

ĐƯỜNG HƯỚNG HÀNH ĐỘNG TRONG DẠY HỌC NGOẠI NGỮ VÀ ÁP DỤNG TRONG DẠY HỌC TIẾNG PHÁP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG*

Đỗ Thị Thu Giang**

Trường Đại học Ngoại thương, Chùa Láng, Đống Đa, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 23 tháng 2 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 25 tháng 5 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 7 năm 2022

Tóm tắt: Đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ ra đời từ những năm 90 của thế kỷ trước và được đề cập lần đầu tiên trong Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ. Ngày nay, đường hướng này mang tính định hướng cho hoạt động dạy và học ngoại ngữ của nhiều cơ sở đào tạo. Trong bối cảnh đó, bài báo mong muốn trình bày một số nguyên tắc sư phạm của đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ mà tác giả tổng hợp từ một số tài liệu tiếng Pháp, đồng thời đi qua thực tế áp dụng đường hướng này trong dạy học tiếng Pháp ở một số trường đại học tại Việt Nam, trong đó có trình bày sâu một thử nghiệm áp dụng đường hướng hành động tại trường Đại học Ngoại thương nơi tác giả giảng dạy. Điều này nhằm góp thêm một chia sẻ về đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ, đồng thời cho thấy tính hiệu quả của đường hướng này, từ đó nêu bật tính cần thiết của việc áp dụng đường hướng hành động trong đào tạo ngoại ngữ tại Việt Nam để bắt kịp với xu thế mới của dạy học ngoại ngữ trên thế giới.

Từ khóa: đường hướng hành động, dạy học ngoại ngữ, dạy học tiếng Pháp

1. Đặt vấn đề

Đường hướng hành động ra đời cách đây chưa đầy hai thập kỷ nhưng đã có những ảnh hưởng to lớn đến dạy và học ngoại ngữ không chỉ ở châu Âu mà trên toàn thế giới (Nguyễn Quang Thuấn, 2018). Trong bối cảnh đó, việc áp dụng đường hướng hành động vào hoạt động dạy và học ngoại ngữ ở mỗi cơ sở đào tạo của Việt Nam là điều cấp thiết để giáo dục Việt Nam nói chung và giảng dạy ngoại ngữ của Việt Nam nói riêng bắt kịp với xu thế của giáo dục pháp hiện đại. Muốn vậy, mỗi giáo viên hay người làm chương trình đào tạo cần nắm vững phương pháp luận của đường hướng giảng dạy mới, từ đó tìm thấy kim chỉ nam cho hoạt động thực tiễn của mình. Về phần mình, các giảng

viên tiếng Pháp như chúng tôi cũng rất quan tâm đến khả năng áp dụng đường hướng hành động trong dạy học. Từ thực tế trên, và từ áp dụng thử nghiệm đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp tại cơ sở đào tạo của mình, chúng tôi đặt ra một số câu hỏi sau:

- Đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ là gì? Đây là những nguyên tắc sư phạm của đường hướng hành động?

- Tình hình áp dụng đường hướng hành động trong dạy và học tiếng Pháp ở bậc đại học tại Việt Nam như thế nào?

- Kết quả thử nghiệm đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp tại trường Đại học Ngoại thương (ĐHNT) có chứng minh tính hiệu quả của phương pháp giảng dạy mới hay không?

* Nghiên cứu là sản phẩm của Đề tài khoa học và công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Ngoại thương, mã số NTCS2021-14.

** Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: thugiang.fr@ftu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4864>

Để trả lời những câu hỏi này, dựa trên tổng kết lý thuyết từ một số tư liệu bằng tiếng Pháp, chúng tôi muốn trình bày tổng quan về đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ bằng việc đi qua các lý thuyết nền tảng và định nghĩa đường hướng hành động cũng như khái quát các hướng triển khai hoạt động dạy học theo đường hướng này; về thực tiễn, chúng tôi xin tóm lược việc áp dụng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp ở một số cơ sở đào tạo đại học tại Việt Nam, đồng thời trình bày cụ thể một thực nghiệm triển khai đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp tại trường ĐHNT – nơi chúng tôi đang trực tiếp giảng dạy để đánh giá tính hiệu quả của phương pháp giảng dạy mới.

2. Các lý thuyết nền tảng của đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ

Sau đường hướng giao tiếp của những năm 80, đường hướng hành động xuất hiện từ giữa những năm 90 của thế kỉ XX và được coi là một phương pháp giảng dạy ngoại ngữ mới. Đường hướng này lần đầu được đề cập đến trong Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ (2001) và dựa trên nhiều lý thuyết nền tảng như thuyết kiến tạo xã hội, tâm lý sư phạm, lý thuyết giao tiếp, giảng dạy theo nhiệm vụ, sư phạm dự án... (Riquois, 2019). Dưới đây chúng tôi xin trình bày ba lý thuyết chính được coi là cơ sở của đường hướng hành động trong giảng dạy ngoại ngữ; đó là lý luận về nhận thức, thuyết kiến tạo xã hội và sư phạm dự án trong logic hành động.

2.1. Phương pháp nhận thức luận (*perspective cognitiviste*)

Với các nhà khoa học của nhận thức luận nói chung (Johnson-Laird, 1988; Lazarus, 1990; Mandler, 1984; Piaget, 1967, Simon, 1981 (dẫn theo Proulx, 2004, tr. 18)), con người luôn thích ứng với môi trường sống của họ sao cho giữ được sự cân bằng giữa những áp lực của môi trường và nhu cầu riêng của mình, dù đó là nhu cầu sinh lý hay

tâm lý. Chính vì thế, con người không bao giờ thụ động trong việc tiếp nhận thông tin mà luôn chủ động trong quá trình này và xử lý thông tin theo những phương thức đôi khi mang tính trực giác, ngẫu hứng hoặc theo cách đã được học. Nhất là trong tâm lý học, các nhà khoa học của nhận thức luận cho rằng mỗi cá nhân không chỉ tự thích nghi với môi trường mà còn biến môi trường đó phải thích nghi với cá nhân mình, thay đổi môi trường theo những mục tiêu mình theo đuổi.

Trong lĩnh vực dạy và học, quan niệm trên về nhận thức đã dẫn đến thay đổi lớn: người ta chuyển từ vấn đề người dạy sang vấn đề người học. Thay vì tự đặt câu hỏi dạy gì và dạy như thế nào, người ta quan tâm đến cách con người học và do đó, thay đổi cách dạy. Bằng những hiểu biết về cơ chế và quá trình nhận thức của con người như cơ chế nhận biết, ghi nhớ, nhận thức, phán xét, động lực, chuyên giao kiến thức, siêu nhận thức..., phương pháp nhận thức luận cung cấp cho chúng ta những yếu tố cơ bản áp dụng trong dạy và học:

- *Xử lý thông tin*: việc học chủ yếu là quá trình xử lý thông tin, quá trình này trước tiên dựa trên những kiến thức có sẵn của chủ thể. Do đó, một trong những vai trò chủ đạo của giáo viên là cung cấp cho người học những dữ liệu thông tin vừa có thể tiếp cận được, vừa đủ độ phức tạp để thông tin được người học xử lý bằng tư duy nhận thức của mình.

- *Kiến tạo kiến thức*: Trong khi xử lý thông tin, người học sẽ xây dựng kiến thức cho chính mình, gần giống với cách thức phát triển của mạng lưới các nơ ron thần kinh ở con người, con người càng có nhiều trải nghiệm thì mạng lưới nơ ron càng phát triển. Người học do đó sẽ chủ động trong quá trình học tập của mình và trở thành chủ thể chính của quá trình đó. Người học sẽ ghép nối những kiến thức mới mà họ nhận thức được với những kiến thức trước đó của mình. Quá trình này tạo ra một nền tảng kiến thức mới làm thay đổi và làm giàu thêm vốn kiến thức đã có.

- *Học một cách chiến lược*: trong phương pháp này, học là quá trình hướng về một mục tiêu – thường là một vấn đề cần giải quyết hoặc một câu hỏi cần trả lời – và điều này yêu cầu người học phải sử dụng nhiều chiến lược khác nhau (lập luận, tìm hiểu, thử nghiệm, kết hợp, so sánh, ghi nhớ, tính toán...). Việc đánh giá các khả năng và thử nghiệm từng lựa chọn chính là những hoạt động chính của quá trình học.

- *Dạy học bằng sự điều phối*: với các yếu tố đã nêu của phương pháp nhận thức luận, chúng ta thấy rằng nếu chỉ tìm cách truyền đạt kiến thức cho người học thì giáo viên đã bỏ qua cái cốt yếu của quá trình học. Thực tế, nếu muốn mình cũng ở thế chủ động trong quá trình học của học sinh, giáo viên trước tiên cần phải tập trung vào vai trò điều phối của mình, điều phối giữa người học (với những kiến thức có sẵn của họ) và những đối tượng kiến thức mới mà chính người học đó cần lĩnh hội. Giáo viên cần cung cấp cho người học những thông tin kiến thức phù hợp và đáp ứng đúng nhu cầu của họ; giáo viên chỉ cho người học thấy những phương án khác nhau và để họ tự khám phá ra những phương án khác nữa; giáo viên phải động viên và khích lệ người học khi họ thành công và cả khi họ thất bại; cuối cùng, khi đánh giá người học, giáo viên cần đánh giá cả quá trình dẫn đến kiến thức thu được của người học thay vì chỉ đánh giá bản thân kiến thức đó.

Trong chừng mực nào đó, trường phái nhận thức luận rất có thể là hòn đá tảng của một học thuyết khác rất phổ biến hiện nay trong khoa học giáo dục mà người ta gọi là “kiến tạo xã hội”. Tiếp thu những luận điểm chính của nhận thức luận, các nhà khoa học theo trường phái kiến tạo xã hội sẽ nhấn mạnh hơn đến vai trò của cơ chế tương tác (cá nhân – môi trường) trong quá trình học.

2.2. Thuyết kiến tạo xã hội (*approche socio-constructiviste*)

Jean Proulx (2004, tr. 20) cho rằng đường hướng này làm sáng tỏ hai phương

diện phân tích: phương diện kiến tạo và phương diện xã hội.

Trước hết, các tác giả của thuyết kiến tạo xã hội như Lazarus (1990) hay Mandler (1984) (dẫn theo Proulx, 2004) cho rằng con người học thông qua các hoạt động thích ứng. Theo đó, tương tác giữa cá nhân và môi trường trong việc học chỉ mang lại hiệu quả khi tương tác đó tuân theo và phù hợp với những kỹ năng sẵn có của người học. Người học ngày càng làm chủ các kỹ năng trong quá trình phát triển của cá nhân và theo các giai đoạn được định sẵn cả về thể chất, trí tuệ và tình cảm. Các tác giả của đường hướng kiến tạo xã hội cũng cho rằng môi trường xã hội ảnh hưởng đến hoạt động của cá nhân. Bị chi phối cùng lúc bởi các yếu tố mang tính phổ quát, văn hóa và thậm chí là những “tác dụng phụ” không mong muốn của việc học, mỗi cá nhân chỉ thích ứng với một mức độ hay nhịp độ học tập nào đó tùy theo độ tuổi của mình. Tuy nhiên, Piaget cho rằng chỉ có trong hoạt động và bằng hoạt động, thông qua các thao tác, thì cá nhân mới học tập hiệu quả nhất. Do đó, về mặt sư phạm, giáo viên cần để người học tham gia vào các hoạt động sản sinh ngôn ngữ đòi hỏi những thao tác trí tuệ vừa đủ độ khó để người học tiến bộ trong quá trình lĩnh hội kiến thức, cũng vừa đủ độ dễ để phù hợp với trình độ kiến thức có hạn của họ. Tuy nhiên, để người học có thể kiên trì tiếp tục học tập, giáo viên cần yêu cầu người học thực hiện những sản phẩm phù hợp với mối quan tâm của họ, tạo hứng thú để họ tham gia thực hiện nhiệm vụ theo yêu cầu của môn học hay quá trình học.

Ngoài ra, phân tích phương diện xã hội cũng khẳng định lại tầm quan trọng của các cơ chế tương tác trong học tập nhưng nhấn mạnh vào vai trò của môi trường xã hội. Các tác giả phân tích theo phương diện xã hội cho rằng học tập chỉ có thể diễn ra thông qua con đường xã hội hóa, khi chúng ta học từ người khác và học với người khác. Jonnaert và Vander Borgh (1999) (dẫn theo Proulx, 2004) bổ sung thêm rằng đặc điểm của môi trường học cũng thể hiện sự tham

gia vào hoạt động xã hội của người học. Học để cho vui, học vì sợ hãi, học trong hợp tác, học trong sự cạnh tranh,... sẽ không thể giống nhau về tính hiệu quả cũng như về những nội dung thu nhận được. Nếu điều này đúng, giáo viên và cơ sở đào tạo cần cung cấp cho người học những điều kiện học tập nhằm phát huy tốt những khả năng của người học, nhất là khả năng trí tuệ. Chỉ khi giữ vai trò người điều phối, giáo viên mới khiến quá trình học mang tính xã hội một cách rõ nhất.

2.3. Sự phạm dự án trong logic hành động

Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ (gọi tắt là Khung tham chiếu) định nghĩa *nhiệm vụ* là mọi hành động mà chủ thể cho rằng phải thực hiện để đạt đến một kết quả nào đó, tùy theo vấn đề cần giải quyết, nghĩa vụ phải thực hiện hay mục tiêu đã đề ra. Như vậy, *nhiệm vụ* trong đường hướng hành động cũng gần với khái niệm *dự án* của AFNOR (Association française de normalisation – Hiệp hội tiêu chuẩn hóa của Pháp): “Dự án được định nghĩa là một phương pháp đặc biệt, cho phép tổ chức một cách có phương pháp và theo tiến độ một thực tế sẽ xảy ra trong tương lai. Một dự án được xác định và triển khai để đáp ứng nhu cầu của người dùng [...] và nó bao hàm một mục tiêu, những hoạt động cần thực hiện bằng những nguồn lực đã có.” Như vậy có thể nói sự phạm dự án hay dạy học thông qua dự án chính là dạy học thông qua thực hiện nhiệm vụ - bản chất của đường hướng hành động.

Phương pháp dự án gắn liền với việc ra quyết định. Quá trình ra quyết định được thực hiện qua nhiều bước (Demailly, 2004, tr. 102):

- Bước thu thập thông tin: tìm hiểu về các yếu tố khác nhau của tình huống thực tế.
- Bước thiết kế: nắm bắt đánh giá vấn đề và từ đó đề xuất những hoạt động khác nhau có thể triển khai.
- Bước lựa chọn: trong số các hoạt động đã nêu, lựa chọn cái nào đáp ứng tốt nhất yêu cầu.

- Bước thực thi và kiểm soát: kiểm tra xem lựa chọn trên có khả thi không và các kết quả có đáp ứng được các yêu cầu không.

Khi đặt người học vào việc thực hiện một dự án, chúng ta đặt họ vào một tình huống mà ở đó “hoạt động giao tiếp và học tập diễn ra thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ không đơn thuần chỉ là nhiệm vụ ngôn ngữ (dù có bao gồm các hoạt động ngôn ngữ) và đòi hỏi sử dụng năng lực giao tiếp của chủ thể” (CECR, 2001, tr. 19). Khi đó, bài texte (tập hợp từ và câu tạo nên một văn bản/điển ngôn hoàn chỉnh, có thể là văn bản viết hoặc văn bản nói) là để phục vụ nhiệm vụ. Hoạt động học không diễn ra xung quanh bài texte mà hướng đến việc sử dụng bài texte để thực hiện mục tiêu đã định. Điều này đòi hỏi phải chọn lọc, cân nhắc khi tiếp nhận thông tin (qua đọc và nghe) để thể hiện quan điểm thông qua sản sinh lời nói (qua nói và viết) nhằm hoàn thành nhiệm vụ đã cho.

Một khi nhiệm vụ (dự án) và mục tiêu được xác định, chúng ta cần triển khai các “tiêu nhiệm vụ” – những hoạt động có mối liên hệ qua lại, bổ sung cho nhau và đòi hỏi việc thực hiện các hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ, vốn cũng có mối liên hệ với nhau. Trong dự án, việc giao tiếp là để phục vụ hoạt động chính và các hành vi ngôn ngữ có liên quan đến nhau cũng có vai trò phục vụ việc thực hiện nhiệm vụ.

Khi ý thức được nhiệm vụ cần hoàn thành, người học hiểu rằng mình phải lĩnh hội thông tin từ các bài textes (thông qua nghe hay đọc), từ đó mới có thể thực hành nói hay viết các bài textes khác. Điều này khiến người học sẽ ý thức được nhu cầu của mình cũng như biết rõ những gì mình đã biết và những gì mình cần phải học thêm để có đủ thông tin hoàn thành nhiệm vụ.

Phương pháp này làm cho người học có trách nhiệm với việc học của mình và khiến họ tham gia tích cực vào việc học. Phương pháp xây dựng hoạt động học theo kiểu mới nói trên phù hợp với những ưu tiên của Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ

mà theo đó, chúng ta có thể tạo điều kiện để người học hoàn thành nhiệm vụ bằng việc kích hoạt trước những năng lực của người học. Chẳng hạn như, khi đưa ra yêu cầu hoặc xác định các mục tiêu cần đạt được, giáo viên có thể cung cấp những kiến thức ngôn ngữ cần thiết hoặc yêu cầu người học lưu ý những kiến thức đó, khai thác sâu những kiến thức có sẵn hay kinh nghiệm của người học để kích hoạt những quá trình nhận thức phù hợp, động viên người học lên kế hoạch và chuẩn bị tốt cho việc thực hiện nhiệm vụ (CECR, 2001, tr. 122).

3. Định nghĩa đường hướng hành động

Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ CECR (2001, tr. 15) định nghĩa đường hướng hành động như sau; “đường hướng ưu tiên và phổ quát ở đây là theo kiểu hành động khi coi người sử dụng và người học một ngôn ngữ là các *tác nhân xã hội* phải hoàn thành các nhiệm vụ (không chỉ là ngôn ngữ) trong những tình huống và môi trường cụ thể, trong một lĩnh vực cụ thể (...). *Nhiệm vụ* xuất hiện khi một hay nhiều chủ thể, để thực hiện hoạt động, tiến hành huy động một cách chiến lược những kỹ năng mà mình có để đạt được kết quả đã định.”

Vẫn theo Khung tham chiếu (2001, tr. 19), đường hướng hành động là “mô hình tổng thể [...] mang tính hành động hoàn toàn. Nó tập trung vào mối quan hệ giữa một bên là bản thân những chiến lược của chủ thể gắn liền với các năng lực của mình và những nhận định của chủ thể về tình huống hành động của họ, và một bên là (những) nhiệm vụ cần thực hiện trong một môi trường hay điều kiện cụ thể.”

Đối với Peter Griggs (2009, tr. 80), “đường hướng hành động hoàn toàn tương thích với cách tiếp cận của chủ nghĩa nhận thức xã hội học khi đường hướng này chủ trương việc học một ngôn ngữ như quá trình xây dựng kiến thức và kỹ năng bằng việc giải quyết các vấn đề thông qua thực hiện các hành động hướng đến mục tiêu đã định”. Do

đó, việc dạy học được coi như việc hỗ trợ từ phía cơ sở đào tạo đối với người học, hoạt động dạy đòi hỏi phải khuyến khích hoạt động nhận thức ở người học, khiến người học ý thức được tầm quan trọng của việc thay đổi hành vi của mình.

Về phần mình, Puren (2006) cho rằng đường hướng hành động là cuộc cách mạng trong dạy và học ngôn ngữ nói chung và ngoại ngữ nói riêng khi nó coi trọng giao tiếp (communication), tương tác (interaction), hành động (action) và hợp tác hành động (co-action) hơn là học ngôn ngữ mang tính truyền đạt trên lớp. Từ khóa chủ đạo của đường hướng này là “dự án chung” và thông qua dự án, người học sẽ thực hiện hoạt động cùng nhau, tất nhiên không phải chỉ có hoạt động ngôn ngữ và càng không phải chỉ là các tình huống giả định như trong đường hướng giao tiếp.

Bourguignon (2009, tr. 54, 57) cũng coi đường hướng hành động là “một phương pháp học theo hướng học-sử dụng một ngôn ngữ [...] dựa trên những khuyến nghị của Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ”, trong đó “người học-người sử dụng ngôn ngữ được coi như một kỹ sư phải đối mặt với một tình huống cụ thể và người kỹ sư đó phải xác định những kiến thức (tất nhiên với sự hỗ trợ của giáo viên) mà mình cần có để giải quyết vấn đề đã cho”.

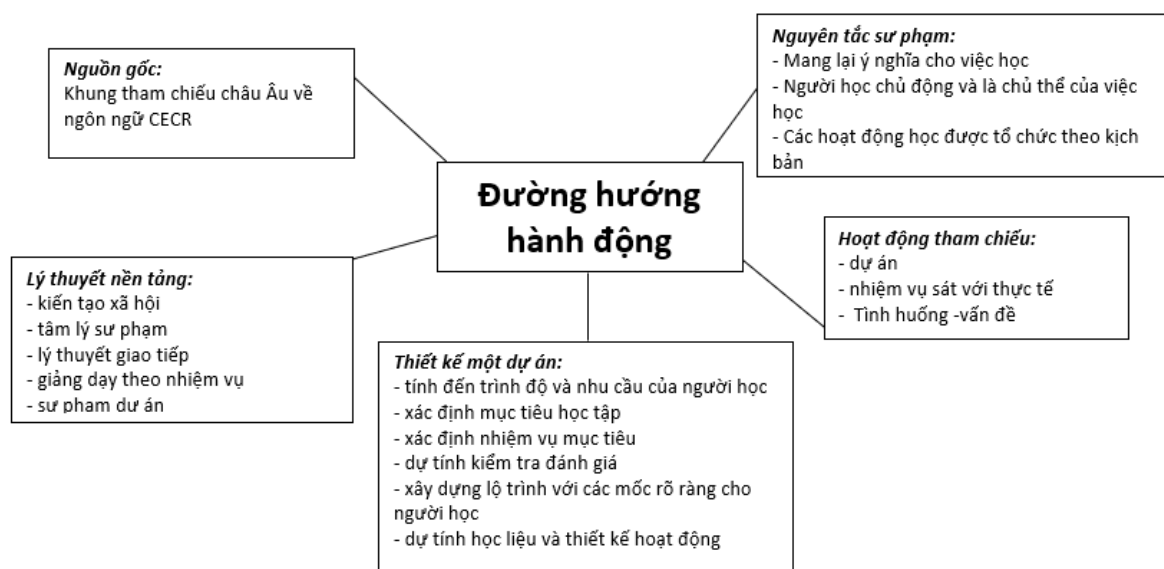
Tóm lại, thông qua các nhận định, phân tích của các tác giả trên đây, chúng ta có thể rút ra những nguyên tắc cơ bản của đường hướng hành động trong giảng dạy ngoại ngữ đó là: phát triển kỹ năng làm việc (hành động) bằng ngoại ngữ chứ không phải chỉ kỹ năng ngôn ngữ; thực hiện nhiệm vụ học tập gắn với nhiệm vụ xã hội thực tiễn bằng cách ưu tiên đưa vào lớp học những hoạt động xã hội để chuẩn bị cho người học sau này có thể tham gia vào những hoạt động đó; mô hình dạy và học phổ biến của đường hướng hành động là sự phạm dự án đang thịnh hành hiện nay ở các nước châu Âu và trên thế giới.

Riquois (2019) đã tổng hợp về đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ: đường hướng hành động lần đầu tiên được đề cập trong Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ; đường hướng này dựa trên nhiều lý thuyết nền tảng khác nhau; nguyên tắc s

phạm của đường hướng hành động là mang lại ý nghĩa cho việc học, để người học chủ động và trở thành chủ thể của việc học; các hoạt động dạy học chủ yếu là dự án, dạy học thông qua nhiệm vụ, thông qua giải quyết tình huống-vấn đề (Hình 1).

Hình 1

Tóm tắt đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ (Riquois, 2019)



Cần lưu ý rằng đường hướng hành động là một đường hướng lý thuyết mới trong giảng dạy ngoại ngữ chứ không phải đường hướng giao tiếp phát triển nâng cao. Sự khác nhau giữa đường hướng giao tiếp và đường hướng hành động có thể được thể hiện qua việc đối sánh các cặp khái niệm cơ bản liên quan đến hai đường hướng như *giao tiếp/ hành động* (communication/ action), *người học/ người sử dụng* (apprenant/ usager), *chủ thể học/ chủ thể xã hội* (acteur-apprenant/ acteur social), *nhiệm vụ giao tiếp/ nhiệm vụ xã hội* (tâche communicative/ tâche sociale), *kiến thức/ năng lực* (connaissance/compétence) và các *hành vi lời nói* (actes de parole) (Nguyễn Quang Thuấn, 2018).

4. Triển khai hoạt động dạy học theo đường hướng hành động

4.1. Khái quát các hướng triển khai dạy học theo đường hướng hành động

Các tác giả khi đề cập đến đường hướng hành động trong giảng dạy ngoại ngữ đều nhấn mạnh và đề cao cách triển khai giảng dạy thông qua nhiệm vụ, hành động, dự án dưới nhiều tên gọi như sự phạm dự án, dạy học thông qua nhiệm vụ...

Các tác giả của Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ (2001, tr. 15-16) chủ trương coi người sử dụng và người học ngôn ngữ như các tác nhân xã hội phải hoàn thành nhiệm vụ (không chỉ là nhiệm vụ ngôn ngữ) trong những bối cảnh nhất định, ở một lĩnh vực hoạt động cụ thể. Như vậy, Khung tham chiếu xây dựng đường hướng hành động dựa trên mối liên hệ chặt chẽ giữa người sử dụng

và người học ngôn ngữ. Hoạt động xã hội là nguồn gốc của quá trình học, nó đóng vai trò bối cảnh và động cơ của việc học; việc học nhằm mục tiêu tạo ra những chủ thể có khả năng sử dụng ngôn ngữ trong những tình huống xã hội khác nhau ngoài lớp học. Và trong đường hướng hành động, khái niệm hành động xã hội được cụ thể hóa trong việc dùng nhiệm vụ như công cụ sư phạm trung tâm, làm nòng cốt để xây dựng và sử dụng các thành tố khác của tình huống dạy và học. Theo các tác giả của Khung tham chiếu, “nhiệm vụ” xuất hiện khi hoạt động được thực hiện bởi một hay nhiều chủ thể và những chủ thể này, để thực hiện hoạt động đó, cần huy động một cách chiến lược những kỹ năng mình có để đạt được kết quả đã định.

Catherine Caws (2021) cho rằng đặc điểm nổi bật của đường hướng hành động là dựa trên *nhiệm vụ* với 5 yếu tố để triển khai đường hướng giảng dạy mà Gonzalet-Lloret và Ortega (2014, tr. 5-6) đã chỉ ra; (1) nhiệm vụ phải rõ ràng để người học tập trung vào hành động chứ không phải ngôn ngữ (ngôn ngữ được học một cách gián tiếp thông qua nhiệm vụ); (2) nhiệm vụ phải có mục tiêu rất rõ ràng (nhất là mục tiêu giao tiếp thông qua một hoạt động hay tương tác cụ thể); (3) nhiệm vụ phải tập trung vào người học và do đó phải xuất phát từ nhu cầu của họ; (4) nhiệm vụ cần nằm trong một bối cảnh chung trong đó có những yếu tố khác nhau để tạo nên tính chân thực của nhiệm vụ; (5) nhiệm vụ phải có tác động trở lại việc học.

Đường hướng hành động không chỉ tập trung vào các nhiệm vụ mà theo Beacco (2008, tr. 65), đường hướng này còn “đặt người học vào việc thực hiện những dự án cụ thể, thường được tiến hành trong nhóm và chủ yếu hướng đến việc tạo ra sản phẩm cụ thể”. Dự án theo nhóm hay sự kiện mục tiêu đóng vai trò trung tâm khi cho phép người học phát huy khả năng hợp tác và tạo ra các hoạt động hợp tác giữa người học với nhau. Đối với giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành, việc tạo ra các diễn ngôn nói và/hoặc viết phù hợp với các diễn ngôn chuyên ngành

trong thực tế sẽ là kỹ năng được ưu tiên phát triển. Tuy nhiên để thực hiện các nhiệm vụ, người học phải tra cứu tham khảo rất nhiều tài liệu nguyên bản bằng ngôn ngữ mục tiêu, các nguồn tài liệu trên mạng internet... Nhiều tài liệu nguồn (bài đọc và bài nghe) được cung cấp trong giờ học ngôn ngữ chuyên ngành sẽ nâng cao kỹ năng tiếp nhận thông tin của người học qua nghe hiểu và đọc hiểu.

Peter Griggs (2009, tr. 80), tác giả theo quan điểm nhận thức xã hội học, cho rằng học thông qua nhiệm vụ là một phương tiện để đặt người học vào trung tâm của quá trình học bằng cách tạo ra một bối cảnh tương tác dẫn dắt người học đến việc giải quyết cùng nhau các vấn đề ngôn ngữ để đáp ứng các nhu cầu giao tiếp. Với cách tiếp cận này, nhiệm vụ trở thành yếu tố thay thế người dạy ở nhiều thời điểm cụ thể, nhiệm vụ trợ giúp chính cho việc học bằng cách đặt ra cho họ những mục tiêu giao tiếp và những điều kiện ràng buộc trong quá trình thực hiện. Tuy nhiên, nhiệm vụ có thể làm ảnh hưởng lớn đến việc học khi nó dẫn người học đến việc quá tập trung vào mục tiêu giao tiếp đề ra mà coi nhẹ hoặc bỏ qua những phương tiện ngôn ngữ cần sử dụng để đạt được mục tiêu đó. Cho nên, để khắc phục điều đó, việc triển khai dạy học phải đảm bảo rằng hoạt động nhận thức của người học trong quá trình thực hiện nhiệm vụ cần được định hướng theo mục tiêu người học tự kiến tạo cho mình kỹ năng ngôn ngữ.

Tác giả cũng phân biệt nhiệm vụ học và nhiệm vụ thực tế trong sử dụng ngôn ngữ. Nhiệm vụ thực hiện trong lớp học tiếng được lựa chọn dựa trên mục tiêu dạy học của giáo viên và do đó được đánh giá cả về nội dung và hình thức. Mục tiêu nêu ra trong yêu cầu đề bài (trao đổi thông tin, giải quyết một vấn đề, thực hiện một dự án...) chính là thể hiện mục tiêu học tập: người học được dẫn dắt để cân đối giữa một bên là các yêu cầu giao tiếp tức thời của nhiệm vụ đặt ra và một bên là các yêu cầu sư phạm của giáo viên ở cơ sở đào tạo. Ngoài ra, việc người học gặp khó khăn khi hoàn thành nhiệm vụ bằng một

ngôn ngữ mà họ chưa thành thạo khiến cho người học sẽ tập trung chú ý vào các phương tiện ngôn ngữ (chú ý vào hình thức) hơn so với khi sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ trong bối cảnh tự nhiên. Vai trò của các nhiệm vụ giao tiếp là cung cấp bối cảnh tương tác cho phép người học xây dựng các kỹ năng ngôn ngữ phù hợp với các điều kiện giao tiếp thực tế. Do đó, nhiệm vụ nằm trên một trục ở giữa hai cực: một cực thực tế và một cực sự phạm. Nhiệm vụ có thể nghiêng về thực hành ngôn ngữ gắn với thế giới bên ngoài lớp học (đóng vai, dự án ngoài môi trường học đường) hoặc nhiệm vụ có thể chỉ đơn giản nhằm giúp người học phát triển những kỹ năng cần thiết để có thể hoạt động trong những tình huống giao tiếp của thế giới bên ngoài (trò chơi giao tiếp dựa trên nguyên tắc thiếu thông tin, trò chơi đóng vai tập trung vào hình thức sử dụng ngôn ngữ xã hội học).

Vẫn theo Peter Griggs (2009, tr. 83), vì hành động học và hành động sử dụng có mối liên hệ với nhau nên để triển khai đường hướng hành động trong giảng dạy, cần phải coi giao tiếp là mục tiêu của việc học với tư cách là công cụ hoạt động của con người, ngoài ra còn phải coi bản thân giao tiếp chính là hoạt động khi xét đến tính chất nhận thức của nó. Nếu chỉ xác định các kết quả mục tiêu của việc học như các kỹ năng và chiến lược cần lĩnh hội thì chưa đủ để nắm bắt cơ chế thực hiện. Đường hướng hành động còn phải dựa trên lý thuyết nhận thức cho phép xác định các cơ chế ngôn ngữ tâm lý học của hoạt động hiểu, hoạt động sản sinh ngôn ngữ và của việc học những quy trình này. Cụ thể, quan điểm nhận thức xã hội học về việc học cũng như đường hướng hành động đi theo nguyên tắc *học thông qua làm* (*learning by doing*) mà theo đó việc thực hiện các hoạt động dẫn đến việc tiếp thu dần dần các kỹ năng liên quan, điều này cho phép người học sau này có thể hoàn thành các hoạt động cùng loại một cách hiệu quả hơn.

Dựa trên những lý thuyết nền tảng của nhận thức luận và của đường hướng kiến tạo xã hội áp dụng trong giảng dạy hiện đại,

Jean Proulx (2004, tr. 22) đã đưa ra những nhận định về hoạt động học theo dự án. Thứ nhất, khi thực hiện dự án, người học phải khai thác nhiều thông tin cùng lúc hoặc theo thứ tự lần lượt: chủ đề, tính khả thi, cách thực hiện, phương tiện cần thiết, lịch trình, phân chia nhiệm vụ, thu thập dữ liệu... Thứ hai, dự án thể hiện rất rõ nguyên tắc cho rằng mọi kiến thức đều chủ yếu do người học tự kiến tạo cho mình. Bởi vì khi xây dựng và thực hiện dự án, người học dựa vào nhận định của bản thân về “sản phẩm” của dự án và sẽ triển khai dần các hoạt động để đạt được mục tiêu. Trong quá trình thực hiện, người học có thể có những lựa chọn hoạt động mới, loại bỏ những lựa chọn trước đó, có những ràng buộc về thời gian, chi phí... Tuy nhiên, tổng kết lại, kiến thức nền của họ ít nhiều đã được mở rộng, nghĩa là họ đã học được những kiến thức mới nhất định. Thứ ba, dự án đặt người học vào hoạt động, theo kiểu *học thông qua làm*. Tuy vậy cần lưu ý rằng cái thể hiện hiệu quả của việc học không phải là sản phẩm của dự án mà là quá trình thực hiện dự án với một loạt các hoạt động được tổ chức mà người học đã thực hiện để đi đến mục tiêu. Thứ tư, việc thực hiện dự án với nhiều chủ đề phong phú sẽ khiến người học cảm thấy việc học phù hợp với nguyện vọng, sở thích của họ, do đó việc học trở nên cần thiết với họ. Cuối cùng, học thông qua dự án với những ưu tiên như đặt người học vào vị thế chủ động và tự chịu trách nhiệm về việc học của mình, quan tâm đến quá trình và cách thực hiện dự án thay vì sản phẩm của dự án... đã làm thay đổi cục diện của việc dạy học. Việc dạy học được coi là công cụ hỗ trợ người học lĩnh hội kiến thức chứ không còn là hoạt động truyền thụ kiến thức nữa. Giáo viên từ nay sẽ đóng vai trò là người điều phối hơn là người thuyết trình, là cộng tác viên hơn là người chỉ đạo.

Bourguignon (2009, tr. 71) không dùng từ *dự án* mà dùng thuật ngữ *kịch bản học-hành động* trong giảng dạy bởi theo tác giả, hoạt động học và hoạt động đánh giá cần phải nhất quán trong giảng dạy ngoại ngữ. Khi hình thức đánh giá phổ biến nhất trong

đường hướng hành động là sử dụng một kịch bản hoạt động có giao tiếp để đánh giá việc sử dụng ngôn ngữ thì việc triển khai “kịch bản” và dùng từ “kịch bản học-hành động” sẽ phù hợp hơn là “dự án” trong giảng dạy ngoại ngữ để thống nhất các hoạt động dạy, học và đánh giá. Tuy nhiên, nếu dùng mỗi từ “kịch bản” theo nghĩa tuyệt đối cũng không phù hợp. Vì “kịch bản” chỉ dùng cho bối cảnh học. Trong khi đó, cách tiếp cận theo đường hướng hành động hướng đến việc người học tham gia vào cả những hoạt động thực tế, có thể ứng dụng những kiến thức được học để hoàn thành nhiệm vụ có thực để đạt mục tiêu đặt ra trong môn học hay quá trình học. Vì thế, tác giả đưa ra mô hình “học-hành động”, “kịch bản học-hành động” với ý nghĩa lấy từ nghiên cứu hành động, đó là: thu nhận được (tự xây dựng) kiến thức thông qua qua giải quyết những vấn đề cụ thể. Nếu đường hướng giao tiếp, vốn triển khai theo hướng dạy và học dựa trên những nhiệm vụ học tập nhằm phát triển các hoạt động giao tiếp giả định vì các hoạt động đó chỉ đáp ứng nhu cầu duy nhất là học, thì kịch bản học-hành động yêu cầu người học tham gia vào việc nghiên cứu, phân tích một vấn đề và phát hiện ra mình cần có những kiến thức kỹ năng gì để có thể giải quyết vấn đề đó. Bằng việc dẫn dắt người học đi đến việc hiểu rằng tại sao họ cần ngôn ngữ, chúng ta đã biến việc học của họ trở thành có ý nghĩa.

Việc học hướng đến hành động và do hành động định hướng có ba mục tiêu sau:

- Kích hoạt lại những kiến thức đã học,
- Xác định những kiến thức cần thiết phải học để hoàn thành nhiệm vụ,
- Xây dựng kiến thức mới trong quá trình hoạt động (thực hiện nhiệm vụ) bằng việc phát hiện những lỗ hổng kiến thức cần bù đắp.

Với mục tiêu xây dựng kiến thức trong và bằng hoạt động, kịch bản học-hành động nhằm phát triển các kỹ năng, nghĩa là khả năng huy động kiến thức hiệu quả và phù hợp để giải quyết vấn đề đã cho – một thao tác cần đến sự cân nhắc và lựa chọn.

Theo Marianne Jacquin (2012), muốn cụ thể hóa đường hướng hành động trong giảng dạy, giáo viên cần thiết kế một nhiệm vụ “thật” nhất có thể, yêu cầu người học thực hiện mô phỏng một hoạt động giống như cách mà hoạt động đó diễn ra trong thực tế cuộc sống, khi đó sẽ biến lớp học thành một loại phòng thí nghiệm mà trong đó người học thực hành làm bài tập, loại bài tập nhằm chuẩn bị cho người học sau này trở thành *chủ thể xã hội*. Nhiệm vụ phải hướng tới một kết quả cụ thể và được thiết kế sao cho người học có thể sử dụng một nhóm các kỹ năng, nhất là kỹ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ.

Tóm lại, điểm chung của các đường hướng triển khai giảng dạy ở trên đều là tổ chức việc học ngoại ngữ thông qua thực hiện nhiệm vụ cụ thể. Nhiệm vụ đó có thể là nhiệm vụ thật trong thực tiễn hoặc nhiệm vụ được xây dựng mô phỏng theo những tình huống giao tiếp có thật trong thực tiễn mà khi thực hiện nó, người học sẽ tự kiến tạo cho mình các kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ theo mục tiêu đã định.

4.2. Thực tế áp dụng đường hướng hành động trong giảng dạy tiếng Pháp

Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ (2001) ra đời với những định hướng đầu tiên về giảng dạy ngoại ngữ theo đường hướng hành động và điều này có những tác động lớn tới phương pháp giảng dạy tiếng Pháp nói riêng. Với mục tiêu đào tạo những tác nhân xã hội có thể sử dụng tiếng Pháp để tham gia hoạt động xã hội, việc coi trọng hoạt động xã hội được thể hiện rõ không chỉ trong xã hội mà còn trong cả các lớp học tiếng. Điều này thúc đẩy việc ra đời những giáo trình tiếng Pháp được thiết kế xung quanh các hoạt động, dự án như *Rond-Point* do Diffusion (Tây Ban Nha) xuất bản năm 2004, *Echo* do CLE International xuất bản lần 2 năm 2013, *Totem* do Hachette xuất bản năm 2014, *Tendances* do CLE International xuất bản năm 2017, *Défi* do Diffusion (Tây Ban Nha) xuất bản năm 2021.

Zsuzsanna Darabos (2009, tr. 157) đã tổng kết về việc sử dụng giáo trình tiếng Pháp theo đường hướng hành động trong một trường cấp 3 ở Hung-ga-ri. Sau khi thử nghiệm giáo trình Rond-point 1 dạy cho học sinh lớp 9, tác giả này cho rằng những kết quả đạt được là rất tích cực:

- Các dạng bài tập phong phú (bài tập cá nhân, bài tập theo cặp hoặc bài tập nhóm) cho phép giáo viên quan sát người học, hỗ trợ những học sinh kém, quản lý việc học sinh nghỉ học bằng cách cho bài tập riêng hoặc bài tập nhóm để người học hỗ trợ lẫn nhau;
- Các bài luyện tập đa dạng đối với nhiều kỹ năng cho phép người học có thể phát hiện thế mạnh cũng như điểm yếu của mình. Có sự cân bằng giữa bài tập nói và bài tập viết, mọi học sinh đều tiến bộ rõ rệt về kỹ năng nghe hiểu.
- Việc sử dụng nhiều không gian khác nhau khi học khiến người học đỡ cảm thấy nhàm chán.
- Sử dụng nhiều kiểu đánh giá có tác dụng khích lệ, động viên người học.
- Theo nguyên tắc chung, cần sử dụng tiếng Pháp trong lớp học, nhưng tiếng mẹ đẻ (trong trường hợp này là tiếng Hung-ga-ri) cũng không bị loại bỏ. Thậm chí có những thời điểm tiếng mẹ đẻ được sử dụng nhiều, ví dụ như khi trao đổi bàn bạc những nội dung quan trọng hoặc khi giải thích ngữ pháp. Tuy vậy, chỉ sử dụng tiếng mẹ đẻ vào những khoảng thời gian nào đó (ví dụ cuối buổi học) và trong không gian phù hợp (giảng đường).
- Phương pháp làm việc tạo ra bầu không khí thoải mái trong nhóm và tạo điều kiện để nhóm hoạt động hiệu quả: học sinh tự do lựa chọn chỗ ngồi của mình và thay đổi đối tác làm việc tùy ý. Người học đã thực sự tham gia vào việc thực hiện nhiệm vụ.
- Đối với người dạy, điểm tích cực nhất là có thể đảm bảo sự minh bạch, điều chỉnh phương pháp phù hợp với triết lý của mình và của cơ sở đào tạo.
- Người học thể hiện sự hài lòng và hoạt động học đã tập trung được vào những gì người học quan tâm: điều đó cho phép giáo viên xác định chính xác hơn nữa các nhu cầu của học sinh.
- Người dạy cho rằng mình đạt được các mục tiêu và vượt qua thử thách.

Sau khi thử nghiệm, tác giả khẳng định rằng lớp học của mình đã biến thành một không gian chia sẻ, trao đổi, nơi người học trở nên năng động và người dạy thực sự đóng vai trò là “người dẫn dắt cuộc chơi”.

Tại Việt Nam, việc áp dụng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp đã và đang được quan tâm. Đặc biệt ở bậc đào tạo đại học, ngày càng có nhiều nghiên cứu, thử nghiệm áp dụng đường hướng hành động vào dạy học. Một vài ví dụ dưới đây sẽ chứng minh tính hiệu quả của đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp ở các trường đại học tại Việt Nam.

Ở trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Bùi Thị Thu Hương (2021) đã triển khai dạy tiếng Pháp du lịch cho sinh viên Khoa Ngôn ngữ và văn hóa Pháp theo đường hướng hành động. Cụ thể, giảng viên đồng thời là nhà nghiên cứu đã thử nghiệm áp dụng dạy học theo dự án bằng việc yêu cầu các nhóm sinh viên thực hiện nhiệm vụ cụ thể là thiết kế các tờ rơi giới thiệu một địa điểm du lịch nổi tiếng của Việt Nam bằng tiếng Pháp mà họ lựa chọn. Để thực hiện được nhiệm vụ học tập, đồng thời là một hoạt động nghề nghiệp thực tế, sinh viên đã được hướng dẫn và tự mình có những trải nghiệm nghề nghiệp với các hướng dẫn viên du lịch, quan sát và phân tích các tờ rơi có thật giới thiệu danh thắng, từ đó tích lũy kiến thức cả về ngôn ngữ, cả về kỹ năng nghề nghiệp để có thể thực hiện nhiệm vụ học tập, đồng thời là nhiệm vụ xã hội thực tế mà sau

này khi ra trường họ phải thực hiện. Kết quả của thử nghiệm đã chỉ ra rằng dạy học thông qua dự án có những tác động tích cực đối với hoạt động học tiếng Pháp du lịch của sinh viên, lớp học thử nghiệm đạt kết quả cao hơn lớp học thông thường xét trên các mặt kiến thức, kỹ năng hành động và nghiệp vụ du lịch cũng như khả năng viết các bài textes mô tả hay giới thiệu thông tin trong lĩnh vực du lịch. Dạy học theo dự án cũng giúp sinh viên phát triển các kỹ năng mềm và thái độ làm việc như tinh thần trách nhiệm, tính sáng tạo, tự chủ và khả năng hợp tác.

Tại trường Đại học Hà Nội, Đỗ Quỳnh Hương (2019) cũng áp dụng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp du lịch khi sử dụng phương pháp tình huống - vấn đề trong đào tạo hướng nghiệp hướng dẫn viên du lịch tiếng Pháp. Cụ thể, giảng viên đã thiết kế và thử nghiệm mô-đun dạy thuyết trình dưới dạng một buổi tham quan thực tế trong đó sinh viên đóng vai hướng dẫn viên. Khóa học được xây dựng xuất phát từ nhu cầu của cơ sở đào tạo và đòi hỏi thực tế của thị trường lao động nên mang tính thực tiễn cao. Việc lựa chọn các diễn ngôn nghề nghiệp thực tế, phân tích các diễn ngôn này cũng như những hoạt động nghề nghiệp trên thực địa để xây dựng nội dung giảng dạy cho sinh viên, cùng với việc đặt sinh viên vào tình huống-vấn đề để thực hiện nhiệm vụ thực tiễn đã thể hiện rất rõ việc áp dụng đường hướng hành động vào dạy học tiếng Pháp. Theo đánh giá của tác giả, phản hồi của người học và người dạy về khóa học thử nghiệm là rất tích cực trên mọi bình diện: phương pháp sư phạm, học liệu và công cụ được sử dụng trong khóa học.

Nguyễn Thị Mị Dung (2020) đã thực hiện một thử nghiệm để đánh giá việc áp dụng phương pháp dự án vào giảng dạy tiếng Pháp marketing tại trường Đại học Thương mại. Ý tưởng dự án dựa trên chương trình dạy học tiếng Pháp marketing của trường, và dựa theo chương trình “Xe buýt khởi nghiệp” trên kênh VTV3. Các nhóm sinh

viên tiến hành nghiên cứu thị trường cho một sản phẩm mục tiêu, xây dựng kế hoạch marketing 4P cho sản phẩm mục tiêu và trình bày dự án khởi nghiệp của mình bằng một báo cáo tổng kết 10 trang, đồng thời thuyết trình về dự án trước giám khảo là các chuyên gia marketing, giảng viên và các sinh viên cùng lớp. Kết quả thử nghiệm đã chứng minh những tác động tích cực của phương pháp sư phạm dự án đối với hiệu quả dạy học; cải thiện kiến thức ngôn ngữ và kỹ năng giao tiếp tiếng Pháp, cải thiện kỹ năng mềm và động cơ học tập của sinh viên.

Tại Học viện Cảnh sát nhân dân, Nguyễn Thu Thủy (2022) cũng đã tiến hành thiết kế chương trình tiếng Pháp tích hợp (tiếng Pháp giao tiếp chung và tiếng Pháp chuyên ngành) theo đường hướng hành động và triển khai thử nghiệm giảng dạy tiếng Pháp cảnh sát với hai chủ đề sau khi đã thống nhất lựa chọn cùng người học: Phòng chống tội phạm và Phòng chống ma túy. Mỗi chủ đề được thiết kế dưới dạng các nhiệm vụ và tiểu nhiệm vụ mà người học cần thực hiện bằng tiếng Pháp. Việc lựa chọn các nhiệm vụ nhằm phát triển kiến thức nghiệp vụ và kiến thức ngôn ngữ trong những tình huống giao tiếp gần với thực tiễn nghề nghiệp của người học, phát triển kỹ năng và thái độ của người học, coi ngôn ngữ là công cụ để thực hiện nhiệm vụ đã cho thấy giảng viên hiểu rõ và áp dụng đúng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp chuyên ngành cho sinh viên cảnh sát. Theo đánh giá của tác giả, cách tiếp cận mới theo đường hướng hành động thực sự đáp ứng được nhu cầu của sinh viên, phù hợp với lĩnh vực sinh viên quan tâm và có ảnh hưởng tích cực đến việc phát triển kỹ năng giao tiếp và các năng lực chung của sinh viên, nâng cao động cơ học tập của họ khi họ được tham gia vào các giờ học tiếng Pháp có nội dung gắn với chuyên ngành cảnh sát, được lựa chọn chủ đề theo mối quan tâm của mình khi thực hiện các nhiệm vụ học tập.

5. Ứng dụng thử nghiệm đường hướng hành động trong giảng dạy tiếng Pháp tại trường ĐHNT

Tại trường ĐHNT, trong khuôn khổ đề tài nghiên cứu khoa học và công nghệ cấp cơ sở của mình về đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ, chúng tôi đã tiến hành một đề tài nhánh về việc áp dụng thử nghiệm đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp. Chúng tôi xin trình bày những thông tin chính về đề tài để minh chứng cụ thể tính khả thi và tính hiệu quả của việc áp dụng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp.

5.1. Mục tiêu nghiên cứu

Đề tài nhằm mục tiêu đánh giá hiệu quả việc áp dụng sơ phạm dự án vào môn Diễn đạt viết 2 trong chương trình đào tạo của chuyên ngành Tiếng Pháp thương mại (TPTM), từ đó chứng minh tính khả thi và ưu điểm của phương pháp này trong việc giảng dạy tiếng Pháp.

5.2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của đề tài là việc áp dụng phương pháp dạy học thông qua dự án vào học phần Diễn đạt viết 2 của chuyên ngành TPTM tại ĐHNT.

Phạm vi nghiên cứu: phương pháp sơ phạm dự án được triển khai trong học phần Diễn đạt viết 2 đối với sinh viên K58, năm thứ 3 chuyên ngành TPTM tại ĐHNT cơ sở Hà Nội, học kỳ I, giai đoạn 2 (tháng 10 đến tháng 12 năm 2021) của năm học 2021-2022. Môn học được triển khai trong 9 tuần với 18 buổi, mỗi buổi 3 tiết học (45 phút/tiết).

5.3. Phương pháp nghiên cứu

Nhóm đề tài đã triển khai thử nghiệm việc dạy và học theo dự án thông qua các bước chuẩn bị dự án, lên kế hoạch thực hiện, triển khai thông qua các hoạt động học tập, hoàn thành sản phẩm đã định và đánh giá sản phẩm dự án. Các bước tiến hành đều được ghi chép và quan sát cụ thể. Nhóm nghiên

cứ tạo lập hai nhóm người học dựa trên phân công lớp tín chỉ của Nhà trường trong Thời khóa biểu năm học 2020-2021: nhóm thử nghiệm là lớp tín chỉ 1 gồm 16 sinh viên; nhóm đối chứng là lớp tín chỉ 2 gồm 26 sinh viên. Nhóm đối chứng học theo cách dạy học thông thường đang áp dụng phổ biến đối với các học phần khác nhau, đó là bám sát đề cương chi tiết môn học đã định, chủ yếu là giảng viên thuyết giảng, sinh viên làm bài tập luyện tập tương ứng trong giáo trình môn học (*Le Dalf 100% réussite C1/C2*, Didier 2017). Đối với nhóm thử nghiệm, giảng viên trao đổi với sinh viên và thống nhất về phương pháp học theo dự án, lên kế hoạch từ đầu cho việc triển khai nội dung và nhiệm vụ cụ thể của từng buổi học trong lịch trình 18 buổi, phân nhóm sinh viên (5 nhóm, mỗi nhóm gồm 3-4 sinh viên) và giao nhiệm vụ cho từng nhóm cũng như thống nhất về sản phẩm cần đạt được của dự án sau khi kết thúc học phần.

Để đánh giá hiệu quả của phương pháp dự án so với phương pháp dạy học thông thường, ngoài việc đánh giá các sản phẩm của dự án (bài viết theo tình huống thực tế), chúng tôi chủ yếu sử dụng các công cụ nghiên cứu như kết quả bài kiểm tra trình độ ban đầu, kết quả bài kiểm tra đánh giá hết học phần sau khi kết thúc môn học. Các đề kiểm tra đầu kỳ và cuối kỳ là tương đồng nhau về yêu cầu diễn đạt viết (bài luận phát biểu quan điểm) và giống nhau ở cả hai nhóm. Việc giảng dạy và kiểm tra đánh giá của hai nhóm sinh viên đều do một giảng viên phụ trách. Điều này cho phép đo lường sự khác nhau về kết quả học tập và mức độ tiến bộ của mỗi nhóm khi học theo hai phương pháp học tập khác nhau. Các bài kiểm tra được giảng viên – tác giả nghiên cứu – chấm và thống kê điểm trên phần mềm Excel rồi được nhóm nghiên cứu tổng hợp, đối sánh giữa hai nhóm sinh viên để đánh giá hiệu quả học tập.

Ngoài ra, nhóm đề tài cũng sử dụng các công cụ nghiên cứu khác như khảo sát ý kiến và phỏng vấn để làm rõ thêm những suy nghĩ, nhận xét, đánh giá và nguyện vọng của

sinh viên đối với việc áp dụng sự phạm dự án trong học tập. Phiếu khảo sát được thiết kế trên google.forms và link khảo sát được gửi cho sinh viên của hai nhóm. Toàn bộ sinh viên đã tham gia trả lời khảo sát (16 sinh viên nhóm thử nghiệm và 26 sinh viên nhóm đối chứng). Những thông tin thu được từ các phiếu trả lời khảo sát cũng như từ kết quả phỏng vấn một số sinh viên sau khi khóa học kết thúc đã được tổng hợp, phân tích và biểu thị thông qua bảng, biểu đồ.

5.4. Kết quả nghiên cứu

Với mục tiêu môn học là khả năng diễn đạt viết bằng tiếng Pháp ở trình độ C1 theo Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ, tương đương bậc 5 trong Khung năng lực 6 bậc về ngoại ngữ dành cho Việt Nam, giảng viên đã triển khai dạy người học hai kỹ năng chính, đó là: 1) tổng hợp và tóm tắt thông tin từ các văn bản khác nhau về cùng chủ đề; 2) trình bày quan điểm về một vấn đề xã hội. Để dạy và học hai kỹ năng đó, giảng viên và sinh viên xác định nhiệm vụ cần hoàn thành của mỗi nhóm sinh viên trong lớp học thử nghiệm là: 1) tự tìm hai hay nhiều bài báo tiếng Pháp có cùng chủ đề kinh tế thương mại mà sinh viên quan tâm rồi tổng hợp thông tin, viết bài tóm tắt 250 từ; 2) trình bày quan điểm về một vấn đề xã hội dưới một trong các hình thức như tham gia diễn đàn trên mạng, viết cho mục Hộp thư bạn đọc của một tờ báo, viết bài báo hoặc viết thư hành chính cho nhà chức trách. Như vậy, chúng tôi bám sát nguyên tắc của đường hướng hành động đó là: người học thông qua thực hiện nhiệm vụ để chủ động tích lũy và xây dựng kiến thức cho mình, người học được chủ động trong quá trình học, lựa chọn những vấn đề họ quan tâm hay yêu thích, những nhiệm vụ cần thực hiện trong học tập cũng là những nhiệm vụ xã hội có thật trong thực tế, ngữ liệu học tập là diễn ngôn văn bản gốc từ thực địa.

Tổng kết học phần, chúng tôi nhận thấy sinh viên nhóm thử nghiệm đã đi đến đích của dự án khi hoàn thành các sản phẩm

theo yêu cầu một cách vô cùng sáng tạo và mang tính thời sự cao:

Với nhiệm vụ tóm tắt văn bản, sinh viên thành công trong việc viết tổng hợp thông tin từ các bài báo tiếng Pháp về cùng chủ đề kinh tế thương mại mà họ quan tâm. 5 bài tổng hợp văn bản của 5 nhóm sinh viên trong lớp thử nghiệm đề cập đến những vấn đề thời sự như (1) chuỗi cung ứng toàn cầu trong bối cảnh covid, (2) thương mại điện tử, (3) dark store (kho thực hiện đơn hàng) ở Pháp, (4) trợ cấp do lạm phát ở Pháp, (5) tình trạng thất nghiệp của thanh niên Pháp.

Với yêu cầu trình bày quan điểm cá nhân, mỗi nhóm sinh viên lựa chọn một chủ đề mình quan tâm và lựa chọn hình thức viết luận theo yêu cầu môn học. 5 sản phẩm thành phẩm đều có tính sáng tạo và cập nhật: (1) bài báo với nội dung và hình thức lên trang chuyên nghiệp về chủ đề lãng phí quần áo trong ngành thời trang, (2) phản hồi ý kiến trên facebook về việc ủng hộ hay không ủng hộ tiêm vắc xin phòng covid, (3) viết thư cho Chủ tịch UBND Thành phố Hà Nội phản đối về một vấn đề gây bức xúc trong nhân dân, (4) bài báo gửi Hộp thư bạn đọc của một tờ báo để nêu quan điểm về luật cho phép sử dụng thuốc chữa bệnh đồng tính, (5) bài báo nêu quan điểm về xu hướng tiêu dùng sản phẩm hữu cơ.

Ngoài các sản phẩm của dự án được đánh giá cao, để đo lường hiệu quả của phương pháp dạy học theo dự án một cách chính xác nhất có thể, nhóm nghiên cứu chủ yếu sử dụng kết quả các bài kiểm tra đánh giá đầu kỳ và cuối kỳ của hai nhóm sinh viên, so sánh đối chiếu và rút ra kết luận. Yêu cầu chung của bài kiểm tra đầu kỳ và cuối kỳ đều là viết một bài luận có độ dài ít nhất 250 từ trong thời gian 60 phút để trình bày quan điểm cá nhân về một vấn đề được nêu.

Theo kết quả kiểm tra đánh giá đầu kỳ và cuối kỳ, về cơ bản, sinh viên nhóm thử nghiệm có kết quả và mức độ tiến bộ cao hơn so với sinh viên nhóm đối chứng (Bảng 1, Bảng 2).

Bảng 1*Chi tiết điểm đầu kỳ của lớp thử nghiệm*

Sinh viên	Tuân thủ đề bài /1	Lý lẽ, lập luận /3	Ý mạch lạc /3	Từ vựng /2.5	Ngữ pháp /2.5	Tổng điểm /12
SV1.1	0.75	2	2	1.75	1.5	8
SV1.2	0.75	2.5	2.5	2.25	2.25	10.25
SV1.3	0.75	1.5	1.5	1.75	1.75	7.25
SV1.4	0.75	2.5	2.5	2.25	2.25	10.25
SV1.5	0.5	2	2	2	2	8.5
SV1.6	0.5	2	2	2	2	8.5
SV1.7	0.75	2	2	1.75	1.5	8
SV1.8	0.5	2	2	2	1.5	8
SV1.9	0.75	2	2	2	2	8.75
SV1.10	0.75	2	1.75	1.75	1.25	7.5
SV1.11	0.75	2	2	1.75	1.5	8
SV1.12	0.75	2.5	2.5	2	2	9.75
SV1.13	0.75	1.75	1.75	1.75	2	8
SV1.14	0.75	2	2	2	1.75	8.5
SV1.15	0.75	1.75	1.75	2	1.5	7.75
SV1.16	0.5	1.75	1.75	2	2	8
Trung bình	0.7	2.0	2.0	1.9	1.8	8.4

Bảng 2*Chi tiết điểm cuối kỳ của lớp thử nghiệm*

Sinh viên	Tuân thủ đề bài /1	Lý lẽ, lập luận /3	Ý mạch lạc /3	Từ vựng /2.5	Ngữ pháp /2.5	Tổng điểm /12
SV1.1	1	2.5	2.5	2	2	10
SV1.2	1	2.5	2.75	2	2	10.25
SV1.3	1	2	1.5	1.5	1	7
SV1.4	1	2.75	2.7	2	2	10.45
SV1.5	0	3	2.5	2	2	9.5
SV1.6	1	2.5	2	2	1.75	9.25
SV1.7	1	2.75	2	2	1.25	9
SV1.8	0.75	2.5	2.5	2	2	9.75
SV1.9	1	2.5	2.5	2	1.75	9.75
SV1.10	1	2.75	2.5	2	1.75	10
SV1.11	1	2.75	2.7	2	2	10.45
SV1.12	1	2.5	2.75	2	1.75	10

SV1.13	1	2.5	2.5	2	2	10
SV1.14	1	2.5	2.5	2	1.75	10
SV1.15	1	2.5	2.5	2	2	10
SV1.16	1	2.5	2.5	2	2	10
Trung bình	0.9	2.6	2.4	2.0	1.8	9.7

Nhìn vào Bảng 1 và Bảng 2, chúng ta thấy điểm trung bình kiểm tra đầu kỳ của lớp thử nghiệm là 8.4/12, kiểm tra cuối kỳ là 9.7/12, chênh lệch 1.3/12 điểm (tương đương 10.8%). Phần lớn sinh viên đều đạt từ 3/4 điểm tối đa của các tiêu chí về lập luận, lý lẽ (arguments), diễn đạt mạch lạc, logic (coherence) và từ vựng (vocabulary). Đây cũng là ba kỹ năng có điểm được cải thiện rõ

Bảng 31

So sánh độ chênh điểm trung bình đầu kỳ và cuối kỳ của hai nhóm

	Nhóm thử nghiệm	Nhóm đối chứng
Kiểm tra đầu vào (thang điểm 12)	8.4	7.8
Kiểm tra cuối kỳ (thang điểm 12)	9.7	8.6
Chênh lệch (thang điểm 12)	1.3	0.8

Điểm kiểm tra cuối kỳ của nhóm thử nghiệm cao hơn so với nhóm đối chứng (hơn 1.1 điểm). Ngoài ra, sinh viên nhóm thử nghiệm cũng có mức điểm chênh lệch giữa kết quả đầu kỳ và cuối kỳ cao hơn (1.3 so với 0.8).

Bảng 4

Điểm trung bình từng tiêu chí ở đầu và cuối kỳ của nhóm thử nghiệm

	Tuân thủ đề bài /1	Lý lẽ /3	Logic, mạch lạc /3	Từ vựng /2.5	Ngữ pháp /2.5
Đầu kỳ	0.7	2	2	1.9	1.8
Cuối kỳ	0.9	2.6	2.4	2	1.8
Chênh lệch	<u>0.2</u>	<u>0.6</u>	<u>0.4</u>	<u>0.1</u>	<u>0</u>

Cách đọc: Đối với bài kiểm tra đầu kỳ, điểm trung bình cho tiêu chí tuân thủ yêu cầu đề bài (consigne) là 0.7/1 điểm, cho tiêu chí lập luận là 2/3 điểm, cho tiêu chí diễn đạt mạch lạc, logic là 2/3 điểm, cho tiêu chí từ vựng là 1.9/2.5 điểm và cho tiêu chí ngữ pháp là 1.8/2.5 điểm.

ràng nhất (tăng 0.25-1 điểm).

Khi so sánh kết quả kiểm tra cuối kỳ giữa nhóm thử nghiệm và nhóm đối chứng cũng như so sánh độ chênh giữa điểm trung bình đầu kỳ và cuối kỳ, chúng ta nhận thấy sự khác biệt về kết quả học tập giữa hai nhóm (Bảng 3).

Xét về điểm trung bình từng tiêu chí, độ chênh giữa đầu kỳ và cuối kỳ của nhóm thử nghiệm đều cao hơn thông số này ở nhóm đối chứng trên đa số tiêu chí như khả năng lập luận, tính logic và mạch lạc của bài luận, vốn từ vựng và khả năng sử dụng từ (Bảng 4, Bảng 5).

Bảng 5*Điểm trung bình từng tiêu chí ở đầu và cuối kỳ của nhóm đối chứng*

	Tuân thủ đề bài/1	Lý lẽ/3	Logic, mạch lạc/3	Từ vựng/2.5	Ngữ pháp/2.5
Đầu kỳ	0.7	1.8	1.8	1.8	1.7
Cuối kỳ	0.9	2.1	2	1.8	1.7
Chênh lệch	<u>0.2</u>	<u>0.3</u>	<u>0.2</u>	<u>0</u>	<u>0</u>

Mức chênh lệch giữa điểm đầu kỳ và điểm cuối kỳ của nhóm thử nghiệm cao hơn, đặc biệt ở khả năng lập luận và diễn đạt logic, mạch lạc, điều này cho thấy mức độ tiến bộ của nhóm thử nghiệm khi học theo phương pháp dự án là lớn hơn so với nhóm đối chứng khi học theo phương pháp truyền thống.

Ngoài việc đối sánh điểm đầu kỳ và cuối kỳ giữa hai nhóm sinh viên – công cụ quan trọng nhất cho phép đo lường hiệu quả của sự phạm dự án, nhóm đề tài cũng dựa trên kết quả khảo sát sinh viên qua bảng hỏi và phỏng vấn.

Bảng 6*Tự đánh giá của sinh viên về khả năng đạt được các tiêu chí của bài viết sau khi kết thúc môn học*

Nhiệm vụ/ tiêu chí chung	Tiêu chí bộ phận	Nhóm thử nghiệm	Nhóm đối chứng
Tổng hợp văn bản (synthèse)	Bài tổng hợp văn bản trung thành với các văn bản gốc và yêu cầu đề bài	56%	38%
	Xử lý nội dung văn bản gốc: xác định vấn đề chung được nêu trong các văn bản, tìm ý chính của các văn bản	50%	15%
Bài luận (essai argumenté)	Tuân thủ yêu cầu đề bài	75%	58%
	Khả năng thuyết phục, lập luận	56%	20%
Các tiêu chí chung của bài viết	Mạch lạc, logic	44%	27%
	Vốn từ rộng và sử dụng từ chính xác	44%	12%
	Viết đúng ngữ pháp và chính tả	63%	15%
	Khả năng sử dụng từ nối và cấu trúc câu phức tạp	44%	12%
Tự thấy bản thân chủ động trong học tập và được tìm hiểu vấn đề mình quan tâm		70%	30%

Cách đọc: 56% sinh viên nhóm thử nghiệm tự đánh giá bài tổng hợp văn bản của mình đạt tiêu chí trung thành với các văn bản gốc và phù hợp với yêu cầu của đề bài, trong khi tỷ lệ này ở các sinh viên nhóm đối chứng là 38%.

Quan sát Bảng 6, chúng ta thấy có sự chênh lệch lớn giữa đánh giá của sinh viên hai nhóm về kỹ năng viết bài sau môn học, đặc biệt ở các tiêu chí trung thành với văn

bản gốc, khả năng xử lý nội dung văn bản, khả năng lập luận và từ vựng, ngữ pháp. Hơn nữa, so với sinh viên nhóm đối chứng, sinh viên nhóm thử nghiệm tự đánh giá mình chủ

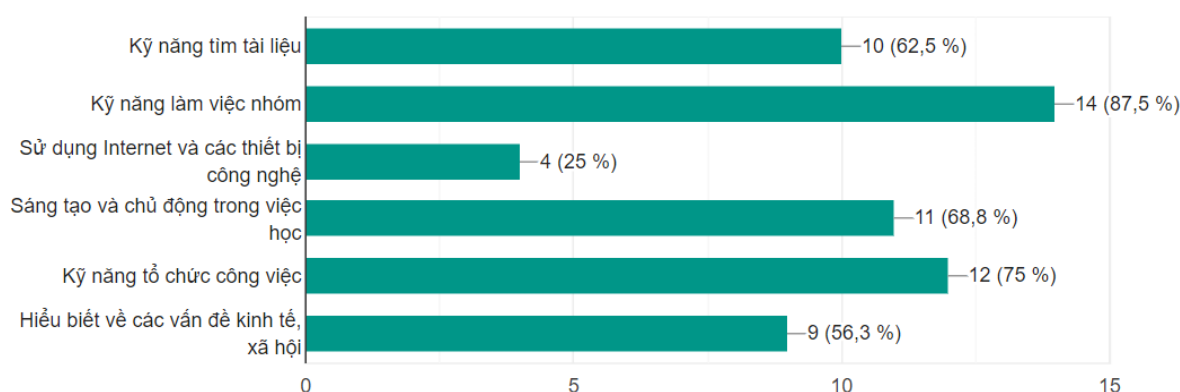
động hơn trong học tập và được tìm hiểu vấn đề mình quan tâm (70% so với 30%). Như vậy có thể thấy sinh viên nhóm thử nghiệm tự tin hơn về khả năng viết tổng hợp văn bản và bài luận của mình.

Ngoài ra, sinh viên đã cải thiện một số kỹ năng ngoài ngôn ngữ, trong đó tiêu

biểu nhất là kỹ năng làm việc nhóm (88%), kỹ năng tổ chức công việc (75%) và khả năng sáng tạo, chủ động trong việc học (69%), kỹ năng tìm tài liệu (63%), hiểu biết các vấn đề kinh tế xã hội (56%) (Biểu đồ 1). Đây là những kỹ năng vô cùng cần thiết và hữu ích đối với sinh viên khi ra trường và tham gia thị trường lao động.

Biểu đồ 1

Sinh viên tự đánh giá về việc cải thiện kỹ năng ngoài ngôn ngữ sau dự án



Ngoài ra, theo kết quả phỏng vấn, sinh viên do phải đọc nhiều về chủ đề sản phẩm của mình và được nghe trình bày nhiều chủ đề khác từ sản phẩm của các nhóm còn lại nên đã cải thiện nhiều kỹ năng đọc hiểu và viết. Tuy vậy, một bộ phận vẫn cho rằng bản thân vẫn yếu trên phương diện từ vựng và ngữ pháp. Khó khăn lớn nhất của những sinh viên này nằm ở bước lập dàn ý do chưa tìm được ý trong văn bản gốc hoặc trong thực tế.

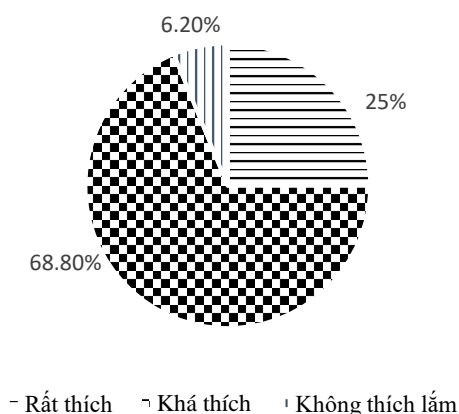
Nhìn chung, kết quả thử nghiệm cho thấy những tác động tích cực của phương pháp giảng dạy mới: lớp học thử nghiệm có kết quả bài viết tiếng Pháp cao hơn lớp học thông thường trên nhiều tiêu chí về kiến thức, kỹ năng thực hành diễn đạt viết tiếng Pháp và cả các kỹ năng ngoài ngôn ngữ.

Với những tác động tích cực và khả năng cải thiện hiệu quả học tập, phương pháp

sự phạm dự án được sinh viên đánh giá cao với hơn 90% số người được hỏi cho rằng họ rất thích hoặc khá thích phương pháp dạy học theo dự án cũng như nên áp dụng sự phạm dự án trong dạy học tiếng Pháp (Biểu đồ 2, Biểu đồ 3).

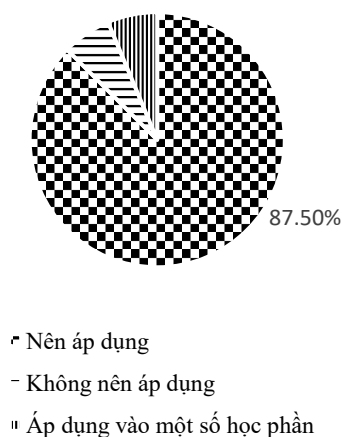
Biểu đồ 2

Đánh giá chung của sinh viên về dạy học thông qua dự án



Biểu đồ 3

Đánh giá của sinh viên về khả năng áp dụng sự phạm dự án vào dạy học tiếng Pháp



Bên cạnh những tác động tích cực của sự phạm dự án, nhóm nghiên cứu cũng nhận thấy một số hạn chế trong triển khai dự án sự phạm như: sự e dè trước cách tiếp cận mới của một vài sinh viên vào thời điểm trước khi tiến hành dự án; quá trình dạy và học đôi khi thiếu thời gian vì giảng viên phải chữa bài và góp ý cụ thể cho từng nhóm ở từng khâu thực hiện; bất cập khi đánh giá đóng góp thực sự của từng cá nhân trong nhóm; đôi khi giảng viên dễ rơi vào tình trạng thuyết giảng nhiều của phương pháp truyền thống vì lo lắng sinh viên chưa hiểu bài; khối lượng công việc của giáo viên tăng lên đáng kể khi phải hỗ trợ đến từng nhóm, từng cá nhân, phải sát sao từng đầu việc ở từng buổi học để đảm bảo sinh viên hoàn thành theo tiến độ, phải đánh giá nhiều nội dung khác nhau cho cùng một nhiệm vụ (vì mỗi nhóm sinh viên chọn một chủ đề khác nhau theo sở thích và mối quan tâm của họ), vv.

Tóm lại, đường hướng hành động được áp dụng ở nhiều cơ sở đào tạo khác nhau và những thử nghiệm, trải nghiệm đều chỉ ra hiệu quả tích cực của phương pháp giảng dạy lấy người học làm chủ thể của hoạt động dạy và học. Thông qua thực hiện các nhiệm vụ, hoạt động để hoàn thành nhiệm vụ mục tiêu, người học tự xây dựng kiến thức cho mình, do đó họ có động cơ học tập rõ

ràng, tích lũy kiến thức hiệu quả và cải thiện các kỹ năng mềm cũng như thái độ làm việc.

Thảo luận

Theo chúng tôi, đường hướng hành động đã thay đổi sâu sắc mối quan hệ giữa người dạy và người học: trao cho người học quyền tự chủ cao trong việc quyết định nội dung, phương pháp học tập, tự chủ trong việc tìm hiểu và khai thác thông tin, tích lũy kiến thức cho mình để hoàn thành những nhiệm vụ học tập vốn cũng là những nhiệm vụ xã hội thực tiễn hoặc gắn với hoạt động thực tiễn. Các mô hình hay hoạt động sự phạm điển hình của đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ chính là dạy học theo dự án, dạy học theo tình huống vấn đề, dạy học theo kịch bản học-hành động dựa trên những tình huống có thật hoặc sát thực tế của lĩnh vực nghề nghiệp mục tiêu mà người học theo đuổi. Trong bối cảnh đó, người dạy không còn là người truyền kiến thức mà là người điều phối, định hướng và hỗ trợ người học trong quá trình tự học, tự xây dựng và tích lũy kiến thức của họ. Người dạy cần tâm niệm rằng hoạt động dạy học (từ xây dựng chương trình, thiết kế nội dung dạy học đến hoạt động sự phạm triển khai trên lớp) phải dựa trên nhu cầu, mong muốn và sở thích của người học thì mới có thể tạo động cơ cho người học.

Những thử nghiệm và ứng dụng đường hướng hành động trong dạy học bộ môn tiếng Pháp ở một số trường đại học tại Việt Nam đều chỉ ra tính hiệu quả của phương pháp dạy học mới so với phương pháp thông thường: nâng cao kiến thức tiếng, kiến thức nghiệp vụ cũng như kỹ năng nghề nghiệp cho người học, phát triển kỹ năng mềm và cải thiện thái độ người học như kỹ năng tin học và sử dụng công nghệ thông tin, kỹ năng giao tiếp, khả năng tự chủ, tinh thần trách nhiệm, sức sáng tạo, tinh thần hợp tác, khả năng làm việc nhóm, vv. Thử nghiệm áp dụng sự phạm dự án của chúng tôi trong dạy học môn Việt 2 tại trường

ĐHNT cũng cho những kết quả tích cực tương tự. Để có thể thành công, theo chúng tôi, các thử nghiệm đều đã bám sát nguyên tắc của đường hướng hành động: dạy học theo nhu cầu người học, luôn xuất phát từ đòi hỏi thực tiễn và mong muốn của người học, sử dụng diễn ngôn thực địa, tôn trọng sự lựa chọn của người học khi thiết kế và triển khai thực hiện nhiệm vụ học tập.

Tuy nhiên, cần thừa nhận rằng những trường hợp áp dụng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp ở Việt Nam đều là những thử nghiệm ban đầu chứ chưa trở thành hệ thống và chưa được áp dụng rộng rãi cho nhiều môn học, nhiều chương trình đào tạo.

Bên cạnh đó, qua kinh nghiệm triển khai phương pháp dạy học theo dự án đã thực hiện, chúng tôi có những băn khoăn khi áp dụng đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ: bản thân giáo viên phải bỏ nhiều thời gian công sức hơn để chuẩn bị bài và hướng dẫn từng nhóm sinh viên thực hiện từng bước của dự án nhằm đạt được sản phẩm đã định; một số sinh viên tỏ ra lo lắng và ngại thử nghiệm phương pháp học tập mới; trong quá trình học, một số sinh viên kém tích cực khiến công việc của nhóm gặp khó khăn... Từ những trải nghiệm trên, cộng thêm ý kiến của một số giáo viên và các nhà sư phạm, chúng tôi nhận thấy việc triển khai đường hướng hành động trong giảng dạy ngoại ngữ nói chung và trong giảng dạy tiếng Pháp nói riêng phải đối mặt với một số thách thức như sau: *thứ nhất*, đó là tính sẵn sàng của giáo viên và sinh viên khi tham gia dạy và học theo phương pháp mới. Thực tế cho thấy người dạy cần có thêm các kỹ năng khác ngoài kiến thức sư phạm như kỹ năng quản lý dự án, kỹ năng dẫn dắt điều chỉnh hoạt động theo thực tế, kỹ năng hỗ trợ và tư vấn người học đối với những vấn đề ngoài chuyên môn. Hơn nữa, việc triển khai hoạt động dạy học theo đường hướng hành động thường tốn thời gian và công sức của người dạy và người học. Người dạy cần có công tác chuẩn bị tốt để thiết kế nội dung, nhiệm vụ

dạy học, cần có những khoảng thời gian ngoài giờ học để tư vấn riêng cho các nhóm người học hoặc cá nhân người học tùy theo nhu cầu và tình huống học tập riêng của họ. Về phần mình, khá nhiều người học ở Việt Nam, vốn quen kiểu học thụ động, sẽ không sẵn sàng hợp tác và tham gia hoạt động học theo phương pháp mới khi phương pháp này đòi hỏi ở họ tính tự chủ cao, cường độ làm việc lớn. *Thứ hai*, giáo viên đôi khi vẫn rơi vào cách dạy cũ, lo lắng sinh viên không hiểu bài nên sẽ trở lại xu hướng giảng giải nhiều, không mạnh dạn trao quyền tự chủ cho người học, không tin vào khả năng tự xây dựng kiến thức của người học. *Thứ ba*, việc áp dụng đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ đòi hỏi nhiều nguồn lực đối với cơ sở đào tạo và người dạy (thay đổi chương trình, nội dung đào tạo, thay đổi phương pháp dạy học, thù lao cho khoảng thời gian công sức tăng thêm của người dạy) cũng như đối với người học (tự chủ, tự chịu trách nhiệm với việc học, cường độ làm việc lớn), liệu các giảng viên, các cơ sở đào tạo có sẵn sàng áp dụng đường hướng hành động trên quy mô rộng với tất cả các môn học, các chương trình đào tạo hay không?

Theo quan điểm chủ quan của chúng tôi, đường hướng hành động rõ ràng là một cách tiếp cận mới trong giảng dạy ngoại ngữ, cách tiếp cận vì người học, coi nhu cầu và lợi ích của người học là trên hết. Tính hiệu quả của phương pháp mới đã được chứng minh qua nhiều nghiên cứu, thử nghiệm. Tuy nhiên, để phát triển và ứng dụng phương pháp dạy học theo đường hướng hành động trên quy mô lớn, yếu tố then chốt nằm ở quyết tâm của người dạy và của cơ sở đào tạo, quyết tâm đổi mới sáng tạo, quyết tâm thay đổi chương trình, nội dung và phương pháp dạy học, chấp nhận khó khăn, chấp nhận hi sinh thời gian, công sức để có thể triển khai tốt hoạt động học tập. Một khi đã thiết kế chương trình, nội dung, hoạt động học tập gắn liền với nhu cầu người học, gắn liền với thực tiễn xã hội, chắc chắn giáo viên và cơ sở đào tạo sẽ tổ chức thành công hoạt

động dạy học, thu hút được người học tham gia vào hoạt động học tập và do đó nâng cao chất lượng đào tạo.

6. Kết luận

Ra đời từ những năm 90 của thế kỷ trước và lần đầu được đề cập trong Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ, đường hướng hành động đưa ra định hướng mới trong phương pháp dạy và học ngoại ngữ. Coi người học là chủ thể xã hội luôn có những nhiệm vụ thực tiễn cần hoàn thành, phương pháp dạy học theo đường hướng hành động trao cho người học những cơ hội, phương tiện và cách thức để họ chủ động trong quá trình học, tự xây dựng kiến thức cho mình dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Các hoạt động phổ biến trong dạy học theo đường hướng hành động đó là sự phạm dự án, kịch bản học-hành động và tình huống-vấn đề. Đối với lĩnh vực dạy học tiếng Pháp ở bậc đại học Việt Nam nói riêng, đường hướng hành động đã được áp dụng thử nghiệm ở khá nhiều cơ sở đào tạo đối với những môn học khác nhau, thuộc các chuyên ngành đào tạo khác nhau, đối tượng sinh viên khác nhau nhưng đều cho thấy những kết quả tích cực khi nâng cao hiệu quả lĩnh hội kiến thức, kỹ năng và thái độ của người học. Tại ĐHQGHN, việc thử nghiệm đường hướng hành động vào giảng dạy học phần Diễn đạt viết 2 cho sinh viên cũng chứng minh tính hiệu quả của phương pháp tiếp cận mới khi nhóm thử nghiệm có kết quả bài viết cuối kỳ cao hơn nhóm đối chứng và mức độ tiến bộ của nhóm thử nghiệm cũng lớn hơn. Bản thân sinh viên tham gia phương pháp dạy học mới cũng tự đánh giá khá tích cực về khả năng viết bài cũng như những kỹ năng mềm mà họ thu nhận được sau dự án. Tuy có những khó khăn khi triển khai nhưng phương pháp giảng dạy theo đường hướng hành động cần được coi là xu hướng mới và cần được áp dụng rộng rãi trong các cơ sở đào tạo có giảng dạy ngoại ngữ nói chung và giảng dạy tiếng Pháp nói riêng, trong đó có trường ĐHQGHN.

Tài liệu tham khảo

- Beacco, J. C. (2008). *Tâches ou compétences? Le Français dans le Monde*, 357, 33-35.
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In M. L. Lions-Olivieri, P. Liria & L. Lacan (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 49-77). Diffusion FLE et Editions Maison des langues.
- Bùi, T. T. H. (2022). *Elaboration d'une approche pédagogique basée sur la perspective actionnelle pour l'enseignement du français du tourisme aux étudiants de français du Département de Français de l'Université de langues et d'études internationales – Université Nationale du Vietnam à Hanoi* (Xây dựng phương pháp sư phạm theo đường hướng hành động để giảng dạy tiếng Pháp du lịch cho sinh viên tiếng Pháp của Khoa Ngôn ngữ và văn hóa Pháp – Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội) [Luận án tiến sĩ chưa công bố]. Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Caws, C. (2021, April 9). *Regard sur l'approche actionnelle en apprentissage-enseignement du français; Tâches, communications, (inter)actions*. emdl.us. Retrieved May 25, 2022, from <https://emdl.us/regard-sur-lapproche-actionnelle-en-apprentissage-enseignement-du-francais-taches-communications-interactions/>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Didier.
- Darabos, Z. (2009). Mise en place d'une méthode de FLE basée sur l'approche actionnelle dans un lycée hongrois. In M. L. Lions-Olivieri, P. Liria & L. Lacan (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 157-180). Diffusion FLE et Editions Maison des langues.
- Demailly, A. (2004). *Herbert Simon et les sciences de conception*. Editions l'Harmattan.
- Đỗ, Q. H. (2019). *Enseignement de l'exposé oral du guide touristique vietnamien francophone comme genre discursif et par les situations-problèmes* (Dạy thuyết trình cho hướng dẫn viên du lịch tiếng Pháp theo phương pháp tiếp cận bằng loại hình diễn ngôn và thông qua các tình huống-vấn đề) [Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Hà Nội & Trường Đại học công giáo Louvain]. DIAL.pr. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:218637>

- González-Lloret, M., & Ortega, L. (Eds.) (2004). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. John Benjamins Publishing Company
- Griggs, P. (2009). A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle: une perspective sociocognitive. In M. L. Lions-Olivieri, P. Liria & L. Lacan (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 79-100). Diffusion FLE et Editions Maison des langues.
- Jacquin, M. (2012, January 5). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Le réseau EdCan. Retrieved June 7, 2021, from <https://www.edcan.ca/articles/lapproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-etrangeres/?lang=fr>
- Nguyễn, Q. T. (2018). Đường hướng hành động: Một đường hướng lý thuyết mới hay đường hướng giao tiếp phát triển nâng cao? *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 34(1), 202-212. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnuufs.4238>
- Nguyễn, T. M. D. (2020). *La pédagogie du projet appliquée à l'enseignement du français du marketing à l'Université Thuong mai* (Áp dụng phương pháp dự án vào việc giảng dạy tiếng Pháp marketing tại trường Đại học Thương mại) [Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội]. Repository. http://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/100822
- Nguyễn, T. T. (2022). *Elaboration d'un programme de français selon la perspective actionnelle destiné aux étudiants de l'Académie de la Police populaire* (Xây dựng chương trình tiếng Pháp theo đường hướng hành động dành cho sinh viên Học viện Cảnh sát nhân dân) [Luận án tiến sĩ chưa công bố]. Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.
- Riquois, E. (2019). *L'approche actionnelle*. gfen (Groupe français d'éducation nouvelle – Secteur Langues). Retrieved November 11, 2021, from https://www.gfen-langues.fr/activites/RDV/approcheactionnel/le_Riquois.pdf

THE ACTION-ORIENTED APPROACH OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND APPLICATION IN TEACHING FRENCH IN FOREIGN TRADE UNIVERSITY*

Do Thi Thu Giang

Foreign Trade University, 91 Chua Lang, Dong Da, Hanoi, Vietnam

Abstract: The action-oriented approach to teaching foreign languages emerged in the 90s of the last century and was for the first time mentioned in the Common European Framework of Reference for Languages. Today, this approach guides the teaching and learning of foreign languages of several training establishments. In this context, our article aims to take stock of some pedagogical principles of the action-oriented approach in teaching languages that the author has synthesized from certain French documents, and at the same time, to go through the practical application of this approach in teaching French at a number of universities in Vietnam, especially the author presents in depth an experiment on applying the action-oriented approach in teaching French at Foreign Trade University where the author teaches. This aims to contribute a communication on the action-oriented approach and to justify its effectiveness, thus highlighting the need for its implementation in teaching foreign languages in Vietnam to align with the new trend in the world.

Keywords: action-oriented approach, teaching foreign languages, teaching French

* Research within the framework of Science and technology project of Foreign Trade University 2021.