible sur: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf