**Khung tham chiếu trình độ ngôn ngữ chung của châu Âu (CECRL)**

**và vấn đề đánh giá chuẩn năng lực ngoại ngữ tại các cơ sở trường học Việt Nam**

Phạm Anh Tú

Khoa Tiếng Pháp -

Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế

----------------------

**Tóm tắt báo cáo :**

*Khung tham chiếu trình độ ngôn ngữ chung của châu Âu được xây dựng vào năm 2001 nhằm đáp ứng những nhu cầu nội tại của châu Âu, với xu hướng đa ngôn ngữ đang phát triển và khi những rào cản biên giới được tháo dỡ. Việc hợp tác, liên thông giữa các cơ sở trường học trong nhiều quốc gia đòi hỏi sự lĩnh hội các ngôn ngữ của châu Âu với từng cấp độ, tạo một liên kết trên phương diện ngôn ngữ. Một khung tham chiếu ngôn ngữ là cần thiết trong bối cảnh này.*

*Khi mở rộng địa bàn áp dụng của khung tham chiếu ngoài khu vực châu lục này, nhiều vấn đề sẽ nảy sinh, khi tồn tại những khác biệt căn bản về hoàn cảnh địa lý, xã hội, chính sách ngôn ngữ,… và những mục tiêu trong dạy/học ngoại ngữ. Ý tưởng sử dụng toàn bộ khung tham chiếu trong các cơ sở trường học Việt Nam cần được xem xét với sự thận trọng cần thiết và, điều quan trọng nhất, cần xác định rõ ràng mục tiêu tổng quát của giảng dạy ngoại ngữ ở Việt Nam có thực sự đồng nhất với những mục tiêu của khung tham chiếu hay không.*

*Việc xây dựng một khung chuẩn ngoại ngữ phù hợp với đặc thù của Việt Nam không là một ý tưởng mới và bước đầu đã được thực hiện. Mặt khác, sử dụng một khung tham chiếu nào trong việc đánh giá chuẩn năng lực của người dạy và người học cần được tiến hành thận trọng, tránh sự rập khuôn và cứng nhắc,vì sản phẩm của quá trình đào tạo cần phục vụ cho những mục tiêu giáo dục sau đó, nơi người được đánh giá là những tác nhân quan trọng của mục tiêu và cho những lộ trình tiếp theo.*

**Từ khóa :** Khung tham chiếu, chính sách ngôn ngữ, đánh giá năng lực

**----------------------**

**Chính sách ngôn ngữ - một chính sách được định hình từ thực tế đa ngôn ngữ**

Khái niệm Chính sách ngôn ngữ *(“politique linguistique”)* liên quan đến các lựa chọn, định hướng và mục tiêu của một chính phủ về ngôn ngữ, dựa trên những thực tế trong và ngoài quốc gia. Một chính sách ngôn ngữ được hiểu như một thực thể tồn tại trong lĩnh vực ngôn ngữ học xã hội và vì thế là một phần quan trọng của ngôn ngữ học xã hội ứng dụng. J-B. Marcellesi và L. Guespin (1986) đã đề xuất thuật ngữ *“glottopolitique”* được hiểu như tập hợp tất cả những chính sách quyết định đến hoạt động ngôn ngữ trong một xã hội. Những chính sách này không thể chỉ dừng lại ở những chủ trương và lý thuyết, mà cần được cụ thể hóa thông qua những phương tiện thể hiện và cách thức thể hiện.

Nhiều quốc gia châu Âu, trong đó Thụy Sĩ, Bỉ,… với Hiến pháp mang những nội dung này, đã minh định rõ ràng chính sách ngôn ngữ cần áp dụng bằng những bước đi cụ thể sau :

- xác định các cấu trúc đặc thù của một ngôn ngữ chuẩn : cấu trúc cú pháp, từ vựng, ngữ âm,… khi cùng tồn tại nhiều ngôn ngữ vùng miền trong một quốc gia, hình thành chữ viết cho các ngôn ngữ vốn chỉ ở dạng nói, thống nhất quy định về chính tả,… và thông tin chính thức các chuẩn mực mới này đến người sử dụng ;

- xác định phạm vi sử dụng, tầm mức ảnh hưởng của ngôn ngữ, hoặc nhiều ngôn ngữ nếu tồn tại nhiều cộng đồng đa ngôn ngữ tại một vùng địa lý ;

- chính sách ngôn ngữ mang cùng lúc hai mục tiêu : ngôn ngữ và văn hóa - xã hội, hai thành phần có quan hệ chặt chẽ với nhau. Không chỉ là sự giải quyết những vấn đề nội tại trong một quốc gia, chẳng hạn ngôn ngữ basque ở Pháp, ngôn ngữ catalan ở Tây Ban Nha, những yếu tố ngoại vi cũng cần được xem xét, đặc biệt ở châu Âu, với khuynh hướng thống nhất trên nhiều lĩnh vực vì những mục tiêu chung.

**Châu Âu - những dấu ấn tạo tiền đề cho chính sách đa ngôn ngữ**

Từ những năm 50, bối cảnh chính trị, kinh tế và xã hội của châu Âu đã tạo những tiền đề cho khuynh hướng chấp nhận sự tồn tại của nhiều ngôn ngữ trong một không gian chung, tạo tiền đề cho xu hướng đa ngôn ngữ được hình thành và phổ biến, cùng với những thay đổi rất căn bản của châu lục này. Chiến tranh thế giới thứ 2 kết thúc, nhu cầu xây dựng các mối quan hệ song phương và đa phương nhằm cùng gìn giữ hòa bình và phục hồi các nền kinh tế trở nên cần thiết : tháng 4/1951, Cộng đồng Than Thép châu Âu được thành lập với 6 quốc gia thành viên (Đức, Bỉ, Pháp, Ý, Luxembourg, Hà Lan). Tháng 3/1957, với Hiệp ước Rome, các quốc gia này thành lập Cộng đồng Kinh tế châu Âu (CEE) và Cộng đồng Năng lượng Nguyên tử châu Âu (EURATOM). Năm 1967, cùng với đà phát triển kinh tế của lục địa, ba tổ chức này đã hợp nhất thành Cộng đồng châu Âu (CE). Những năm 70 được ghi nhận bằng sự gia nhập Cộng đồng của nhiều quốc gia khác : Đan Mạch, Irlande, Anh và những năm 80 với Hy Lạp, Bồ Đào Nha, Tây Ban Nha,…

Tháng 6/1990, Hiệp ước Schengen được ký, quy định việc tự do đi lại tại 6 nước châu Âu, và mở rộng đến 26 nước vào tháng 11/2011. Tháng 2/1992, Hiệp ước Maastricht ra đời, Liên minh châu Âu (UE) chính thức được thành lập và thay thế CE. Không chỉ duy trì lĩnh vực hợp tác kinh tế, Maastricht còn mở rộng sang các chính sách đối ngoại và an ninh chung, trong đó có vấn đề nhập cư. Với 6 lần mở rộng liên tiếp, lần gần nhất vào năm 2013, hiện nay Liên minh bao gồm 21 [nước cộng hòa](https://vi.wikipedia.org/w/index.php?title=N%C6%B0%E1%BB%9Bc_c%E1%BB%99ng_h%C3%B2a&action=edit&redlink=1), 6 [vương quốc](https://vi.wikipedia.org/wiki/V%C6%B0%C6%A1ng_qu%E1%BB%91c) và 1 [đại công quốc](https://vi.wikipedia.org/wiki/%C4%90%E1%BA%A1i_c%C3%B4ng_qu%E1%BB%91c).

Tháng 1/2002, đồng Euro được chính thức lưu hành. Hiện nay, đơn vị tiền tệ này được 19 quốc gia thuộc Liên minh châu Âu và 6 quốc gia ngoài Liên minh sử dụng.

Về phương diện ngôn ngữ, ngược dòng lịch sử, Thỏa thuận giữa các nước thuộc Ủy hội châu Âu (Conseil de l’Europe), tổ chức độc lập với Liên minh châu Âu - đã kết luận - tại điều 2 - “a. các thành viên, trong khả năng có thể, khuyến khích các công dân học tập ngôn ngữ, lịch sử và văn hóa thuộc các quốc gia khác, đồng thời tạo điều kiện cho các quốc gia này thực hiện công việc tương tự tại nước sở tại” và “b. nỗ lực phát triển nghiên cứu ngôn ngữ, hoặc nhiều ngôn ngữ, lịch sử và văn hóa của quốc gia mình tại các quốc gia thành viên khác, đồng thời tạo điều kiện cho công dân các quốc gia này thực hiện công việc tương tự tại quốc gia mình” (Paris, 19/12/1954). Với kết luận này, các quốc gia thành viên đã cùng công nhận tính bình đẳng trong việc học tập, nghiên cứu các ngôn ngữ. Ý tưởng manh nha cho một chính sách ngôn ngữ đã bắt đầu từ đây và dần được cụ thể trong các thập kỷ về sau.

**CECRL - như một sản phẩm tất yếu**

Tháng 11 năm 1991, theo đề xuất của chính phủ Liên bang Thụy Sĩ, Hội nghị đa quốc gia với chủ *đề “Khả năng tiếp cận và tính liên kết trong việc học các ngôn ngữ tại châu Âu”* đã được tổ chức tại Rüschlikon - Thụy Sĩ. Hội nghị đã diễn ra trong bối cảnh đa ngôn ngữ đã trở thành một xu hướng tất yếu tại châu lục này và đã đưa ra những kết luận quan trọng :

- cần tiếp tục đẩy mạnh việc dạy/học các ngôn ngữ của các quốc gia thành viên nhằm tạo thêm tính năng động, tăng tính hiệu quả trong truyền thông quốc tế, tôn trọng bản sắc và sự khác biệt trong văn hóa, tiếp cận các thông tin, trao đổi, cải thiện các quan hệ đối tác và sự hiểu biết lẫn nhau.

- nhằm đạt được các mục tiêu trên, việc học các ngôn ngữ cần được thực hiện trên một lộ trình dài, với những điều kiện thuận lợi được dành ngay cả với người học ở độ tuổi trưởng thành.

- cần thiết xây dựng một Khung tham chiếu trình độ ngôn ngữ chung của châu Âu với các cấp độ, trong mục đích :

\* tăng cường sự hợp tác giữa các cơ sở trường học của các quốc gia ;

\* tạo cơ sở cho sự công nhận lẫn nhau giá trị các ngôn ngữ ;

\* hỗ trợ người học, giảng viên, người thiết kế chương trình học, các tổ chức cấp chứng chỉ và những nhà quản lý trong các phần việc của mình.

Với Khung tham chiếu này, vấn đề đa ngôn ngữ được đặt trong bối cảnh của đa văn hóa : ngôn ngữ không chỉ là một thành phần thiết yếu của văn hóa, mà còn là phương tiện tiếp cận các đặc trưng của văn hóa. Khi tồn tại nhiều nền văn hóa trong một thực thế (văn hóa quốc gia, văn hóa vùng, văn hóa cộng đồng,…), những văn hóa này không chỉ tồn tại song hành, mà được đối chiếu và tác động lẫn nhau, từ đó hình thành một kỹ năng đa văn hóa và liên văn hóa, được lồng ghép với kỹ năng đa ngôn ngữ. Là tác nhân của đa ngôn ngữ, yếu tố văn hóa, nhất là liên văn hóa, trở thành mục tiêu quan trọng trong dạy/học các ngôn ngữ, điều đã được **M.**Verdelhan-Bourgade (2007) khẳng định.

Trong bối cảnh của châu Âu, và có thể mở rộng ra ở các châu lục khác, đa ngôn ngữ không nên được quan niệm đơn giản như sự sử dụng nhiều ngôn ngữ, và các ngôn ngữ này tồn tại một cách độc lập. Ngược lại, cách tiếp cận đa ngôn ngữ được hiểu như một quá trình xuất phát từ *ngôn ngữ* và *văn hóa gốc* của người sử dụng, thông qua cộng đồng xã hội trên phạm vi hẹp và rộng, để ngôn ngữ và văn hóa gốc tiếp cận với một hay nhiều ngôn ngữ và văn hóa khác. Không thể là sự tồn tại tách rời, các ngôn ngữ và văn hóa này giao thoa lẫn nhau, bổ sung cho nhau nhằm phục vụ cho mục đích giao tiếp. Trong phạm vi quốc gia, quá trình giao thoa này diễn ra giữa các cộng đồng có ngôn ngữ vùng khác nhau - trường hợp ở Pháp, Tây Ban Nha mà chúng tôi đã nêu. Trong phạm vi châu lục, sự giao thoa này mang tính chất liên quốc gia, giữa các ngôn ngữ có nhiều nét tương đồng (chữ viết, từ vựng, cú pháp,…) và các nền văn hóa được định hình từ những yếu tố chung : lịch sử, địa lý, chính trị, hoàn cảnh kinh tế - xã hội,…

Từ nhận định này, mục đích của việc dạy các ngôn ngữ đã được thay đổi triệt để. Không chỉ là khả năng làm chủ một hay nhiều ngôn ngữ, và khả năng giao tiếp tương tự như người bản địa, giảng dạy ngôn ngữ nhắm đến việc cung cấp và phát triển một khối lượng ngôn ngữ đủ để người học vận dụng trong và ngoài môi trường học tập và, vì thế, công việc của các giảng viên, các cơ sở giáo dục và tổ chức thi, cấp chứng chỉ không nên chỉ đóng khung trong việc thẩm định trình độ ngôn ngữ mà người học cần có. Từ đó, Khung tham chiếu trình độ ngôn ngữ chung của châu Âu, ngoài chức năng đánh giá năng lực của người học, cần phân tích một cách sâu sát khả năng sử dụng các kỹ năng ngôn ngữ, được xem là thước đo của các mục tiêu và nội dung chủ yếu của các cấp độ nhằm thích ứng các nhu cầu đa dạng của người học.

Trong bối cảnh châu Âu từ nhiều thập kỷ đến nay, những nhà ngôn ngữ và những người xây dựng Khung tham chiếu đã nhận định rằng, trong khái niệm đa ngôn ngữ, tính liên thông giữa các ngôn ngữ *(translinguisme)* là điều tất yếu và, như nhận định của M. Wandruska (1979), *“tính chất đa ngôn ngữ gần như là lẽ tự nhiên ở mỗi cá nhân, vì, ngay trong ngôn ngữ mẹ đẻ của họ, những biến thể ngôn ngữ diễn ra thường xuyên : ngôn ngữ chuẩn, ngôn ngữ địa phương, các biệt ngữ, ngôn ngữ cổ,… (với tên gọi là “đa ngôn ngữ nội tại”), bên cạnh đó là nhu cầu và khả năng của từng cá nhân muốn học các ngôn ngữ khác (“đa ngôn ngữ ngoại vi”)”*. Hiểu theo cách này, một cá nhân - ở đây là một công dân châu Âu - có thể là một chứng nhân cho yếu tố nội tại, hoặc ngoại vi, hoặc cả hai yếu tố cùng song song tồn tại, và các yếu tố này phụ thuộc vào những điều kiện mà cá nhân này sở hữu. Nói cách khác, một cộng đồng ngôn ngữ có thể không mang những yếu tố đồng nhất về ngôn ngữ, dù chính sách ngôn ngữ là đồng nhất. Khung tham chiếu được xây dựng như một cầu nối nhằm thực hiện sự kết nối giữa những yếu tố đồng nhất và không đồng nhất này. Nói cách khác, đây là một phương tiện để mỗi cá nhân, dựa vào đấy, có thể tự quy chiếu và tự xác định điểm xuất phát, lộ trình thực hiện và điểm đến của mình.

**Mục tiêu của Khung tham chiếu - những mục tiêu của châu lục hay toàn cầu ?**

Theo nội dung của CECRL (2001 : 12), Khung tham chiếu được thiết kế nhằm :

- *hình thành chương trình giảng dạy các ngôn ngữ*, trong đó cần tính đến :

\* những kiến thức đã được lĩnh hội từ trước và tính chất hài hòa giữa các chương trình này và lượng kiến thức có sẵn, đặc biệt mức độ phân giới giữa các cấp tiểu học, trung học cơ sở, trung học phổ thông, đại học và giáo dục thường xuyên ;

\* các mục tiêu ;

\* các nội dung ;

- *tổ chức việc cấp chứng chỉ ngôn ngữ* bao gồm :

\* các kỳ thi theo nội dung ;

\* những tiêu chuẩn đánh giá dựa trên kết quả tích cực của người học, và tính chất này vượt trội hơn so với những khiếm khuyết ở họ.

- *thiết lập một cung cách học* tự định hướng, bao gồm :

\* nâng cao ý thức ở người học về hiện trạng những kiến thức và những khả năng vận dụng kiến thức ;

\* giúp người học thích nghi dần những mục tiêu vừa có giá trị vừa mang tính thực tế ;

\* hướng dẫn người học chọn lựa các trang thiết bị ;

\* luyện tập người học vào công việc tự đánh giá.

Như vậy, Khung tham chiếu là sự tổng hòa của cả ba yếu tố, với những quan hệ hỗ tương và tác động lẫn nhau, chứ không là sự tập trung vào một yếu tố nào, và càng không thể đơn thuần là sự thực hiện đơn phương một yếu tố mà, với rất nhiều người, được quy về việc tổ chức thi và cấp chứng chỉ ngôn ngữ. Hẳn nhiên, chính chương trình giảng dạy quyết định một phần quan trọng cung cách học và hình thức thi và, ngược lại, người học sẽ căn cứ vào hình thức thi để tự xây dựng một cung cách học phù hợp và được đặt trong một chương trình học phù hợp. Tất cả các yếu tố này là hệ quả cho hiện trạng ngôn ngữ cùng những chính sách ngôn ngữ ở châu Âu mà chúng tôi đã phân tích ở trên.

Sẽ là khập khiểng, thậm chí là bất khả thi, nếu xem Khung tham chiếu châu Âu là một khung chuẩn và được áp dụng một cách phổ quát trên phạm vi ngoài lục địa này. Hoàn cảnh xã hội, chính trị, chính sách ngôn ngữ, thực tế dạy/học,… là không đồng nhất giữa nơi hình thành Khung tham chiếu và nơi tiếp nhận và dự kiến triển khai, và chúng ta hoàn toàn có thể dự báo những độ vênh tồn tại giữa hai vị trí này, điều đã được M. Sagaz và N. Ducatel (2011 : 154) ghi nhận : *“tầm mức của chính sách ngôn ngữ thông qua CECRL ở châu Âu không tạo nhiều tác động cộng hưởng ở châu Á, Khung tham chiếu không thể tạo một động lực cho việc triển khai thực hiện ở lục địa này. Vào thời điểm hiện tại, ở khu vực này, vẫn chưa hình thành một điều kiện địa chính trị trong đó được ghi nhận một không gian chung phù hợp cho chính sách ngôn ngữ và giảng dạy các ngôn ngữ* (theo những định hướng của CECRL - chú thích của chúng tôi)*”*. Ngay cả những nhà hoạch định CECRL cũng tỏ ra ngần ngại với việc triển khai ngoài phạm vi này, và tự nhìn nhận đây chỉ là một nguồn tham khảo và không mang tính ràng buộc : *“Hoàn toàn không có vấn đề áp đặt những người thực hiện nội dung và cách thức thực hiện. Công việc của chúng tôi là nêu các câu hỏi và không cung cấp câu trả lời. Nhiệm vụ của Khung tham chiếu không phải quy định những mục tiêu buộc người sử dụng phải thực hiện, cũng như ràng buộc họ bằng những phương pháp”*.

**Từ châu Âu đến Đông Nam Á - khoảng cách không chỉ là địa lý**

Nhu vậy, sẽ nảy sinh những vấn đề trong quá trình vận dụng Khung tham chiếu ngoài phạm vi châu Âu. Với những điều kiện đặc thù về địa chính trị, văn hóa, xã hội,…tại khu vực Đông Nam Á nói chung và tại Việt Nam nói riêng, khi đối chiếu với thực tế châu Âu, chúng tôi có thể đưa ra các nhận định sau :

- Vận dụng Khung tham chiếu không thể là sự vận dụng toàn bộ và rập khuôn. Cần thay thế tư duy thích ứng *(adaptation)* bằng tư duy bối cảnh hóa *(contextualisation)* nhằm linh hoạt và mềm dẻo hóa mô hình vào thực tế. Trên bình diện vĩ mô với những chính sách ngôn ngữ và đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân,... và, ở cấp vi mô, chương trình đào tạo tại các cơ sở trường học, sách giáo khoa, tài liệu tham khảo, trang thiết bị, … tất cả đòi hỏi những điều chỉnh căn bản nhằm thích ứng với những điều kiện thực tế của người dạy và người học.

- Khung tham chiếu gắn liền với lối tiếp cận hành động *(approche actionnelle)* trong giảng dạy các ngôn ngữ với mục đích giúp người học thích nghi với điều kiện sống và làm việc tại châu Âu. Hai vấn đề được đặt ra : đầu tiên, lối tiếp cận hành động này chưa thực sự phổ biến trong giảng dạy ngoại ngữ tại Việt Nam, đặc biệt tại các trường phổ thông và, điều quan trọng hơn, những rào cản văn hóa trong quá trình thực hiện, điều đã được J. Paccoud (2014 : 52) ghi nhận : *“Thất bại hiển nhiên của các phương pháp này* (tiếp cận hành động - chú thích của chúng tôi) *nằm ở toan tính* *thực hiện mục tiêu* *xuyên quốc gia, sự chuyển giao liên văn hóa có tính áp đặt đối với người học nước ngoài, và những mục tiêu này đã không đạt được do thiếu phương tiện giải mã. Vì thế, ý định của các tác giả mong muốn tạo ở tư duy người học sự tương thích với văn hóa Pháp bằng các phương tiện áp đặt, phi thực tế, cuối cùng có nguy cơ tạo ra sự không thấu hiểu ở người học.”*

- Sáu cấp độ trong Khung tham chiếu, đặc biệt các cấp độ sau mức ngưỡng *(niveau seuil - Threshold Level)* đòi hỏi bề dày kiến thức không chỉ về ngôn ngữ mà còn về yếu tố văn hóa và liên văn hóa. Câu hỏi được đặt ra : những điều kiện tại chỗ liên quan đến chương trình đào tạo ở các cấp học nói chung và đào tạo ngoại ngữ nói riêng có thực sự tạo không gian phù hợp cho việc triển khai các kiến thức này ? Chúng tôi không phê phán sự không phù hợp này, nếu chi tiết này tồn tại, mà chỉ muốn nhấn mạnh rằng, trong tư duy liên ngành*,* các môn học ở các cấp có chức năng hỗ trợ, bổ sung lẫn nhau trong việc thiết kế và triển khai chương trình các môn học. Vì vậy, trong hoàn cảnh thực tế của Việt Nam, đặc biệt với tính chất liên ngành, yêu cầu năng lực ngôn ngữ - văn hóa của người học dựa trên những tiêu chí của Khung tham chiếu là khiên cưỡng.

- Cuối cùng, vấn đề kiểm tra đánh giá trở thành một trở ngại gần như thường xuyên. Khi ba yếu tố tổng hòa của Khung tham chiếu không thể được thực hiện trọn vẹn tại các các cơ sở giáo dục, chính xác hơn, khi thiếu vắng một chương trình học và một cung cách học theo tiêu chí của CECRL, việc tổ chức đánh giá theo cùng tiêu chí trở nên, trong đa số trường hợp, xa lạ với người học và xa rời các mục tiêu được xác định từ đầu. Khi đánh giá trong quá trình dạy/học *(évaluation formative)* không được đầu tư theo đúng tinh thần của Khung tham chiếu, một đánh giá cuối kỳ *(évalutation sommative)* trở nên áp đặt và trở thành phần cuối của một quá trình không hoàn chỉnh. Kết quả điểm, vì thế, không phản ánh một lộ trình dạy/học thực sự và nghiêng về khả năng ứng biến trước tình huống hơn là kết quả của những giai đoạn được phân cấp rõ ràng và tiệm tiến.

**Tách bạch giữa sự rập khuôn và sự tương thích - thay lời kết luận**

Những khác biệt trong vấn đề đa ngôn ngữ, chính sách ngôn ngữ dẫn đến một hệ quả cần ghi nhận : vận dụng Khung tham chiếu trình độ ngôn ngữ chung của châu Âu trong hoàn cảnh của Việt Nam là khó thực hiện và, xét trên tính hữu dụng, thiếu những yếu tố cần thiết nhằm phục vụ cho những mục tiêu tại chỗ. Vấn đề ở dây, theo chúng tôi, không phải là sự phủ nhận, mà là tiếp nhận trong chừng mực nhất định và, theo D. Coste (2007 : 8), *“bối cảnh hóa Khung tham chiếu, dù mang dạng thức nào, chỉ có ý nghĩa khi được đặt trong một tiến trình thay đổi* *và vận động, nói cách khác công việc này không thể là sự dán nhãn lại những gì đã có sẵn”*.

Quá trình thay đổi này đã được cụ thể hóa bằng việc xây dựng Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam (2014), trên tinh thần *“xác định rõ yêu cầu về trình độ, năng lực nghe, nói, đọc, viết tương thích với các tiêu chí xác định 6 bậc do Hiệp hội các tổ chức khảo thí ngoại ngữ châu Âu đã ban hành”*(2008). Hẳn nhiên, sẽ xuất hiện nhiều tranh luận về khái niệm “tương thích” và hiệu quả của việc vận dụng Khung 6 bậc này trong giảng dạy các ngoại ngữ nhưng, điều không thể phủ nhận, đây là một sản phẩm phù hợp với những đặc thù của Việt Nam và là phương tiện hữu hiệu, từ những điều kiện nội tại, cho việc dạy/học ngoại ngữ. Thiết kế một phương tiện phù hợp với người dạy và người học, có thể xem đây là một giải pháp tích cực của chính sách ngôn ngữ của Việt Nam.

Ý tưởng này không là cá biệt : từ năm 2009, các đồng nghiệp Thái Lan đã đưa ý tưởng một Khung tham chiếu trình độ ngôn ngữ chung của châu Á *(Cadre Asiatique Commun de Référence pour les Langues - CACRL)* nhằm mục đích *“xây dựng một Khung tham chiếu riêng và dựa trên nền tảng những yếu tố văn hóa - xã hội, nơi hình thành cách ứng xử của của người học”* và *“ nhằm đáp ứng những nhu cầu thật sự của mỗi quốc gia trong bối cảnh châu Á”.*

Phải chăng, về chính sách ngôn ngữ, điểm chung của vùng Đông Nam Á là những quốc gia đều có những nhu cầu riêng và ý tưởng bối cảnh hóa là một xu thế tất yếu tại khu vực này ?

**Tài liệu tham khảo :**

- CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

- CONSEIL DE L’EUROPE, 2006, *L'éducation plurilingue en Europe - 50 ans de coopération internationale*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

- COSTE Daniel, 2014, « De la conception aux usages : CECR et couteau suisse » in CAHIER DU GEPE (Groupe d’Études sur le Plurilinguisme Européen) - N0 6/2014 : Politiques linguistiques en Europe. Republication sur <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2608>

- COSTE Daniel, 2007, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ?* Texte issu de l’intervention de Daniel Coste lors du colloque de la FIPF de juin 2007.

- GUESPIN Louis, MARCELLESI Jean-Baptiste, 1986, «Pour la glottopolitique » in LANGAGES n° 83, pp. 5-34.

- PACCOUD Jérôme, 2014, « L’enseignement du français au Japon : mérites et limites de la perspective actionnelle » in REVUE JAPONAISE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, Études francophones, vol. 11, n0 1 et 2. Republication sur [www.nufs.ac.jp/teachers/detail/teacher/107](http://www.nufs.ac.jp/teachers/detail/teacher/107)

- SAGAZ Michel, DUCATEL Nicolas, 2011, « Pourquoi adopter le CECR au Japon ? » in SYNERGIES n06, pp. 153-163.

- SILAPA-ACHA Wilai, CHANCHAOWAT Sirapach, 2009, « Première réflexion sur le CACRL » - Faculté des Sciences Humaines, Université Naresuan Phisanulok, p. 68.

**- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2007,** « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches » in TRÉMA. Republication sur <https://trema.revues.org/246>

- WANDRUSKA Mario, 1979, *Le plurilinguisme de l’homme* **[***Die Mehrsprachigkeit des Menschen.*] Munich, Zurich, Piper.

**Thông tin tác giả :**

PHẠM ANH TÚ - Tốt nghiệp trường Đại học Sư phạm Huế - Khoa Pháp năm 1984. Tốt nghiệp Cao học Maîtrise FLE (Tiếng Pháp như ngoại ngữ) tại Đại học Rouen (Cộng hòa Pháp) năm 1997, Thạc sĩ (DEA) Ngôn ngữ tình huống tại Đại học Rouen (Pháp) năm 1999. Bảo vệ Luận án Tiến sĩ Ngôn ngữ học tại Đại học Rouen (Pháp) tháng 01/2003.

Các hướng nghiên cứu chính : Ngôn ngữ học, Văn hóa và Liên văn hóa, Đa ngôn ngữ - Đa văn hóa, Giảng dạy Tiếng Pháp như một ngoại ngữ (Didactique du FLE).