

Diễn ngôn sư phạm trong dạy đọc hiểu tiếng Pháp

Nguyễn Việt Quang*

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội
Đường Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 25 tháng 5 năm 2012

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 12 năm 2012; Chấp nhận đăng ngày 03 tháng 4 năm 2013

Tóm tắt: Bài viết nghiên cứu những nội dung cơ bản của diễn ngôn sư phạm của giáo viên trong dạy đọc hiểu tiếng Pháp. Trước hết tác giả đề cập mối quan hệ giữa diễn ngôn sư phạm và chức năng của giáo viên, sau đó tìm hiểu hai hoạt động « đọc » và « dạy đọc » để làm nổi bật quan điểm « dạy đọc hiểu là dạy cách đọc ». Các giai đoạn của một bài dạy đọc hiểu cũng được mô tả tương đối chi tiết trên cơ sở ba chức năng của người giáo viên. Cuối cùng, bài viết giới thiệu kết quả khảo sát về quan niệm của giáo viên đối với diễn ngôn sư phạm và những nhận xét rút ra từ phân tích bốn bài dạy đọc hiểu ở khoa NN và VH Pháp. Đó cũng có thể coi là một số đề xuất của tác giả về lĩnh vực giáo học pháp này.

Từ khóa: giao tiếp sư phạm, diễn ngôn sư phạm, siêu diễn ngôn, đọc hiểu, cấp độ hiểu, kỹ thuật dạy học, phương pháp khám phá, chức năng của giáo viên.

1. Dẫn nhập

Học ngoại ngữ là để tiếp thu một phương tiện giao tiếp mới. Trong bốn kỹ năng *nghe, nói, đọc, viết*, kỹ năng *đọc* có vai trò quan trọng vì đó là một trong những phương tiện thu nhận kiến thức : từ vựng, ngữ pháp và văn hóa, vốn là phần xương cốt của mọi giao tiếp. Ở đây có sự trùng hợp giữa mục đích và phương tiện. Vì vậy, giáo viên cần đầu tư giúp sinh viên phát triển kỹ năng này. Trong giảng dạy nói chung và môn đọc hiểu nói riêng, diễn ngôn sư phạm (DS) là then chốt, tuy vậy lĩnh vực này chưa được đề cập nhiều ở Việt Nam.

Trong bài viết này, chúng tôi tập trung nghiên cứu những nội dung cơ bản của DS trong dạy đọc hiểu tiếng Pháp, đặc biệt là mối quan hệ của nó với chức năng của giáo viên. Tiếp đó là phần trình bày tóm tắt kết quả của một khảo sát về quan niệm của giáo viên về DS, và những nhận xét rút ra từ phân tích bốn bài dạy đọc hiểu ở khoa NN và VH Pháp. Đây cũng có thể coi là một số đề xuất của tác giả về lĩnh vực giáo học pháp này.

2. Chức năng của giáo viên và diễn ngôn sư phạm

Để dạy tốt một bài đọc hiểu, giáo viên cần có phương pháp sư phạm tốt. Cách điều hành lớp được thể hiện bằng lời nói và các phương

* ĐT: +84-1684969898
E-mail: nvquang74@yahoo.fr

tiện phi lời nói. Lời nói của giáo viên được gọi là *diễn ngôn sư phạm*. Nếu như mọi diễn ngôn đều hướng tới một mục đích giao tiếp, thì DS phải phục vụ cho việc thực hiện ba chức năng chính của giáo viên trên lớp. Theo Louise Dabène (1984), ba chức năng này là: a) Cung cấp thông tin cho người học (gọi tắt là Thông tin = Informateur); b) Tổ chức các hoạt động sư phạm (gọi tắt là Tổ chức = Meneur de jeu); c) Đánh giá (Evalueateur) : giáo viên thể hiện ý kiến của mình về các sản phẩm nói và viết của học sinh.

Ba chức năng này tạo ra cấu trúc giao tiếp trong lớp học ngoại ngữ và được thực hiện thông qua một loạt các hoạt động siêu ngôn ngữ, thể hiện qua DS. Chức năng *thông tin* liên quan đến việc giáo viên truyền tải kiến thức, bao gồm kiến thức về ngôn ngữ và văn hóa nước ngoài. Công việc này được thể hiện qua ba loại siêu diễn ngôn chính : a) siêu diễn ngôn thông tin (métadiscours informatif), b) siêu diễn ngôn giải thích (métadiscours explicatif), c) siêu diễn ngôn mô tả (métadiscours descriptif). Chức năng *tổ chức* dẫn dắt được thực hiện thông qua việc quản lý các hoạt động sư phạm và điều tiết lời nói. Có thể nêu lên ba thao tác chính : thao tác xác định trao đổi (opérations de ponctuation de l'échange), thao tác kích ngôn (opérations d'incitation à la prise de parole) và thao tác cảnh báo (opérations de mise en garde). Chức năng *đánh giá* cũng rất quan trọng. Khi giáo viên « hỏi », học viên « trả lời », và giáo viên kết thúc bằng việc « đánh giá ». Thao tác này có thể tập trung vào nội dung hoặc hình thức của sản phẩm, hoặc cả hai.

3. Đọc và dạy đọc

Đọc là làm việc với một văn bản để hiểu nội dung được diễn đạt trong đó. Hoạt động này có

thể được thực hiện bằng cách đọc thầm hay đọc thành tiếng. Quan sát một người đọc, ta nhận thấy có sự phối hợp linh hoạt giữa mắt và não. Mắt thu nhận thông điệp từ văn bản, và não triển khai các cơ chế tìm kiếm ý nghĩa. Khác với khi nghe, nội dung của một văn bản có thể được lĩnh hội tùy theo tốc độ đọc. Ngoài tình huống thi cử, người đọc có thể quyết định tốc độ đọc nhanh hay chậm, trong khi đó đối với hoạt động nghe, người ta thường phải cố gắng để theo kịp tốc độ của người nói. Do vậy có vẻ như với cùng một nội dung, nếu ở dạng viết văn bản sẽ dễ tiếp cận hơn ở dạng nói, mặc dù cả hai đều nhằm mục đích là hiểu.

Tuy nhiên, đọc vẫn là một quá trình đặc biệt và gây nhiều khó khăn do tính chất « gián tiếp » cả về không gian và thời gian. Trong giao tiếp viết, người đọc thường không có mặt trực tiếp ở địa điểm và vào thời điểm mà văn bản được soạn ra. Việc hiểu lầm hoặc hiểu không đầy đủ vẫn thường xảy ra trong giao tiếp viết. Do vậy, trong khi soạn thảo văn bản, tác giả phải giả thiết những điều kiện tiếp nhận để viết sao cho người đọc hiểu được thông điệp mà mình định truyền tải. Và khi đọc, người tiếp nhận phải hiểu được ý nghĩa chính xác của thông điệp và ý đồ của tác giả, từ đó có thể đưa ra những đánh giá về văn bản và áp dụng những kết quả của quá trình đọc vào cuộc sống.

Đọc hiểu được chia làm bốn cấp độ : a) Hiểu ở mức độ câu chữ (*compréhension littérale*), b) Hiểu suy diễn (*compréhension inférentielle*), c) Hiểu phê phán (*compréhension critique*) và d) Hiểu sáng tạo (*compréhension créative*). Đọc hiểu chỉ được coi là thành công hoàn toàn khi đạt tới mức *hiểu sáng tạo*. Đây là mức độ hiểu biết cho phép người đọc vận dụng ý nghĩa của bài đọc vào cuộc sống của mình. Để làm được điều đó, người đọc cần có một chiến lược đọc. Vậy dạy đọc hiểu không chỉ đơn thuần là giải nghĩa mà còn là dạy cách đọc

(apprendre à lire), nội dung sau quan trọng không kém nội dung đầu. DS và các phương tiện phi lời nói được sử dụng trên lớp phải phục vụ hai mục đích đó.

4. Các bước dạy một bài đọc hiểu

Thông thường, một bài dạy đọc hiểu gồm bốn giai đoạn: a) Định hướng, b) Hiểu tổng thể, c) Hiểu chi tiết, d) Hiểu sáng tạo. Giáo viên cần tập trung nỗ lực vào việc tổ chức các hoạt động trên lớp nhằm phát huy mọi khả năng của người học theo đường hướng của phương pháp khám phá (pédagogie de la découverte). Điều đó đòi hỏi phải nắm vững các kỹ thuật dạy học xuất phát từ ba chức năng chính của người giáo viên đã nêu ở trên.

4.1. Định hướng

Vì mục đích của bước này là hướng người học tới bài khóa, giáo viên cần khai thác những hiểu biết của sinh viên liên quan đến chủ đề của văn bản. DS ở giai đoạn này chủ yếu nhằm thực hiện vai trò *tổ chức* của người thầy. Nhiều kỹ thuật có thể được sử dụng, ở đây xin nêu ra bốn hoạt động tiêu biểu: (a) *Huy động kiến thức của người học*, (b) *Sử dụng thể loại văn bản*, (c) *Khai thác kịch bản tình huống*, (d) *Liên kết ý bằng từ khóa*.

Hoạt động (a) huy động những hiểu biết của người học về nội dung của bài đọc. Thí dụ khi dạy một trích đoạn văn học ta có thể đặt câu hỏi như: *Qui est l'auteur de ce roman ? Que savez-vous de cet écrivain ?* Do có sự thống nhất giữa nội dung thông báo và hình thức của văn bản nên ta có thể sử dụng thể loại văn bản để hướng sinh viên tới bài mới ; đây là nội dung của hoạt động (b). Thí dụ khi dạy một bài khóa về du lịch ở một quốc gia, chúng ta có thể yêu cầu

sinh viên nêu những nội dung thường gặp trong loại hình văn bản này: *Si vous élaboriez un texte publicitaire où vous décrivez votre pays pour inviter les gens à le visiter, quelles informations y mettez-vous ?* Nhiều khả năng người học sẽ nêu ra: địa điểm, các danh lam thắng cảnh, phương tiện đi lại, khí hậu, ẩm thực, giá, chi phí sinh hoạt... Từ đó người học sẽ tiếp cận được bài đọc.

Hoạt động (c) sử dụng các kịch bản tình huống. Trong cuộc sống mỗi tình huống đều diễn ra theo một số kịch bản. Khi nói tới « tai nạn » thì có nạn nhân và thiệt hại vật chất, có nguyên nhân, có người chứng kiến, có sự can thiệp của cảnh sát v.v. Trong một bộ phim về tình yêu thì thể nào cũng có trắc trở. Khai thác những kịch bản này là một cách dẫn dắt người học tới nội dung của bài mới khá hiệu quả. Hoạt động (d) liên quan tới sự liên kết khái niệm thông qua các phương tiện từ vựng. Xuất phát từ một từ khóa (mot-clef), giáo viên hướng dẫn xây dựng một mạng lưới từ vựng liên quan.

4.2. Hiểu tổng thể

Mục đích của giai đoạn này là giúp sinh viên hiểu được ý chính của bài. DS tập trung vào vai trò *tổ chức* của giáo viên. Những phương pháp thường áp dụng là dựa vào cấu trúc của bài (tiêu đề, phụ đề, tóm tắt, chia đoạn), kiểu chữ (in đậm, in nghiêng, gạch chân), sau đó là vào những từ có tần suất xuất hiện cao. Dưới đây là một số « yêu cầu » có thể được sử dụng: *Parcourez le document et repérez les paragraphes ! Quelle est l'organisation du texte ? Que nous apprend le sous-titre ? Repérez les mots soulignés ! Quel est le mot clef ?*

Trong giai đoạn đầu này, sự mò mẫm là không tránh khỏi. Nhưng nên quan niệm những nhầm lẫn của người học là những câu trả lời

chưa đúng (không có câu trả lời sai). Thông qua DS giáo viên phải giúp người học đi đúng hướng. Có thể sử dụng những câu sau để động viên họ: *Ce n'est pas tout à fait juste, mais vous n'êtes pas loin de la solution. Soyez plus précis !*

4.3. Hiểu chi tiết

Sau hai bước trên giáo viên chuyển sang giai đoạn giúp người học tiếp cận một cách chi tiết nội dung bài đọc. Trước đây trong phương pháp truyền thống, việc truyền đạt thông tin thường diễn ra một chiều, ngày nay giáo viên không « giảng » nội dung bài mới mà tổ chức cho học sinh cùng khám phá. Làm việc theo nhóm là hình thức đang được khuyến khích. Giáo viên trước hết là người *tổ chức*. Để công việc có hiệu quả DS phải rõ ràng, đặc biệt là về nhiệm vụ của từng hoạt động đọc cụ thể : Đọc để tìm cái gì ? Muốn tìm được phải làm thế nào ?

Trong giai đoạn này người học phải đọc văn bản để kiểm tra những giả định đã đưa ra trước đó. Với vai trò là người cung cấp thông tin, giáo viên phải giúp đỡ họ. Nhưng bằng cách nào ? Có cần đưa ra câu trả lời ngay cho tất cả các câu hỏi ? Thí dụ như trước câu hỏi *Comment s'appelle la région qui produit beaucoup de vins en France ?* Có nên trả lời ngay *Bordeaux*? Chúng tôi cho rằng nếu mục tiêu luôn luôn là cung cấp cho người học những thông tin còn thiếu, thì các phương tiện có thể thay đổi tùy thuộc vào tình huống của bài. Thay vì trả lời như vậy, ta có thể huy động kiến thức mà sinh viên đã tích lũy trước đây, thí dụ: *Vous l'avez rencontré dans la leçon X* ou *C'est le même nom que le vin qu'on a bu hier* (giả sử là từ *Bordeaux* đã được giới thiệu trong bài học X, hoặc cả lớp đã uống rượu Bordeaux vào hôm trước). Như vậy, ta đã khéo léo giúp người học

tự giải quyết vấn đề. Chúng tôi quan niệm giáo viên không phải đơn thuần là người cung cấp thông tin, mà phải là *người đưa thông tin có chiến lược* (informateur stratège).

Khi dạy nội dung bài đọc, giáo viên nên dựa vào cấu trúc ngữ nghĩa. Trong tất cả các văn bản đều có sự tiến triển ngữ nghĩa (progression sémantique) xoay quanh chủ đề của bài. Nội dung tổng thể được tạo bởi một đề (Thème) và các thuyết tương ứng (Rhème). « Đề » có thể được phát triển theo ba cách : tiến triển tuyến tính, tiến triển liên tục và tiến triển phân nhánh (*progression à thème linéaire, progression à thème constant et progression à thème éclaté*). Dựa vào ba kiểu phát triển ý trên, giáo viên hướng dẫn sinh viên khám phá nội dung chính của bài và những thông tin bổ trợ.

Văn hóa là một nội dung ngày càng được coi trọng, nhất là từ khi đường hướng giao tiếp ra đời. Có hai loại thông tin mà người dạy cần cung cấp: thông tin có trong văn bản và thông tin bổ sung cho văn bản. Cả hai nội dung này đều nhằm mở rộng vốn văn hóa của người học, do vậy không nên chỉ tập trung vào những gì có trong văn bản. Tuy nhiên việc mở rộng cần có giới hạn, tránh nguy cơ làm người học "ngập lụt" về kiến thức.

Để giúp sinh viên hiểu chi tiết, không nên bỏ qua việc giải thích các kiến thức ngôn ngữ. Cấu trúc ngữ pháp và đặc biệt từ vựng là những khó khăn mà sinh viên thường gặp trong suốt quá trình học. Để giảng từ mới giáo viên có thể sử dụng siêu diễn ngôn thông tin và siêu diễn ngôn giải thích ; siêu diễn ngôn miêu tả dùng cho các hiện tượng ngữ pháp. Lưu ý là những giải thích này (từ vựng hay ngữ pháp) không có mục đích nào khác là giúp người học hiểu bài, do vậy không nên đi quá sâu để tránh biến bài dạy đọc hiểu thành bài dạy từ vựng hoặc ngữ pháp.

4.4. Hiểu sáng tạo

Khai thác một bài đọc hiểu không dừng lại ở mức độ hiểu chi tiết. Người dạy cần giúp người học đi xa hơn về nội dung và phương tiện diễn đạt. Có nhiều cách mở rộng *nội dung*. Thí dụ, sau khi hiểu bài, ta có thể cho sinh viên phát biểu ý kiến của mình: đồng ý hoàn toàn, chia sẻ một phần ý kiến của tác giả hoặc phản đối. Đây là bước chuẩn bị cho một cuộc thảo luận trên cơ sở của bài. Cũng có thể yêu cầu người đọc tóm tắt nội dung để trình bày cho những người không được đọc; hoặc ghi lại dàn ý lập luận của tác giả để có thể sử dụng trong những chủ đề và tình huống khác. Các hoạt động mở rộng cũng có thể nhằm phát triển *phương tiện* diễn đạt. Có hai cách: thứ nhất là khai thác hiệu ứng của bài khóa đối với người đọc. Thí dụ, tạo ra các nhóm ngữ nghĩa, tìm những từ cùng họ, nghiên cứu tần suất của một từ, sắp xếp các từ gần nghĩa, v.v. Thứ hai là khu biệt một số yếu tố ngôn ngữ phục vụ cho việc diễn đạt một hành động lời nói, một ý đồ giao tiếp nào đó.

Trong giai đoạn này, giáo viên trước tiên phải đóng vai trò là người *tổ chức*, sau đó là người *đánh giá*. Ở đây, người đọc đã biết cụ thể hóa việc đọc thành các « hoạt động » vượt ra ngoài nội dung văn bản. DS phải phục vụ cho hai chức năng trên. Thông qua những dẫn dắt và nhận xét đánh giá của mình, giáo viên động viên họ thực hiện thành công những thử nghiệm đầu tiên này.

5. Kết quả khảo sát

Để tìm hiểu tình hình của việc dạy kỹ năng đọc hiểu trên thực địa, chúng tôi đã tiến hành khảo sát giảng viên và dự một số giờ đọc hiểu tại Khoa NN&VH Pháp, Trường ĐHNN-ĐHQG Hà Nội vào cuối năm học 2010-2011.

5.1. Điều tra giáo viên

Phiếu khảo sát gồm 22 câu hỏi, nội dung chủ yếu tập trung vào DS trong giảng dạy đọc hiểu. Có thể chia làm năm nhóm như sau: a) Câu hỏi về thông tin cá nhân; b) Câu hỏi về hiểu biết của giáo viên về DS; c) Câu hỏi về cách tiến hành một bài dạy đọc hiểu; d) Câu hỏi về nội dung DS thông qua cấu trúc của trao đổi tối thiểu (*structure de l'échange minimal*); và e) là những đề nghị nhằm nâng cao hiệu quả giao tiếp giữa giáo viên và sinh viên trong lớp.

Kết quả điều tra mà chúng tôi thu được rất phong phú. Dưới đây chúng tôi chỉ nêu một số thông tin nổi bật. Đối tượng điều tra là giảng viên dạy thực hành tiếng. 20 người đã tham gia trả lời, phần lớn còn trẻ, số dưới 30 tuổi chiếm 41,2%, tỷ lệ nữ chiếm đa số (88,2%). Đây cũng là tình hình chung của Khoa và Trường. Trẻ nhưng các giáo viên này có nhiều năm kinh nghiệm và đã tham gia nhiều đợt bồi dưỡng chuyên môn tổ chức tại Việt Nam và Pháp. Nhìn chung, đây là một đội ngũ được đào tạo bài bản và điều này thể hiện qua phát biểu của họ về DS.

82,4% nhận thức được vai trò của DS và đánh giá nó *rất quan trọng* trong việc giảng dạy. Trong đó số giáo viên có thâm niên (46,7%) trả lời là được học nội dung này trong các chương trình đào tạo, và qua đó đã biết ba *chức năng* của giáo viên cũng như khái niệm *tương tác* trong giờ học. Các tỷ lệ phần trăm trên là cao nhưng cũng cho thấy còn 1/5 giáo viên chưa biết những khái niệm hết sức cơ bản này. Về cấu trúc của trao đổi tối thiểu (*structure de l'échange minimal*) hơn một nửa không hề biết, một số khác mới chỉ nghe nói đến chứ chưa hiểu rõ khái niệm này. Như ta đã biết mọi giao tiếp trong lớp học đều được thực hiện qua cấu trúc gồm ba yếu tố Question-Réponse-Évaluation (Q-R-É): Giáo viên « hỏi » (Q), học

viên trả lời (R), giáo viên kết thúc bằng việc đánh giá (É). Nắm được sự vận hành của cấu trúc này mới phân tích được cách điều hành bài giảng và hiểu được mức độ hoàn thành ba chức năng *thông tin*, *tổ chức* và *đánh giá* của giáo viên. Khi đối chiếu với giáo trình bộ môn Giáo học pháp của Khoa chúng tôi không hề thấy những nội dung này. Như vậy cần đưa chúng vào chương trình đào tạo ban đầu và tiếp tục (formation initiale et continue).

Trong phần tiếp theo, chúng tôi yêu cầu giáo viên nêu những khó khăn mà người học gặp phải khi đọc. Về năng lực đọc hiểu : 76,5% giáo viên đánh giá sinh viên đọc *tốt* và *khá tốt*, còn lại ¼ sinh viên chưa biết cách đọc. Trong số những người không hài lòng có nhiều giáo viên đã giảng dạy từ nhiều năm, đây là một thông tin cần được xem xét. Khó khăn lớn nhất là các kiến thức liên quan đến lĩnh vực quy chiếu (nội dung, chủ đề, các nội dung ẩn ngôn); tiếp đến là cấu trúc bài ; cuối cùng mới là từ vựng và cấu trúc ngữ pháp mới. Kết quả trên tái khẳng định giả thiết nếu chỉ khai thác bài dựa trên từ và cấu trúc mới sẽ không giúp học sinh hiểu tốt bài đọc.

Về ba chức năng của giáo viên *thông tin*, *tổ chức* và *đánh giá*, 70,6% các phiếu trả lời cho rằng cần thực hiện đồng thời cả ba chức năng trên, chỉ 29,4% coi chức năng *tổ chức* là quan trọng nhất. Chúng tôi chia sẻ quan điểm thứ hai mặc dù là của thiểu số. Trong giảng dạy nói chung và dạy đọc hiểu nói riêng, chức năng của giáo viên thay đổi theo từng giai đoạn, nhưng chức năng *tổ chức* luôn bao trùm và chi phối mọi hoạt động. Phải chăng giáo viên còn bị ảnh hưởng của phương pháp truyền thống coi trọng việc truyền thụ kiến thức hơn là việc hướng dẫn gợi mở giúp người học tự khám phá kiến thức mới ?

Như ta đã biết, giáo viên tổ chức hoạt động dạy học trên lớp thông qua các yêu cầu làm việc (consigne). Các phiếu trả lời coi các hướng dẫn này là công cụ quan trọng để giúp người học khám phá ý nghĩa của bài. Nhìn chung, các giáo viên tham gia điều tra cho biết họ thường đưa ra các yêu cầu sư phạm phù hợp với đối tượng người học. Về phương tiện diễn đạt, 80% chú ý tới *cấu trúc đơn giản* và các cách *diễn đạt thường gặp* ; rất ít giáo viên quan tâm đến các yếu tố ngữ âm như tốc độ nói và ngữ điệu cũng như các yếu tố phi lời nói, một thành tố không thể thiếu trong giao tiếp sư phạm. Đây là một điều đáng tiếc, cần khắc phục.

Một nội dung quan trọng của điều tra là tập hợp những đề xuất của giáo viên nhằm nâng cao hiệu quả giao tiếp giữa giáo viên và sinh viên trong dạy đọc hiểu. Số lượng ý kiến là rất nhiều, trong đó đáng chú ý là ý kiến cần *đặt mình vào vị trí của người học* để hiểu và biết cách khuyến khích họ chủ động, tích cực tham gia tìm hiểu bài. Những kết quả trên cho thấy giáo viên luôn mong muốn nâng cao chất lượng giờ đọc hiểu. Vấn đề đặt ra là liệu chúng có tương ứng với cách làm trên lớp hay không.

5.2. Nhận xét rút ra từ phân tích giờ dạy

Chúng tôi đã tiến hành ghi hình bốn bài dạy đọc hiểu từ năm thứ nhất đến năm thứ 4 để nghiên cứu cách dạy nói chung và DS nói riêng. Ghi nhận đầu tiên là những diễn biến trên lớp có thể minh họa cho kết quả ý kiến của giáo viên qua điều tra vừa trình bày ở trên. Chúng tôi không miêu tả lại từng giờ học mà chỉ nêu những nhận xét rút ra từ thực tế.

Diễn ngôn sư phạm luôn thể hiện phương pháp luận. Tất cả các giờ dạy đã đi theo hướng giao tiếp mới. Qua phân tích chúng tôi thấy giáo viên đã biết kêu gọi cho sinh viên nói và điều tiết lời nói (giữa thầy với trò và giữa trò

với trò) giúp người học khám phá kiến thức mới. DS ở đây đã làm nổi bật vai trò tổ chức quản lý của người thầy. Tuy nhiên đây đó vẫn còn những biểu hiện của phương pháp truyền thống như quá tập trung vào việc khẳng định uy thế của người thầy, làm mất thể diện của người học. Việc một đồng nghiệp ở năm thứ nhất đã dành nhiều thời gian để ép một sinh viên nói lý do không làm bài tập, thực chất là để « bêu xấu » trước lớp là một thí dụ cần tránh.

Khi thực hiện một phát ngôn điều quan tâm đầu tiên đó là tính mục đích. Mọi phát ngôn của giáo viên trên lớp phải hướng vào một mục đích sư phạm cụ thể, và như vậy không có chỗ cho những cách nói lấp chỗ trống. Cách nói này thường xuất hiện khi giáo viên không chuẩn bị bài kỹ hoặc bị « khủng hoảng thừa » thời gian. Thí dụ trong giờ dạy ở năm thứ ba, chúng tôi thấy vì còn thừa thời gian, giáo viên đã phải tạo ra một vài hoạt động. Do không chuẩn bị trước nên mục đích của yêu cầu đưa ra khi thì không rõ ràng, khi thì lại quá khó. Kết quả là sinh viên chỉ biết ngồi nghe hoặc đưa ra những câu trả lời tản mạn. Câu nói của Austin « *quand dire, c'est faire* » = khi người ta nói không phải chỉ là để nói mà là để làm một việc gì đó » cần được áp dụng triệt để trong DS.

DS phải phục vụ cho chức năng của giáo viên trong từng giai đoạn của bài. Như đã trình bày, một bài dạy đọc hiểu được chia thành nhiều bước. Tên gọi các bước có thể khác nhau, nhưng tất cả các bài dạy đều phải bắt đầu bằng việc dẫn dắt người học vào văn bản mới, và kết thúc bằng việc dẫn dắt họ đi xa hơn khỏi bài mới. DS bị quy định bởi mục đích của từng giai đoạn. Ở giai đoạn đầu việc « dẫn dắt » là quan trọng, khi hướng dẫn đọc hiểu chi tiết chức năng « thông tin » cần được chú ý, khi kiểm tra mức độ hiểu của sinh viên giáo viên phải thể hiện chức năng « đánh giá » ; tuy nhiên, chúng tôi quan niệm chức năng tổ chức vẫn là quan

trọng nhất. Qua các giờ dạy, chúng tôi thấy không phải lúc nào giáo viên cũng coi trọng các hoạt động mở rộng sau đọc : năm thứ hai và năm thứ ba đã không có bước này ; năm thứ nhất và năm thứ tư chỉ dừng lại ở việc nêu ra các đường hướng khai thác bài.

Nghĩa của câu hay phát ngôn không có sẵn, mà do người đọc xây dựng nên. Dạy đọc hiểu là phải giúp người học tự khám phá nội dung của văn bản. Là cái vỏ vật chất của phương pháp dạy, DS phải phục vụ cho quá trình dẫn dắt này. Để hiểu được nghĩa người đọc phải tiến hành một loạt các thao tác. Trước hết phải *quan sát* để *nhận biết* và *định vị* thông tin, sau đó *tìm quan hệ* giữa các thông tin để *xếp loại*. Trên cơ sở đó đưa ra *phán đoán* sau đó đọc kỹ để *kiểm tra giả thiết*. Cuối cùng là *giải thích* nêu ý kiến cá nhân. Việc tìm hiểu ý hiểu ngôn thường gặp các khó khăn về từ vựng và ngữ pháp, còn các ý ẩn ngôn là do cách lập luận của tác giả. DS phải tập trung vào những khó khăn này. Chúng tôi thấy giáo viên năm thứ ba và đặc biệt là năm thứ tư đã chú ý tới cấu trúc lập luận trong văn bản. Trên thực tế hầu hết các văn bản đều có ẩn ngôn, thông qua các câu hỏi dẫn dắt giáo viên cần giúp sinh viên nắm được những sự tinh tế nằm ở chiều sâu của văn bản.

DS cũng có hình thức thể hiện của nó. Hình thức của DS tất nhiên là ngôn ngữ nói, tuy nhiên « ngôn ngữ nói » không có nghĩa là « thoải mái ». Giáo viên cần tránh sử dụng những câu cụt, nhảy từ ý nọ sang ý kia, và không nên lạm dụng các câu khuyết (để học sinh hoàn tất). Ngôn ngữ sư phạm phải là mẫu mực, « chuẩn » về mặt ngữ pháp, cố gắng tránh nhầm lẫn, nói nhịu. Cách nói đơn điệu dễ làm học sinh buồn ngủ. Cần chú ý tránh các tật ngôn ngữ (tic), thí dụ có giáo viên lúc nào cũng bắt đầu câu bằng « alors », người khác bằng « on continue », lại có người khác luôn kết thúc câu bằng « n'est-ce pas »... Về việc kết hợp ngôn

ngữ nói với ngôn ngữ phi lời nói, chúng tôi thấy giáo viên Việt Nam còn « tĩnh » hơn nhiều so với đồng nghiệp Pháp (trong giờ dạy ở năm thứ 4). Điều này cần được điều chỉnh.

Thay lời kết

Trong những năm 1990, các nhà nghiên cứu giáo dục đã đưa ra khái niệm « éclectisme ». Trong triết học, « éclectisme » là một hệ thống các ý tưởng hay yếu tố triết học được vay mượn từ nhiều trường phái khác nhau. Đây là một tư duy mở cho phép dung nạp các luận điểm khác để tạo thành một tổng thể thống nhất và hiệu quả. Áp dụng vào giảng dạy ngoại ngữ, luận điểm này được phát triển thành *phương pháp tập hợp ưu điểm*. Theo dòng tư tưởng trên, chúng tôi hy vọng một số chia sẻ về diễn ngôn sư phạm nêu trên phần nào sẽ hữu ích cho các đồng nghiệp mong muốn nâng cao chất lượng giảng dạy ngoại ngữ nói chung và dạy đọc hiểu tiếng Pháp nói riêng.

Tài liệu tham khảo

- [1] Cicurel F., Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue, Paris, CLE International, 1985.

- [2] Cicurel F., Lectures interactives en langue étrangère, Hachette, 1991.
- [3] Cuq J.-P., Dictionnaire de didactique du français (sous la direction de J.-P. Cuq) (2003) CLE international, Paris, 2003.
- [4] Dabene L., « Pour une taxinomie des opérations énonciatives en classe de langue » in ELA n° 55, pp. 25-34, 1985.
- [5] Grandcolas, « La communication dans la classe de langue étrangère » in Le Français Dans le Monde, n° spécial, Paris, pp. 53-57, 1980.
- [6] Giasson J., La compréhension en lecture. Boucherville, De Boeck Université, 1990.
- [7] Hoàng Văn Vân, « Nghiên cứu phát triển hệ thống các nhóm nội dung và phương pháp giảng dạy, nâng cao năng lực tiếng Anh cho sinh viên đại học và học viên cao học ở Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng nhu cầu hội nhập và toàn cầu hóa » Thông tin khoa học, ĐHNN-ĐHQG Hà Nội, n° 13, tr. 11-116, 2009.
- [8] Nguyễn Kim Oanh, Contrat didactique et discours professoral en classe de langue, Le cas des classes de français dans l'enseignement intensif du français et en français au collège vietnamien, Thèse de doctorat, Université de Rouen, 2002.
- [9] Puren C., « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées » in Quadernos de Filología Francesa, No 18, octobre 2007 : 127-143.
- [10] Vigner G., Lire : du texte au sens, CLE international, 1979.

Pedagogical discourse in teaching reading comprehension in French

Nguyễn Việt Quang

*Department of French language and culture, University of Languages and International Studies,
Vietnam National University, Hanoi, Phạm Văn Đồng street, Cầu Giấy, Hanoi, Vietnam*

Abstract: The article researches on pedagogical discourse of teachers in teaching reading comprehension. First of all, the author mentions the relationship between pedagogical discourse and

roles of the teacher, then investigates the two activities, "reading" and "teaching to read" in order to highlight the point: "teaching reading is teaching how to read". The stages of a reading comprehension are also described in details on the basis of the three roles of the teacher. Finally, the paper presents results from a survey on the opinions of teachers about pedagogical discourse and comments on the four reading comprehension passages used by the Department of French Language and Culture, University of Languages and International Studies - VNU. These can be regarded as some of the suggestions in the field of methodology.

Keywords: pedagogical communication, pedagogical discourse, meta-discourse, reading comprehension, degree of comprehension, teaching techniques/ pedagogic technique, discovery methods, the teacher's roles.