

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY ĐỌC HIỂU VỚI BỘ SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG PHÁP TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Nguyễn Văn Mạnh^(*)

1. Yêu cầu đổi mới trên bình diện lý thuyết và thực tiễn

1.1. Bằng các hoạt động sử dụng ngôn ngữ khác nhau, như tiếp nhận ngôn ngữ nói và viết, diễn đạt nói và viết, con người tiếp nhận, lý giải, chia sẻ các thông tin, các ý tưởng. Trong các hoạt động đó, *đọc hiểu* được xem là quan trọng bậc nhất. Chính vì thế, từ hơn hai mươi năm trở lại đây, nhiều công trình nghiên cứu (J. Giasson [3,1990]), F. Cicurel [1,1991]), Guy Deuhière, Serge Baudet (1992),...) đã được thực hiện nhằm miêu tả các mô hình của hoạt động đọc hiểu, các thao tác trí tuệ, nhờ chúng mà người đọc tiếp cận văn bản. Những nghiên cứu này đã mang lại một cách nhìn nhận mới đối với hoạt động đọc hiểu và chỉ rõ rằng đọc là *một hoạt động tạo nghĩa* mang tính chủ động và đồng thời cũng mang lại những hệ quả về phương diện giáo học pháp, khi chỉ rằng việc dạy-học kỹ năng đọc hiểu, phải chuẩn bị cho người học về cái được đọc *trước khi đọc*; giúp cho họ tiếp cận và lý giải thông tin *trong quá trình đọc*; làm giàu vốn hiểu biết của họ *sau khi đọc*. Hoạt động sư phạm này cung cấp cho người học các phương pháp, kỹ năng tiếp cận các loại hình văn bản khác nhau, để người học có những ứng xử phù hợp trước các văn bản cần đọc nhằm tích lũy những thông tin mới, những ý tưởng mới một cách độc lập. Như vậy, về phương

diện lý thuyết, ta có thể thấy những đổi mới trong cách quan niệm về hoạt động đọc hiểu, cũng như về phương pháp dạy-học kỹ năng này.

1.2. Trong nhà trường Việt Nam, từ bậc phổ thông cơ sở đến bậc đại học (không chuyên ngữ), kỹ năng đọc hiểu vẫn luôn chiếm một vị trí hàng đầu, và luôn dành được sự ưu tiên của các tác nhân của hoạt động giáo dục (nhà quản lý, tác giả chương trình và sách giáo khoa, người dạy, người học...). Điều đó có thể lý giải bằng tập quán học tập (mà ngày nay người ta còn gọi dưới một cái tên khác là *chiến lược học tập*) dựa vào ngôn ngữ viết của người Việt Nam. Hơn thế nữa, cho đến thời điểm này, trong môi trường dạy-học tiếng nước ngoài trong nhà trường, việc ưu tiên cho kỹ năng đọc hiểu gần như được xem là một điều đương nhiên và trên thực tế, đó còn là một yêu cầu về sử dụng ngoại ngữ của xã hội. Có bao nhiêu phần trăm số người học một ngoại ngữ có thể sử dụng để giao tiếp nói? Vì thế, dù có thể tuyên bố cần dạy cả bốn kỹ năng giao tiếp ngôn ngữ, nhưng đọc hiểu vẫn là mục tiêu cuối cùng của quá trình dạy-học ngoại ngữ trong nhà trường chúng ta. Một bằng chứng hiển nhiên là ở các kỳ thi cuối cấp, các kỳ thi tuyển sinh đại học, bài thi môn tiếng nước ngoài chỉ bao gồm các bài tập đọc hiểu và các bài tập viết khác. Trong các

^(*) DEA., Ph'ng Qu'ly S'p'o t'p, Tr-êng S'i h'c Ngo'i ng+, S'i h'c Qu'c gia H'p N'í.

kỳ thi tuyển sinh vào khối D của Đại học Quốc gia Hà Nội, đề thi môn tiếng Pháp năm 2000 có 2 bài tập đọc hiểu trên tổng số 7 bài tập và được chấm 30 điểm trên tổng điểm là 50; đề thi năm 2001 có 3 bài đọc hiểu trên tổng số 6 bài tập và được chấm 35 điểm trên tổng điểm là 50; đề thi năm 2002 có 3 bài đọc hiểu trên tổng số 8 bài tập và được chấm 45 điểm trên tổng điểm 100; đề thi năm 2003 có 3 bài đọc hiểu trên tổng số 7 bài tập và được chấm 55 điểm trên tổng điểm 100. Đó là chưa kể, sắp tới, với các thay đổi trong cách kiểm tra đánh giá các môn tiếng nước ngoài qua các bài trắc nghiệm khách quan, chắc chắn tỷ trọng các bài tập đọc hiểu sẽ tăng lên đáng kể.

Vậy mà vấn đề dạy-học đọc hiểu tiếng nước ngoài, nói chung và tiếng Pháp nói riêng, chưa được nghiên cứu một cách khoa học, hệ thống. Có rất ít đề tài nghiên cứu được thực hiện về vấn đề này. “Khoảng trống” giáo học pháp này được cảm nhận hàng ngày trong thực tế giảng dạy ở nhà trường.

Trong bối cảnh lý luận và thực tế nói trên, đổi mới phương pháp dạy đọc hiểu trong nhà trường phổ thông trở thành một yêu cầu cấp bách. Việc đổi mới đó cần thực hiện một cách tổng thể, từ việc xây dựng lại chương trình môn học, biên soạn mới sách giáo khoa, tài liệu bồi dưỡng giáo viên, tổ chức bồi dưỡng giáo viên đại trà ...

2. Đổi mới thông qua việc xây dựng chương trình và biên soạn sách giáo khoa

2.1. Xây dựng chương trình môn học

Chương trình môn học (curriculum) được định nghĩa như một quá trình giáo dục, một tập hợp nhất quán các hoạt

động giáo dục được quy định và tổ chức thực hiện dưới sự kiểm soát của một thiết chế trong một giai đoạn nhất định. Một chương trình môn học cần có các phẩm chất sau: phải mang tính nhất quán (cohérence), phải xác định các tiêu điểm (foacalisation) và phải được chi phối bởi một đường hướng xuyên suốt (paradigme rassembleur).

Tính nhất quán thể hiện ở việc loại trừ các yếu tố không phù hợp ở bên trong của từng thành tố, cũng như của cả chương trình. Ví dụ, nếu ta lựa chọn ngữ pháp chức năng-khái niệm làm cơ sở để xây dựng tiến độ ngữ pháp, và xác định nội dung ngôn ngữ của chương trình, cũng như của ngay chính việc giảng dạy ngữ pháp của ngoại ngữ, việc miêu tả ngữ pháp theo *từ loại* là không phù hợp và phải được loại trừ. Trong khi đó, các cách tiếp cận *hệ thống* hay *không hệ thống*, *ẩn* hay *tường minh*, *diễn giải* hay *quy nạp*, các hoạt động xoay quanh *các bài tập cấu trúc* hay *diễn đạt tự do* đều có thể được lựa chọn mà không ảnh hưởng đến tính nhất quán của chương trình, miễn là *chức năng* mà một hình thái ngôn ngữ thể hiện trong giao tiếp, *khái niệm* mà nó chuyển tải phải được xem xét và được đưa vào giảng dạy, được ghi nhớ một cách có ý thức và được người học có khả năng tái sử dụng. Việc lựa chọn từ vựng có thể căn cứ vào tiêu chí *tần số sử dụng* hay không, việc ngữ nghĩa hóa có thể được thực hiện qua *hình ảnh*, hay qua các *giải thích* (bằng ngôn ngữ đích hay ngôn ngữ nguồn) không ảnh hưởng đến tính nhất quán, nếu các việc đó được huy động để hướng tới các kỹ năng nghe hiểu, đọc hiểu hoặc diễn đạt nói và viết.

Xác định các tiêu điểm trong tổng thể hệ thống chương trình là xác định các mục tiêu, yếu tố, các phương thức được xem là tối quan trọng, nhất thiết phải đạt được đối với từng đối tượng người học, trong từng tình huống sư phạm, trong từng giai đoạn của cả quá trình dạy-học nhằm thỏa mãn các yêu cầu của xã hội về ngôn ngữ, cũng như nhu cầu của từng cá thể. Điều đó có nghĩa là việc xây dựng chương trình môn học phải tính đến tất cả các tham số (paramètres) như nhu cầu, tập quán và thói quen học tập của người học, yêu cầu của xã hội, điều kiện dạy-học, những phương pháp và kỹ thuật dạy học được lựa chọn... Chương trình môn học dành cho một đối tượng người học là học sinh trung học phổ thông, đối tượng đã làm quen từ rất sớm với cách học dựa vào dạng chữ viết và có nhu cầu sử dụng ngoại ngữ chủ yếu ở các hoạt động hiểu, phải có những tiêu điểm khác với chương trình dành cho đối tượng mà mục đích là để chuẩn bị đi du học ở nước ngoài.

Một đường hướng xuyên suốt phải thường trực trong ý thức của tất cả các tác nhân của hoạt động sư phạm, theo đó một chương trình môn học tốt phải là một chương trình nhất quán với các mục tiêu giáo dục chung, được chi phối bởi thực tiễn và sản phẩm của mỗi giai đoạn phải hỗ trợ cho nhau và trình độ của người học đạt được phải tương ứng với yêu cầu của thiết chế.

Chương trình môn tiếng Pháp trung học cơ sở và trung học phổ thông vừa được biên soạn và đưa vào sử dụng thí điểm đã thể hiện được những phẩm chất nói trên. Trong chương trình này, đã có một sự nhất quán giữa việc xác định mục tiêu giáo dục chung, những mạch nội

dung và những kỹ thuật trên lớp. Với chương trình này, dạy-học tiếng Pháp ở trường phổ thông nhằm ba mục tiêu, trong đó có một mục tiêu chung (góp phần xây dựng nhân cách của người học) và hai mục tiêu đặc thù (lĩnh hội một công cụ giao tiếp mới và tiếp xúc với một nền văn hóa mới). Trong việc xác định mục tiêu đặc thù liên quan đến việc sử dụng công cụ giao tiếp, người ta đã lựa chọn ưu tiên kỹ năng hiểu (compréhension) và xác lập trật tự ưu tiên sau: đọc hiểu, nghe hiểu, diễn đạt viết, diễn đạt nói). Theo chúng tôi, đó là một sự lựa chọn hợp lý, vì quá trình dạy-học ngoại ngữ theo trật tự này gần giống quá trình lĩnh hội tiếng mẹ đẻ ở chỗ trước hết xuất phát từ kỹ năng hiểu và phù hợp với thực tiễn sư phạm ở chỗ ngôn ngữ viết (của ngoại ngữ) được đi trước một bước. Với kỹ năng đọc hiểu (compréhension écrite), người ta lại xác định mục tiêu “bước đầu hình thành ở người học kỹ năng tiếp cận văn bản” (compétence textuelle). Đây là một đổi mới, một tiến bộ về lý thuyết so với các chương trình trước đây.

2.2. Xây dựng các mạch nội dung (syllabus)

Một mạch nội dung được định nghĩa như bản liệt kê theo một trình tự nào đó các nội dung dạy-học, cho phép tổ chức dạy-học nhằm đạt được những mục tiêu đã xác định. Người ta có thể phân biệt các mạch nội dung theo kỹ năng giao tiếp (syllabus communicatif), theo kiến thức ngôn ngữ (syllabus de langue), theo kiến thức văn hóa (syllabus culturel)... Người ta cũng phân biệt mạch nội dung *hướng tới sản phẩm* (orienté vers le produit) với mạch nội dung *chú trọng tới*

quá trình (mettant l'accent sur le procès). Mạch nội dung *hướng tới sản phẩm* bao gồm các nội dung ngôn ngữ, chức năng-khái niệm... Mạch nội dung *chú trọng tới quá trình* bao gồm các liệt kê nhiệm vụ giao tiếp, các phản ứng ngôn ngữ (interractions langagières)...

Các mạch nội dung trong chương môn tiếng Pháp thuộc loại hướng tới sản phẩm và bao gồm bản liệt kê chủ điểm, hành động lời nói, kiến thức ngôn ngữ, thông tin văn hóa-xã hội được phân bố trong 7 năm học.

Việc kết hợp giữa đơn vị giảng dạy là hành động lời nói với chủ điểm, với kiến thức ngôn ngữ được chú trọng hơn và việc xác định đúng tầm quan trọng của các nội dung văn hóa-xã hội trong dạy-học ngoại ngữ được thể hiện theo hướng tích hợp là những điểm đổi mới so với các chương trình trước đây.

2.3. Biên soạn mới sách giáo khoa

Các bộ sách giáo khoa được biên soạn mới trên cơ sở chương trình môn học mới được xây dựng và việc vận dụng các thành tựu mới nhất của phương pháp giảng dạy ngoại ngữ. Một trong nguyên tắc chỉ đạo việc biên soạn sách giáo khoa được các tác giả cố gắng thể hiện là: dạy-học một ngoại ngữ không chỉ có mục đích tự thân, dạy các kiến thức ngôn ngữ không vì kiến thức ngôn ngữ mà là để cung cấp một công cụ giao tiếp mới để lĩnh hội những kiến thức mới. Các sách giáo khoa ngoại ngữ hiện đại đều dành một vị trí quan trọng cho các kiến thức văn hóa. Điều đó hoàn toàn phù hợp với các nghiên cứu hiện nay của ngành phương pháp giảng dạy ngoại ngữ, thể hiện qua quan điểm của Wilson và

Anderson, được J. Giasson dẫn như sau: “Để người học trở thành những người đọc có năng lực, chương trình ngoại ngữ trong nhà trường phải phong phú về các kiến thức thuộc các lĩnh vực: lịch sử, địa lý, khoa học, nghệ thuật, văn học... Những kiến thức mà học sinh lĩnh hội được trong quá trình học tập sẽ giúp họ hiểu được một văn bản. Một chương trình thiếu các kiến thức này và chỉ dựa trên các bài tập giả tạo có nguy cơ tạo ra những người học trống rỗng không hiểu được điều họ đọc; điều đó gây thiệt hại cho người học.”

Một nguyên tắc biên soạn sách giáo khoa nữa cần được tham khảo có cần nhắc là “nội dung được dạy-học (le quoi enseigner) quan trọng hơn cách dạy-học (le comment enseigner)”, với hàm ý “giáo viên đã là các chuyên gia về phương pháp giảng dạy” và hệ quả là sách giáo khoa nên được biên soạn theo hướng “đưa nhiều tư liệu đích thực, giảm bớt những chỉ dẫn về thủ thuật sư phạm”.

3. Đổi mới phương pháp dạy-học đọc hiểu với bộ sách giáo khoa tiếng Pháp bậc trung học phổ thông

3.1. Mục tiêu dạy đọc hiểu bằng tiếng Pháp

Việc xác định một bộ chuẩn đánh giá chung về ngoại ngữ đã được Hội đồng hợp tác văn hóa của Liên minh châu Âu thực hiện năm 2000 (*x.Cadre européen commun de référence pour les langues*) chỉ ra cho chúng ta những năng lực ngôn ngữ cần lĩnh hội và phát triển, cung cấp những định hướng cho việc biên soạn chương trình, sách giáo khoa và việc giảng dạy trên lớp.

Trong tài liệu tham chiếu này, người ta đã đề xuất những thang đánh giá các

mức độ năng lực ngôn ngữ trên các bình diện *nghe hiểu* (*écouter*), *đọc hiểu* (*lire*), *đôi thoại* (*prendre part une conversation*) và *độc thoại* (*s'exprimer oralement en continu*). Thang đánh giá về *năng lực đọc hiểu* được xác định như sau:

Trình độ C2 (người sử dụng ngôn ngữ thành thạo): “Có thể đọc hiểu không khó khăn mọi loại hình văn bản, kể cả văn bản trừu tượng, phức tạp về nội dung và hình thức, như một sách giáo khoa, một bài báo chuyên ngành hoặc một tác phẩm văn học”;

Trình độ C1 (người sử dụng ngôn ngữ thành thạo): “Có thể hiểu những văn bản văn học dài và phức tạp và đánh giá những khác biệt về văn phong của các văn bản đó. Có thể hiểu các bài báo chuyên ngành, những chỉ dẫn kỹ thuật dài ngay cả trong trường hợp không gắn với lĩnh vực chuyên sâu của người học”;

Trình độ B2 (người sử dụng ngôn ngữ độc lập): “Có thể đọc hiểu các bài báo, các báo cáo về những vấn đề đương đại trong đó các tác giả lựa chọn một thái độ riêng hoặc một quan điểm nào đó. Có thể hiểu một văn bản văn học thuộc thể loại văn xuôi”;

Trình độ B1 (người sử dụng ngôn ngữ độc lập): “Có thể đọc hiểu những văn bản được soạn thảo chủ yếu bằng ngôn ngữ thông dụng liên quan đến công việc của người học. Có thể hiểu đoạn miêu tả các sự kiện, diễn đạt tình cảm, mong muốn trong các thư từ cá nhân”;

Trình độ A2 (người sử dụng ngôn ngữ sơ đẳng): “Có thể hiểu các văn bản ngắn, rất đơn giản. Có thể tìm thấy một thông tin đặc biệt có thể suy đoán được trong

những tư liệu thông thường như trong các quảng cáo, thực đơn, bảng giờ tàu; hiểu được những thư từ cá nhân ngắn và đơn giản”;

Trình độ A1 (người sử dụng ngôn ngữ sơ đẳng): “Có thể hiểu các từ thân mật, từ hoặc các câu rất đơn giản trong các rao vặt, áp phích hoặc các ca ta lô.”

Yêu cầu về năng lực đọc hiểu trong Chương trình môn tiếng Pháp do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành được quy định như sau:

Sau bậc phổ thông cơ sở, “người học có thể đọc hiểu được các chỉ dẫn đơn giản, có thể dùng từ điển để hiểu các nội dung chính các văn bản đơn giản liên quan đến chủ điểm đã học”.

Sau bậc trung học phổ thông, “người học có thể hiểu các ý chính các văn bản đơn giản về các chủ điểm đã học, có thể dùng từ điển để hiểu văn bản dành cho thanh thiếu niên”.

Nếu so sánh yêu cầu về năng lực đọc hiểu được quy định bởi hai thiết chế nói trên, có thể nhận thấy rằng hết bậc phổ thông trung học, sau một quá trình học tập 7 năm, học sinh của chúng ta chỉ đạt được trình độ của người sử dụng sơ đẳng A1 hoặc A2. Điều này rõ ràng là chưa đủ với những sinh viên hoặc người lao động tương lai, những người có nhiều cơ hội sử dụng ngoại ngữ được học ở bậc phổ thông. Về lâu dài, cần xem xét và điều chỉnh các yêu cầu về năng lực giao tiếp của học sinh phổ thông, đặc biệt với năng lực đọc hiểu. Việc đổi mới phương pháp dạy-học đọc hiểu được đề nghị chính là để đào tạo ra những người sử dụng ngôn ngữ độc lập B1 hoặc B2. Cũng có thể có

một giả thiết khác, đó là có thể chuẩn bị một quá trình dạy-học nhằm những mục tiêu chuyên biệt, ưu tiên năng lực nào đó tùy theo đối tượng người học, như người học có thể đạt được mức độ B (B1 hoặc B2) về đọc hiểu và mức độ A (A2) về các năng lực khác.

3.2. Phân tích bộ sách giáo khoa tiếng Pháp 10, 11, 12

Các bộ sách giáo khoa này dành cho học sinh các lớp 10, 11, 12 bậc phổ thông trung học, các em này đã học 4, 5, hoặc 6 năm tiếng Pháp.

3.2.1. Cấu trúc của bộ sách

Các nội dung giao tiếp, ngôn ngữ, chủ điểm được phân bố thành 6 cụm bài; mỗi cụm bài bao gồm 2 bài học, 1 bài ôn và 1 bài đọc thêm.

Mỗi bài học được dạy-học trong 06 tiết (2 tuần); mỗi bài ôn được dạy-học trong 02 tiết và 01 tiết dành cho việc kiểm tra. Như vậy, mỗi cụm bài được dạy-học trong 15 tiết (03 tuần).

3.2.2. Cấu trúc một bài học

Mỗi bài học (leçon) có các phần sau:

+ *Phần mở đầu* bao gồm các tư liệu (bài khóa, tranh, ảnh minh họa) chứa đựng các nội dung giao tiếp, ngôn ngữ, văn hóa của bài học.

+ *Vocabulaire* bao gồm các bảng học tập, các bài tập từ vựng.

+ *Grammaire* bao gồm các bảng học tập và các bài tập ngữ pháp.

+ *Compréhension* bao gồm một hay nhiều tư liệu và các hoạt động rèn luyện khả năng nghe hiểu và đọc hiểu.

+ *Expression* bao gồm một hay nhiều tư liệu các hoạt động rèn luyện khả năng diễn đạt nói và diễn đạt viết.

Mỗi bài ôn (Révision) bao gồm các bài tập giao tiếp và ngôn ngữ nhằm củng cố các kiến thức đã được lĩnh hội trong hai bài trước đó.

Mỗi bài đọc thêm (Récréation) bao gồm các tư liệu đa dạng, truyện vui, câu đố, đố chữ... để kết thúc cụm bài một cách vui vẻ.

3.2.3. Lựa chọn văn bản

Việc lựa chọn văn bản được thực hiện theo chủ điểm và loại hình văn bản.

- *Lựa chọn theo chủ điểm*: Tất cả các văn bản được đưa vào sách giáo khoa đều gắn gũi với học sinh hoặc có khả năng gây hứng thú ở họ. Trong cả ba bộ sách, ta có thể thấy các văn bản liên quan đến các chủ điểm sau:

+ Nhà trường: vấn đề chữ viết (lớp 10), học ngoại ngữ ở Pháp (lớp 10), hướng nghiệp (lớp 10), nhà trường tương lai (lớp 11), đào tạo nghề nghiệp (lớp 12).

+ Hoạt động của thanh thiếu niên: việc đọc sách của thanh thiếu niên Pháp (lớp 10), hoạt động giải trí của thanh thiếu niên Pháp (lớp 11), truyền hình (lớp 11), đời sống tình cảm (lớp 12), ngày lễ Valentin (lớp 12).

+ Thành tựu khoa học: sinh sản vô tính và thay đổi gen (lớp 10), lịch sử phát triển tin học (lớp 10), người máy (lớp 11), laser (lớp 11), vai trò của Internet trong đời sống (lớp 11).

+ Vấn đề xã hội: sự cô đơn của trẻ trong thế giới hiện đại (lớp 12), nguy hại của thuốc lá (lớp 12), vấn đề ô nhiễm và bảo vệ môi trường (lớp 12).

+ Danh nhân: Eiffel (lớp 10), Edison (lớp 10), Einstein (lớp 10), Hugo (lớp 11), Diêm Phùng Thị (lớp 12), Marguerite Duras (lớp 12).

+ Văn hóa, văn học Pháp ngữ: giới thiệu và trích đoạn tác phẩm *Les Misérables* của V. Hugo (lớp 11), giới thiệu và trích đoạn tác phẩm *Un barrage contre le Pacifique* của Marguerite Duras (lớp 12), giới thiệu nhà điêu khắc Điềm Phùng Thị (lớp 12).

+ Giới thiệu một số nước thuộc cộng đồng Pháp ngữ: Lào, Căm-pu-chia (lớp 10), Ai Cập, Li Băng (lớp 11), Bun-ga-ri và Ru-ma-ni (lớp 12).

Như vậy, việc lấy người học làm trung tâm được thể hiện trong sự lựa chọn chủ điểm có tính đến sự hứng thú, sự phát triển tâm sinh lý của người học, cũng như các kiến thức đã được chuyển tải qua các môn học khác của chương trình.

- *Lựa chọn theo loại hình văn bản*: Những thể loại văn bản cơ bản đều được lựa chọn đưa vào sách giáo khoa.

+ Văn bản thông báo (textes informatifs): 18 văn bản

+ Văn bản kể (textes narratifs): 9 văn bản

+ Văn bản miêu tả (textes descriptifs): 3 văn bản

+ Văn bản lập luận (textes argumentatifs): 2 văn bản

+ Văn bản cầu khiến (textes injonctifs): 4 văn bản

+ Văn bản hoa mỹ (textes rhétoriques): 8 văn bản (chủ yếu ở phần bài đọc thêm)

Một văn bản có thể được phân loại theo các tiêu chí khác nhau và có thể xếp vào các thể loại khác nhau.

Trong các bộ sách giáo khoa này, các văn bản được lựa chọn thường là những văn bản đích thực có những thông điệp được chuyển tải. Sự phong phú trong các

trình bày, trong hình ảnh minh họa được tôn trọng tối đa nhằm tạo điều kiện cho việc đặt các giả thiết là hoạt động rất cần thiết để hiểu văn bản.

3.3. Các hoạt động dạy-học kỹ năng đọc hiểu

3.3.1. Hoạt động trước khi đọc

a) Chuẩn bị ngữ liệu

Đây là hoạt động tác động đến *cấu trúc nhận thức* (structures cognitives) của người học. Trong quá trình đọc, nếu người đọc phải dừng lại để tìm hiểu nghĩa của từ mới, từ khó, thì người đó khó có thể tiếp cận được nội dung văn bản. Vì thế, thay vì cung cấp từ vựng trong quá trình đọc, nên dự kiến một hoạt động trước khi đọc để giới thiệu từ mới hoặc từ được cho là khó. Việc chuẩn bị ngữ liệu có thể được thực hiện qua những tư liệu, tranh ảnh liên quan đến chủ đề của bài khóa trong sách giáo khoa, có thể hình thành một danh sách từ, ngữ liên quan.

Trong sách giáo khoa tiếng Pháp trung học phổ thông, các tác giả đã dành 1 tiết để rèn luyện về từ vựng. Nhưng tiết dành cho từ vựng được dự kiến thực hiện sau tiết 1 «Découverte de documents» (Khám phá tư liệu). Có lẽ cần đảo lại trật tự này, nên đưa việc rèn luyện từ vựng lên trước để trở thành một hoạt động trước khi đọc.

b) Khám phá tổng quát

Đây là hoạt động trên bình diện qui trình vĩ mô (macroprocessus), tác động đến khả năng phán đoán, khả năng hiểu tổng quát của người học. Trước khi đi sâu vào nội dung của văn bản, cần rèn luyện khả năng xem xét các yếu tố cận văn bản (paratexte) như tiêu đề, minh

họa, sơ đồ, chú giải... để đưa ra các giả thiết về loại hình văn bản (type de texte), thể loại văn bản (genre de textes), về thời gian, địa điểm, ... để xác định bối cảnh ra đời của văn bản. Trong đa số các trường hợp, cần cho người học quan sát các yếu tố sau:

- Tác giả: nếu người học biết tác giả, điều đó có thể giúp tìm ra những chỉ dẫn về định hướng của văn bản. Nếu tác giả là một chuyên gia, thì văn bản về lĩnh vực chuyên sâu sẽ đáng tin cậy hơn, lập luận chắc chắn sẽ thuyết phục hơn.

- Nguồn gốc văn bản: nguồn gốc văn bản chi phối chất lượng của văn bản. Ngày tháng xuất bản cũng là một yếu tố cần được xem xét để có thể đánh giá về mức độ thời sự của văn bản, xác định bối cảnh xuất hiện của nó.

- Tiêu đề: tiêu đề văn bản thường tóm tắt được ý chính sẽ được phát triển trong văn bản. Quan sát yếu tố này để phán đoán chủ đề mà văn bản đề cập đến, cũng như cho phép tiếp cận tốt hơn với nội dung của văn bản.

- Kết cấu của văn bản: văn bản có hình ảnh minh họa hay không, có lời dẫn (introduction) hay không, có các tiểu mục hay không...

Ở giai đoạn này, cần rèn luyện cho người học một chiến lược đọc (une stratégie de lecture), đó là đọc phi tuyến tính (lecture non linéaire), rèn luyện cho người học phương pháp tìm kiếm các dấu hiệu (tên riêng, ngày tháng, con số...) hoặc tìm kiếm các từ khóa (mots-clés).

3.3.2. Hoạt động trong khi đọc

a) Đọc lướt

Đây là hoạt động trên bình diện qui trình tích lớp (*processus d'intégration*) và

qui trình vĩ mô (*macroprocessus*). Giai đoạn này được thực hiện qua một lần đọc lướt toàn bộ văn bản để có một ý niệm về định hướng tổng quát những lập luận có trong văn bản. Điều này cho phép người học, ở những lần đọc sau, tập trung vào những thông tin được xem là chủ đạo qua việc xem xét ý chính, các từ khóa đã được khám phá từ trước. Trong giai đoạn này, nhất thiết phải rút ra được các từ, ngữ quan trọng nhất về chủ điểm được đề cập đến.

Một hoạt động khác cần được quan tâm, đó là làm cho người học linh hoạt được khả năng đặt giả thiết và khả năng đoán trước (*anticiper*). Phải làm cho người học có được một thói quen là tiếp tục việc đọc văn bản, kể cả khi gặp các từ, ngữ mới mà người học phải tìm cách đoán nghĩa qua ngữ cảnh, qua phương thức tạo từ (từ phái sinh, từ ghép, từ cùng họ ...).

b) Thao tác trên văn bản

Đây là một hoạt động trên bình diện qui trình soạn thảo (*processus d'élaboration*) và qui trình siêu nhận thức (*processus métacognitif*). Sau lần đọc lướt, có thể yêu cầu người học đề xuất tiêu đề cho văn bản, tiểu mục cho các phân đoạn, lời chú giải cho các tranh, ảnh minh họa, sơ đồ; cũng có thể từ các câu hoặc ngữ rút ra từ văn bản, yêu cầu người học thực hiện các thao tác chuyển đổi, thay thế để làm thay đổi nghĩa của các câu, các ngữ đó.

c) Đọc thành tiếng

Đây là một hoạt động được thực hiện từ xưa trong các giờ học ngoại ngữ. Ngày nay, nhiều người cho rằng không nhất thiết phải cho học sinh đọc thành tiếng,

nhất là trong các lớp học đông học sinh. Song, nhiều nhà nghiên cứu vẫn cho rằng cần thiết phải luyện cho học sinh đọc thành tiếng, vì đó là một phương tiện hoàn thiện kỹ năng phát âm, khả năng nói lưu loát. Đó cũng là cách thể hiện khả năng hiểu qua việc ngắt câu, lên xuống giọng đọc; ở mức độ cao hơn đọc thành tiếng còn thể hiện khả năng cảm thụ văn bản qua cách đọc diễn cảm, có ngữ điệu phù hợp và làm chủ tốc độ đọc.

Hoạt động đọc thành tiếng còn giúp hoàn thiện kỹ năng diễn đạt nói, hình thành và phát triển khả năng diễn thuyết, cũng như tạo sự tự tin cần thiết trước công chúng.

d) Phân tích hình thức văn bản

Trong giai đoạn này, người học có nhiệm vụ thực hiện việc phân tích ngữ pháp, cú pháp (chức năng ngữ pháp, việc sử dụng thời, thức...); phân tích giá trị các hình thái trong một hành động tạo ngôn (thông qua các dấu hiệu về người tham gia đối thoại, thời gian, địa điểm của tình huống giao tiếp, quan điểm của người tham gia đối thoại...); phân tích tổ chức văn bản (qua các yếu tố kết nối xác định tính đồng thời hay kế tiếp các hành động từ câu này sang câu khác...).

3.3.3. Hoạt động sau khi đọc

Giai đoạn này nhằm hiểu sâu hơn văn bản đã đọc và tiếp tục bằng các hoạt động khai thác, tổng hợp, tóm tắt (nói và/hoặc viết). Trong giai đoạn này, nhất thiết người học phải nhận thức được cấu trúc của văn bản, phải nêu ra được các ý chính trong văn bản và phải có khả năng trình bày lại bằng nói hoặc viết.

3.4. Kỹ thuật tiếp cận các loại hình văn bản

3.4.1. Kỹ thuật tiếp cận văn bản thông báo

Khi tiếp cận một văn bản thông báo, cần rèn luyện cho người học khả năng nhận biết *tổ chức văn bản*, phát hiện *thông tin ẩn*...

Tổ chức văn bản thể hiện qua việc mi trang, cách trình bày, sử dụng con chữ, tiêu đề, lời dẫn, phân đoạn, từ liên kết...

Một thông tin là một tập hợp bao gồm một *đề* (thème) - điều người ta nói tới, và về nguyên tắc, đây là điều người tiếp nhận thông tin đã biết-và *thuyết* (rhème)-điều người ta nói về *đề*, và về nguyên tắc, đây là điều mới với người tiếp nhận thông tin. Người học phải ý thức được rằng một thông tin có thể được diễn đạt bằng nhiều cách khác nhau, nhưng không bao giờ giống nhau một cách tuyệt đối. Vì thế, khi muốn đọc hiểu chi tiết một văn bản, ngoài việc hiểu nghĩa của từ, ngữ, còn phải xem xét các mối quan hệ giữa chúng. Nhất thiết phải nhận biết được các mối quan hệ ngữ nghĩa và các phương thức đa dạng thể hiện các mối quan hệ đó (từ công cụ, từ kết nối, dấu chấm câu...).

Khi tiếp cận một văn bản nói chung, và văn bản thông báo nói riêng, người ta có thể yêu cầu người học vẽ ra hình ảnh của một văn bản, để họ ý thức được tổ chức văn bản về mặt không gian.

Một hoạt động quan trọng để tiếp cận văn bản thông báo là khám phá các *thông tin ẩn*. Trong một văn bản, bao giờ cũng có những thông tin được diễn đạt *trực tiếp, tường minh*. Bên cạnh đó, còn có những thông tin được diễn đạt một

cách gián tiếp mà người đọc phải cảm nhận được như những thông điệp hàm ý, những tham chiếu ẩn, nghĩa từ ẩn...

Người học phải được rèn luyện để khám phá các thông tin ẩn bằng cách suy ra từ bối cảnh lịch sử (contexte). Ví dụ khi đọc câu: «*Extraordinairement doué, dès l'âge de dix ans, V. Hugo écrit des poèmes en affirmant: «Je veux être Chateaubriand ou rien.»*» (TP11). Người học phải dựa vào bối cảnh lịch sử vào thời điểm khi V. Hugo viết ra câu trên để hiểu. Được biết, khi đó Chateaubriand đã là một nhà văn rất nổi tiếng, chàng thanh niên Hugo muốn theo gương của nhà văn này và cũng được nổi tiếng giống ông.

Người đọc còn phải suy ra từ ngữ cảnh (cotexte) trong đó một từ xuất hiện và nghĩa của nó bị chi phối bởi ngữ cảnh đó. Ví dụ khi đọc câu: «*Né en 1802, mort en 1885, le poète a, en effet, presque totalement couvert son siècle.*» (TP11). Người đọc có thể suy ra nghĩa của từ *couvrir* từ các tập hợp: «*Né en 1802, mort en 1885*»

3.4.2. Kỹ thuật tiếp cận văn bản kể

Khi tiếp cận một văn bản kể, người học cần quan sát văn bản để phát hiện các trích yếu của văn bản (tác giả, tiêu đề, nơi, năm xuất bản...). Riêng đối với loại hình văn bản này cần làm cho người học có khả năng phát hiện bốn thành tố cơ bản của một câu chuyện là: nhân vật, tình tiết, không gian và thời gian.

Người ta phân biệt giữa cốt truyện (histoire) và lời kể (narration). Cùng một cốt truyện có thể có nhiều lời kể khác nhau. Khi tiếp cận văn bản kể, cần xem xét các yếu tố của lời kể.

Trước hết, người ta phải nghiên cứu cấu trúc câu chuyện: mở đầu câu chuyện,

thông thường người ta giới thiệu nhân vật, thời gian, địa điểm và mào đầu cuộc xung đột (tình huống ban đầu - situation initiale) nhằm tạo ra bối cảnh của câu chuyện. Tiếp đó là những diễn biến (transformations) được trình bày theo một trình tự liên tục, lôgic theo thời gian hoặc không liên tục. Những phân đoạn được giới thiệu kế tiếp hoặc lồng ghép vào nhau. Sau đó là tình huống cuối cùng xuất hiện với sự cân bằng mới hoặc tạo ra một tình huống mới.

Người học cũng phải có khả năng xác định và phân biệt người kể (narrateur) và tác giả (auteur) văn bản. Tác giả là một con người *thật* sinh sống tại một địa điểm nhất định, vào một thời đại nhất định và là người tạo ra cốt truyện. Người kể là một nhân vật tưởng tượng và là người thực hiện lời kể. Người kể là một thành tố không thể thiếu, có thể hiện diện hoặc vắng mặt. Khi người kể vắng mặt, lời kể được thực hiện ở ngôi thứ 3, khi người kể hiện diện, lời kể được thực hiện ở ngôi thứ nhất.

Thời điểm thực hiện lời kể so với các sự kiện (đồng thời, trước, sau hoặc chen vào giữa các sự kiện) tùy thuộc vào sự lựa chọn của tác giả.

Một câu chuyện bao giờ cũng mang một thể giới quan, một hệ tư tưởng. Thể giới quan xuất hiện trong cách nhìn chủ quan với các tham chiếu (giá trị- tốt/xấu; nhân vật-đàn ông/đàn bà/trẻ con-quan hệ; tình cảm-yêu/ghét/hận thù...) hoặc về các chủ đề (tự do, hạnh phúc, hiểu biết, ý nghĩa cuộc sống, cái chết, công bằng, vũ lực, sự đau khổ...

Dưới đây là một minh họa cách tiếp cận một văn bản kể rút ra từ sách lớp 11.

Leçon 10**MONSEIGNEUR BIENVENU**

Jean Valjean, forçat libéré après dix-neuf ans de prison, arrive à Toulon et se dirige vers Pontarlier. En route, il est hébergé par Mgr Myriel, évêque de Digne que l'on appelle Mgr Bienvenu. La nuit, il s'enfuit après avoir volé les couverts d'argent de son hôte. Arrêté dans un contrôle d'identité, le voleur est ramené chez Mgr Bienvenu.

Cependant monseigneur Bienvenu s'approche aussi vivement que son grand ôge le lui permet.

- Ah! Vous voilà! s'écrie-t-il en regardant Jean Valjean ... Eh bien, mais! je vous ai donné les chandeliers aussi,... Pourquoi ne les avez-vous pas emportés avec vos couverts?

Jean Valjean regarde le vénérable évêque sans rien comprendre.

- Monseigneur, dit le chef des gendarmes, ce que cet homme disait était donc vrai? Nous l'avons rencontré. Il allait comme quelqu'un qui s'en va. Nous l'avons arrêté pour voir. Il avait cette argenterie.

- Et il vous a dit qu'elle lui a été donnée par un vieux prêtre chez lequel il a passé la nuit? Et vous l'avez ramené ici? C'est une méprise.

- Comme cela, dit le chef des gendarmes, nous pouvons le laisser aller?

- Sans doute, répond l'évêque.

Les gendarmes lâchent Jean Valjean...

Mon ami, reprend l'évêque,...voici vos chandeliers. Prenez-les.

[...]

Il s'approche de lui, et lui dit à voix basse:

1. Le récit**1.1 Les références**

C'est un extrait d'un roman de V. Hugo

Contexte historique

Victor Hugo a commencé *Les Misérables* en 1845 sous le titre *Les Misérables*. Puis il «les» a abandonné pendant quinze ans. Il «les» reprend en 1860, et la première partie du livre paraît le 3 avril 1862. Le 15 mai, publication des deuxièmes et troisièmes parties du roman (immense succès populaire: la foule se réunit nombreuse dès 6 heures du matin devant les librairies) le 30 juin paraissent les deux dernières parties.

1.2. Intrigue

Un ancien forçat libéré après dix-neuf ans de prison, arrive à Toulon et est hébergé par un évêque. La nuit, il s'enfuit après avoir volé les couverts d'argent de son hôte. Arrêté dans un contrôle d'identité, il est ramené chez l'évêque qui affirme lui avoir donné toutes ces argenteries. L'ancien forçat est enfin relâché.

1.3. Les personnages

Jean Valjean, personnage principal, ancien forçat

Mgr Myriel, appelé Bienvenu

Le chef des gendarmes

1.4. L'espace

La scène se passe chez Mgr Myriel

1.5. Le système temporel est au passé (+passé simple, plus-que-parfait...): les faits dans ce récit se sont produits antérieurement à la lecture et il y a une plus grande distance entre le lecteur et l'action.

2. La narration**2.1. Composition**

Situation initiale: Jean Valjean, hébergé par Mgr Myriel, s'enfuit de chez lui en volant des argenteries

N'oubliez pas, n'oubliez jamais que vous m'avez promis d'employer cet argent à devenir honnête homme.

D'après *Les Misérables*

Transformations: J. Valjean est arrêté par les gendarmes. Il leur a dit que l'évêque lui avait donné ces argenteries. Il est ramené chez le prêtre. En voyant J. Valjean, le prêtre lui dit qu'il lui avait donné aussi des chandeliers.

Situation finale: J. Valjean est relâché, mais avant son départ, le prêtre lui a demandé d'employer l'argent qu'il avait donné à devenir un honnête homme.

2.2. Narrateur

Le narrateur n'est pas représenté, le récit est raconté à la 3e personne

2.3. Focalisation

Il s'agit de *focalisation externe* (le narrateur s'identifie à un observateur extérieur)

2.4. Valeurs

L'évêque représente le bien l'indulgence à l'égard des marginaux; Jean Valjean a reçu de lui une leçon de morale et est appelé à devenir honnête homme.

(TP 11, p.109)

3.4.3. Kỹ thuật tiếp cận văn bản lập luận

Văn bản lập luận có mục đích bảo vệ hoặc bác bỏ một *luận đề* (thèse). Luận đề được bảo vệ hay bác bỏ bằng một số *luận chứng* (argument); các luận chứng này được củng cố bằng các thí dụ (exemple). Như vậy, khi tiếp cận văn bản lập luận, người học phải lĩnh hội được khả năng phân biệt bản chất của một luận chứng (là một ý kiến) với bản chất của ví dụ (là một sự việc).

Ví dụ có một luận đề sau:

Chaque jour, notre activité pèse de tout son poids sur la planète et l'empreinte laissée par l'homme est profon

(TP12, p.82)

[Mỗi ngày, hoạt động của chúng ta đè nặng lên hành tinh này và dấu ấn do con người để lại thật sâu.]

Có thể hình dung một loạt các mệnh đề dưới đây là luận chứng và ví dụ để bảo vệ luận đề trên:

- *Depuis l'antiquité, l'homme exploite la nature pour se nourrir.* (luận chứng)

(Từ cổ xưa, con người khai thác thiên nhiên để sinh sống.)

- *L'homme chasse, pêche, cueille des fruits dans la nature.* (ví dụ)

(Con người săn bắn, đánh cá, hái lượm hoa quả trong thiên nhiên)

- *Ses activités peuvent porter atteinte à la nature ou même la détruire.* (luận chứng)

(Các hoạt động đó có thể xâm hại đến thiên nhiên hoặc còn hủy hoại cả nó.)

- *L'industrie, les transports sont la source des pollutions de l'air.* (ví dụ)

(Ngành công nghiệp, giao thông vận tải là nguồn gốc ô nhiễm không khí.)

- *Les produits chimiques, les déchets polluent le sol.* (ví dụ)

(Hóa chất, đồ phế thải gây ô nhiễm mặt đất)

- *Il faut que l'homme soit conscient des problèmes de la protection de la nature pour le présent et pour l'avenir.* (luận chứng)

(Con người cần phải ý thức được vấn đề bảo vệ môi trường cho hôm nay và cho tương lai)

- *Il faut modifier nos comportements, faire attention à nos gestes quotidiens...* (ví dụ)

(Chúng ta phải điều chỉnh hành vi, phải chú ý đến các động tác trong cuộc sống hàng ngày của chúng ta.)

Người học còn phải phân biệt được các loại luận chứng: luận chứng dựa trên kinh nghiệm và luận chứng dựa trên logic.

4. Thay cho lời kết

Những đề xuất đổi mới phương pháp dạy-học kỹ năng đọc hiểu đang được thực hiện thí điểm từ một vài năm nay và bước đầu mang lại những kết quả khả quan. Chắc chắn, khi bộ sách giáo khoa tiếng Pháp được chỉnh lý, hoàn thiện để đưa vào sử dụng đại trà, việc dạy-học kỹ năng đọc hiểu sẽ đạt được hiệu quả cao hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Francine Cicurel., *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette, 1991.
2. Heribert Rück., *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Hatier/Didier, 1991.
3. Jocely Giasson., *La compréhension en lecture*, Gaetan morin éditeur, 1990.
4. Besse, H. et Galisson, R., *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé International, 1980.
5. Conseil de la Coopération Culturelle, Comite de l'éducation, *Un cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, 2000.
6. Galisson, R., *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé International, 1980.
7. Galisson, R., « À enseignant nouveau, outils nouveaux », *Le français dans le monde (Recherche et application)*, Numéro spécial «Méthodes et méthodologie», janvier, 1995.
8. Germain, C., *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, Col. DLE, 1993.
9. Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan - Clé International, Col. DLE, 1988.
10. Puren, C., «Des méthodologies constituées et de leur mise en question », 1995.

Chương trình và sách giáo khoa

11. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình môn tiếng Pháp*, Hà Nội, 2000.

12. Nguyễn Văn Mạnh, Nguyễn Văn Bích, Nguyễn Thế Công, Nguyễn Hữu Hải, Nguyễn Quang Thuấn, *Tiếng Pháp 10*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 2004.
13. Nguyễn Văn Mạnh, Nguyễn Văn Bích, Nguyễn Thế Công, Nguyễn Hữu Hải, Nguyễn Quang Thuấn, *Tiếng Pháp 11*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 2004.
14. Nguyễn Văn Mạnh, Nguyễn Văn Bích, Nguyễn Thế Công, Nguyễn Hữu Hải, Nguyễn Quang Thuấn, *Tiếng Pháp 12*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 2005.

VNU. JOURNAL OF SCIENCE, Foreign Languages, T.xXII, n_o1, 2006

NEW MODIFICATIONS IN TERMS OF TEACHING READING METHODS WITH FRENCH TEXTBOOK AT HIGH SCHOOL

Nguyen Van Manh, MA

*Training Management Office
College of Foreign Languages - VNU*

Skill in reading comprehension plays an important role in foreign language teaching. For more than the past 20 years researches into this skill have been conducted and brought about new outlooks on reading activities, along side with methodological implications. At schools in Vietnam, priority is given to reading comprehension due to learning practices and conditions as well as social demands for foreign languages. But, so far there have been few researches on this field in our country.

In this article new modifications in terms of teaching reading methods have been proposed and those proposals have been explicated via curriculum designing, teaching material strands and pedagogical modes, which is aimed at effectively putting those modifications and changes in practice.