KHẢO SÁT NHẬN THỨC VÀ KINH NGHIỆM GIẢNG DẠY CHỈ NGÔN TÌNH THÁI CỦA GIẢNG VIÊN TIẾNG PHÁP TRONG CÁC GIỜ HỌC THỰC HÀNH TIẾNG Ở KHOA TIẾNG PHÁP- TIẾNG NGA, TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC HUẾ

Trương Hoàng Lê
Trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Huê

Tóm tắt: Những nghiên cứu về lý thuyết tình thái ngôn ngữ được ứng dụng nhiều trong việc khảo sát và phân tích các loại diễn ngôn khác nhau. Hiện nay, việc nghiên cứu về nhận thức và phương pháp giảng dạy chỉ ngôn tình thái trong các giờ học kỹ năng giao tiếp tiếng Pháp là địa hạt nghiên cứu còn mới mẻ ở Việt Nam. Bài báo trình bày kết quả khảo sát về nhận thức và kinh nghiệm giảng dạy chỉ ngôn tình thái trong các giờ học thực hành tiếng của 13 giảng viên tiếng Pháp ở Khoa Tiếng Pháp-Tiếng Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng đa số giảng viên có ý thức về vai trò của chỉ ngôn tình thái đối với việc hiểu và diễn đạt thái độ, quan điểm của người phát ngôn. Ngoài ra, qua khảo sát này chúng tôi nhận thấy còn một số ít giảng viên chưa hiểu rõ về chức năng các loại chỉ ngôn tình thái và chưa thường xuyên nhấn mạnh tầm quan trọng của chỉ ngôn tình thái trong kỹ năng giao tiếp Nghe, Nói và Viết cho người học. Việc phân tích, đánh giá tình hình giảng dạy chỉ ngôn tình thái giúp chúng tôi đưa ra một số đề xuất sư phạm.

Từ khóa: Chỉ ngôn tình thái, kỹ năng giao tiếp, giảng dạy tiếng Pháp

1. Đặt vấn đề

Vào thời Hy Lạp cổ đại, triết gia Aristote đã mô tả ngôn ngữ hùng biện chứa đựng ba yếu tố không thể thiếu và bổ sung cho nhau: nội dung ý nghĩa (logos), thái độ, quan điểm, cảm xúc (bản thể) của chủ ngôn (éthos) và tác động của ngôn ngữ hùng biện đến thái độ, tình cảm của người tiếp ngôn (pathos) [1]. Bally [3] nhấn mạnh đến yếu tố bản thể của chủ ngôn thông qua khái niệm *tình thái ngôn ngữ* (modus) song hành với khái niệm *thực tại ngôn ngữ* (dictum). Trong ngôn ngữ học hiện đại, nhiều nhà nghiên cứu tiếng Pháp quan tâm đến khía cạnh chủ quan của người phát ngôn [9],[10],[11],[17]. Những nghiên cứu về lý thuyết tình thái ngôn ngữ được ứng dụng nhiều trong việc khảo sát và phân tích các loại diễn ngôn khác nhau. Thật vậy, Sionis [16] tập trung nghiên cứu các phương thức tình thái truyền thống như tình thái nhận thức, đạo nghĩa, khách quan và chủ quan được sử dụng trong các văn bản khoa học bằng tiếng Anh. Pak và Paroubek [15] xây dựng hệ thống chỉ ngôn tình thái từ vựng tình cảm, cảm xúc tiếng Pháp từ các phát ngôn trên mạng xã hội Twitter. Jarukan [8] nghiên cứu các chỉ ngôn tình thái tính từ đánh giá được sử dụng trong các ấn phẩm quảng bá du lịch về Thái Lan.

Trong giảng dạy tiếng Pháp ở Việt Nam, chưa có nhiều nghiên cứu về nhận thức và phương pháp giảng dạy chỉ ngôn tình thái ngôn ngữ trong các giờ học thực hành các kỹ năng giao tiếp, đặc biệt là các giờ học kỹ năng Đọc. Vì thế, chúng tôi thực hiện khảo sát nhận thức và việc giảng dạy chỉ ngôn tình thái của giảng viên tiếng Pháp ở các học phần thực hành tiếng nhằm phát triển các kỹ năng giao tiếp cho sinh viên chuyên ngữ tiếng Pháp thuộc Khoa Tiếng Pháp-Tiếng Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế với các câu hỏi nghiên cứu sau:

a. Giảng viên tiếng Pháp có nhận thức rõ vai trò của chỉ ngôn tình thái trong giao tiếp ngôn ngữ?

b. Giảng viên tiếng Pháp có nhận thức sự cần thiết phải giảng dạy các loại chỉ ngôn tình thái khác nhau trong các giờ học thực hành tiếng để sinh viên hiểu và diễn đạt tốt hơn trong khi giao tiếp ngôn ngữ?
c. Giảng viên tiếng Pháp giảng dạy các loại chỉ ngôn tình thái trong các giờ học hực hành tiếng như thế nào?
d. Giảng viên tiếng Pháp có đề xuất, kiến nghị gì để nâng cao hiệu quả việc giảng dạy chỉ ngôn tình thái cho sinh viên chuyên ngữ tiếng Pháp tại Khoa Tiếng Pháp-Tiếng Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế?

2. Cơ sở lý luận

2.1. Tình thái (modalité)

Bally [3] định nghĩa mỗi phát ngôn bao gồm hai thành tố *dictum* và *modus* trong đó dictum là sự tái hiện thực tại bằng các giác quan, trí nhớ, tưởng tượng hay còn được gọi là nội dung mệnh đề (contenu propositionnel) và modus là phản ứng tâm lý của chủ ngôn về thực tại. Theo Le Querler [11], dictum là nội dung ý nghĩa của một thành phần câu thể hiện một thực tại khách quan; modus là nội dung thể hiện tính chủ quan, quan điểm, phản ứng, thái độ, cảm xúc của chủ ngôn đối với thực tại khách quan thông qua một thành phần của một câu. Tương tự, Vion [17] cho rằng modus làm liên tưởng đến chủ ngôn, là thái độ, phản ứng của chủ ngôn. Quan điểm của Vion về modus tương đồng với khái niệm "trách nhiệm chủ ngôn" (prise en charge énonciative) liên quan ba phương diện *quy chiếu, phát ngôn* và *dụng ngữ của* phát ngôn theo định nghĩa về diễn ngôn của Adam [1]. Vì thế, dictum có thể được dịch là *thực tại khách quan* và modus (hay modalité theo thuật ngữ ngôn ngữ học hiện đại) là *tình thái.* Le Querler [11] và Vion [17] đưa ra các ví dụ về *thực tại khách quan* và *tình thái* trong ngôn ngữ như sau:

(1) ***Il est certain*** *qu'elle partira.*

(2) ***II est certain*** *que le bonheur existe.*

Cụm từ *Il est certain* là tình thái, mệnh đề *elle partira* hay *le bonheur existe* là thực tại khách quan.

(3) *Elle partira* ***sans doute***.

Mệnh đề *elle partira* là thực tại khách quan, cụm từ trạng ngữ *sans doute* là tình thái.

Đối với các câu theo cấu trúc mệnh đề dẫn (mệnh đề có động từ dẫn) P+ Que + mệnh đề bổ túc (proposition complétive) Q; mệnh đề P là tình thái và mệnh đề Q là thực tại khách quan như:

(4) ***Je crois*** *que Pierre viendra demain.*

(5) ***Je suis certain*** *que le bonheur existe.*

Mệnh đề P *Je crois* và *Je pense* là tình thái; mệnh đề Q *Pierre viendra demain* và *le bonheur existe* là thực tại khách quan.

2.2. Phân loại phương thức tình thái

Theo Le Querler [12], tình thái được phân thành ba nhóm chính dựa trên nhận định, thái độ, quan điểm của chủ ngôn về một thực tại khách quan, về mối quan hệ giữa một số mệnh đề khác nhau trong một phát ngôn, hay về mối quan hệ giữa một chủ thể khác với thực tại khách quan.

Nhóm phương thức tình thái biểu thị nhận định, thái độ, quan điểm của chủ ngôn về một thực tại khách quan được gọi là phương thức *tình thái chủ quan* (modalités subjectives) bao gồm *tình thái nhận thức* (modalités épistémiques), *tình thái đánh giá* (modalités appréciatives). Trong nghiên cứu của chúng tôi, chúng tôi đưa thêm phương thức *tình thái đạo nghĩa* (modalités déontiques) được sử dụng trong hệ thống phân loại tình thái của Nguyễn Văn Hiệp [13] và Büyükgüzel [4]. Nhóm phương thức tình thái biểu thị mối quan hệ lô-gic giữa một số mệnh đề khác nhau trong một phát ngôn được gọi là *tình thái khách quan* (modalités objectives) hay *tình thái suy diễn/suy luận* (modalités implicatives). Nhóm phương thức tình thái biểu thị nhận định, thái độ, quan điểm của chủ ngôn về mối quan hệ giữa một chủ thể khác với thực tại khách quan được gọi là nhóm *tình thái liên nhân* (modalités intersubjectives).

2.2.1. Tình thái nhận thức

Tình thái nhận thức là tình thái thể hiện nhận định của chủ ngôn về sự chắc chắn, sự cần thiết, khả dĩ xảy ra, sự thật của thực tại khách quan như: ở hai câu (1) và (2) với tình thái là cụm từ *Il est certain*, câu (3) với tình thái là ngữ trạng từ *sans doute* và các câu (4) và (5) với tình thái là mệnh đề dẫn *Je crois, Je suis certain.* Động từ tình thái *devoir* và *pouvoir* cũng đóng vai trò là tình thái nhận thức như:

(6) *Pierre **peut/doit** venir.*

2.2.2. Tình thái đánh giá

Tình thái đánh giá là tình thái thể hiện sự đánh giá, nhận xét, mong muốn của chủ ngôn về nội dung thực tại ngôn ngữ. Theo Kerbrat-Orecchioni [9, tr. 73-120], sự đánh giá của chủ ngôn được thể hiện trên nhiều phương diện không gian, thời gian, định lượng và định chất:

(7) *Je suis **heureux** que Pierre vienne.*
(8) *Quel **dommage** que Pierre vienne.*
(9) *C'est **génial** que Pierre vienne.*

Tình thái đánh giá không chỉ thể hiện ở phần thực tại tình thái riêng biệt ở cấp độ câu như cách phân chia câu truyền thống, tính chủ quan của chủ thể đối với thực tại ngôn ngữ được thể hiện ở cấp độ từ vựng. Sự đánh giá của chủ ngôn còn được thể hiện bằng việc sử dụng các *từ chủ quan đánh giá phân loại* (termes subjectifs axiologiques) nội tại biểu thị một cách rõ ràng nghĩa tích cực hoặc tiêu cực như các tính từ *bien, bon, heureux, malheureux, mauvais, beau, laid, excellent, utile, inutile, intéressant, ennuyeu*x, các động từ *réussir, échouer, bénéficier, subir, avouer, prétendre* hay các *từ chủ quan đánh giá không phân loạ*i (termes subjectifs non-axiologiques) nội tại không biểu thị một cách rõ ràng nghĩa tích cực hoặc tiêu cực như các tính từ *grand, petit, long,chaud, nombreux*. Molinier và Levrier [13] nghiên cứu cách sử dụng các trạng từ tận cùng bằng *ment* (adverbes en *ment*) biểu thị tình thái đánh giá như *heureusement/malheureusement/admirablement.*

(10) *C'est un **beau** paysage.*
(11) ***Heureusement,** Pierre viendra demain.*

Về việc nhận biết nghĩa tích cực và tiêu cực trong đánh giá của chủ ngôn, ngoài những từ biểu thị đặc điểm của đánh giá chủ quan như tính từ *bien, bon, beau, laid,* ngữ cảnh (contexte) và văn cảnh (cotexte) của văn bản có thể giúp người đọc, người nghe có thể nhận biết đặc điểm đánh giá của chủ ngôn. Trong các trường hợp này, việc xác định nghĩa của tình

thái phải cần đến phân tích từ trong văn bản trên các bình diện diễn ngôn, dụng học và văn hóa. Ở đây, chúng tôi đưa một số ví dụ về tình thái đánh giá chất lượng sau:

(12) *Il est **grand** mais il est **intelligent***. [9, tr.93]

Phát ngôn (12) có hai mệnh đề có sử dụng tính từ đánh giá *grand* và *intelligent* nối với nhau bằng từ nối *mais* chỉ sự đối lập*;* tính từ *intelligent* có nghĩa nội tại là tích cực, vì thế tình từ *grand* ở đây biểu thị sự đánh giá tiêu cực với hàm ý *tiền giả định* mang tính xã hội-văn hóa có thể hiểu được giữa người phát ngôn và người tiếp ngôn là "*người có thể hình to lớn thường bị xem là không thông minh"* [9, tr.93].

(13) L*e Vietnam est un pays splendide dont la silhouette géographique dessine la forme d'un **dragon**, symbole de force et de bienfaits en Extrême-Orient.*

(Nguồn: http://www.routard.com/guide/code_dest/vietnam.)

Câu minh họa (13) được lấy từ bài quảng bá du lịch về Việt Nam trên trang mạng quảng bá du lịch *routard.com.* Hình ảnh rồng (dragon) mang tính tích cực trong trường hợp này nhờ các văn cảnh của câu với tính từ tình thái tích cực *splendide*, cụm từ bổ ngữ đi kèm danh từ *dragon* (apposition) *symbole de force et de bienfaits en Extrême-Orient*. Ở đây, tác giả bài viết chú thích rõ nghĩa biểu cảm tích cực (connotation positive) trong văn hóa phương Đông của từ *dragon*.Trái lại, hình ảnh *rồng* trong nhận thức của người phương Tây có nghĩa biểu trưng sự tàn phá, cái ác.

2.2.3.Tình thái đạo nghĩa

Tình thái đạo nghĩa là tình thái thể hiện tính hợp thức, tính trách nhiệm, sự bắt buộc hay tùy ý, sự cấm đoán hay cho phép của thực tại ngôn ngữ dựa trên các quy tắc, chuẩn mực xã hội theo cách nhìn nhận của chủ ngôn.Tình thái này được thể hiện bằng các động từ tình thái *như devoir, pouvoir,* các tính từ như *obligatoire, légitime*, cấu trúc vô nhân xưng như *Il faut, Il est obligatoire/ permis/ admissible/ interdit.*

(14) ***Il faut que** je finisse le devoir*.

2.2.4.Tình thái liên nhân

Tình thái liên nhân biểu thị mong muốn, yêu cầu, nhận xét của chủ ngôn đối với chủ thể khác về một thực tại khách quan.

(15) ***Tu** dois venir.*

(16) Je *souhaite que **tu** viennes.*

Ở câu (15), chủ ngôn biểu thị sự tương tác với người đối thoại (interlocuteur) và nhận xét về việc đến *venir* của người đó bằng cách sử dụng đại từ nhân xưng *Tu* và tình thái đạo nghĩa với động từ tình thái *devoir* chỉ sự bắt buộc. Tương tự, ở câu (16), từ biểu thị tình thái liên nhân là đại từ *tu*.

2.2.5. Tình thái suy diễn

Tình thái suy diễn biểu thị đánh giá của chủ ngôn về quan hệ lập luận lôgic giữa hai thực tại khách quan:

(17) ***Pour v**ivre, il faut manger*.

Giới từ giữ chức năng từ nối lặp luận chỉ mục đích *pour* chỉ mối quan hệ giữa hai hành động *manger* và *vivre*.

(18) ***Pour*** *avoir de meilleurs résultats, je te conseille de faire beaucoup d'exercices dans ce livre.*

Tương tự, ở câu (17), từ nối chỉ mục đích *pour* chỉ mối quan hệ nhân-quả giữa hai sự việc *avoir de meilleurs résultats* và *faire beaucoup d'exercices dans ce livre.* Trong câu (18), chúng ta nhận thấy xuất hiện tình thái liên nhân và tình thái đạo nghĩa với cấu trúc câu *je te conseille.*

(19) *Elle grossit* ***car*** *elle mange trop.*

Câu (19) có từ nối *car* tạo mối quan hệ nhân-quả của hai thực tại khách quan *Elle grossit* và *elle mange trop.* Trạng từ *trop* được xem là từ tình thái đánh giá về mức độ của hành động *manger*.

Qua nghiên cứu lý thuyết và phân tích tình thái một số câu, thực tế trong một câu chúng ta nhận thấy có khả năng xuất hiện đồng thời nhiều loại tình thái khác nhau.

2.3. Phân loại chỉ ngôn tình thái trong tiếng Pháp

Le Querler [12] nhận định rằng "*Chỉ ngôn tình thái trong tiếng Pháp là rất đa dạng và có thể kết hợp với nhau. Chúng có thể là chỉ ngôn ngữ âm, hình thái, từ vựng và cú pháp*" (tr.652). Ngoài ra, Franckel [7] và Lamiroy và Charolles [10] đề cập đến khía cạnh chức năng dụng học và diễn ngôn của các trạng từ, từ nối được sử dụng như là như một loại chỉ ngôn tình thái cấp độ diễn ngôn để biểu thị sự nhận định, đánh giá của người phát ngôn về mối liên hệ liên câu, liên phát ngôn của văn bản/diễn ngôn. Ở đây, chúng tôi chỉ nêu các loại chỉ ngôn tình thái trên bình diện từ vựng, hình thái-cú pháp và diễn ngôn:

2.3.1. Chỉ ngôn tình thái ở bình diện từ vựng

Chỉ ngôn tình thái ở bình diện từ vựng gồm các từ thuộc nhiều loại từ khác nhau danh từ, tính từ, động từ, trạng từ giữ chức năng biểu thị tình thái thuộc nhiều loại khác nhau:

Danh từ: *convivialité, diversité, authenticité, beauté, merveille, paradis, bonheur, malheur*

Động từ: *pouvoir, devoir, admirer, adorer, s'émerveiller, se passionner, s'éloigner, éviter*

Tính từ: *beau, laid, calme, bruyant, délicieux, chaleureux, froid, fantastique, incontournable, incroyable*

Trạng từ: *heureusement, malheureusement, sans doute, certainement*

2.3.2. Chỉ ngôn tình thái ở bình diện hình thái-cú pháp

Chỉ ngôn tình thái ở bình diện cú pháp là những cấu trúc câu như chức năng tình thái của một phát ngôn như hình thái từ vựng động từ ở thể điều kiện (mode conditionnel) hay thể chủ quan (mode subjonctif), cấu trúc bất nhân xưng (structures impersonnelles), cấu trúc câu ở thể mệnh lệnh (impératif), câu danh từ (phrases nominales), cấu trúc nhấn mạnh như C*'est… qui/que/ou/dont + Proposition,* cấu trúc gérondif, cấu trúc phủ định như *ne ….que* (chỉ sự hạn chế, giới hạn), *ne …plus* (chỉ sự chấm dứt một hành động đang tiếp diễn), *ne …jamais* (chỉ phủ định tuyệt đối) [5],[7].

2.3.3. Chỉ ngôn tình thái ở bình diện diễn ngôn

Trong nghiên cứu phân tích diễn ngôn theo đường hướng phát ngôn và dụng học [2], [7], [1], *từ nối lập luận* biểu thị hành động ngôn trung (acte illocutoire**),** khuynh hướng lập luận

của người phát ngôn như là chỉ ngôn tình thái suy diễn như *cependant, mais, non seulement…mais aussi, encore, presque, seulement, simplement, effectivement, finalement, justement* với các chức năng diễn ngôn khác nhau như:

Từ nối biểu thị đối lập/nhượng bộ: *mais, pourtant, cependant, toutefois, malgré tout, en revanche, au contraire, du moins*
Từ nối biểu thị lý giải/giải thích: *car, parce que, puisque, en effet, de fait, au juste, au vrai*
Từ nối biểu thị sự thêm ý: *or, non seulement… mais encore, en outre, par surcroît, de plus, qui plus est, d'ailleurs, du reste*
Từ nối biểu thị kết luận: *enfin, en résumé, somme toute, finalement, en définitive, pour terminer, en conclusion*

Sự phân loại cũng có tính tương đối vì một số từ nối là đa chức năng như *mais* vừa biểu thị sự đối lập, sự điều chỉnh ý, *tandis que* hay *alors que* vừa biểu thị đối lập và sự đồng thời, *ainsi* biểu thị giải thích và hệ quả, *justement* hay *simplement, seulement* biểu thị khẳng định, giới hạn, đối lập hay nhượng bộ [5]. Chức năng cụ thể của các từ nối này chỉ có thể xác định dựa trên "*tác động ngữ cảnh/văn cảnh"* cụ thể (effets contextuels) theo thuật ngữ của Charaudeau [5].

3. Phương pháp

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của đề tài là nhận thức và kinh nghiệm giảng dạy của giảng viên tiếng Pháp về chỉ ngôn tình thái (CNTT) thông qua các giờ học Thực hành tiếng (THT), đặc biệt là ở các giờ học đọc hiểu ở Khoa Tiếng Pháp-Tiếng Nga của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.

3.2. Phương pháp sử dụng

Nghiên cứu của đề tài được thực hiện chính yếu theo phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi để tìm ra các câu trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu của đề tài. Ngoài ra, chúng tôi sử dụng các phương pháp bổ trợ như phương pháp định lượng và định tính để đặt câu hỏi và đề xuất các phương án trả lời chi tiết cho từng loại CNTT khác nhau và từng kỹ năng giao tiếp khác nhau, phương pháp phân tích, tổng hợp dữ liệu thu thập được từ kết quả của khảo sát.

3.3. Khách thể nghiên cứu

Khách thể cần cho khảo sát là 16 giảng viên tiếng Pháp đã hoặc đang đảm nhận các học phần THT cho sinh viên chuyên ngữ tiếng Pháp ở các năm thứ 2,3, 4 trong 5 năm qua ở Khoa Tiếng Pháp-Tiếng Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.

3.4. Thu thập dữ liệu

Để có dữ liệu nghiên cứu, chúng tôi lập bảng hỏi khảo sát ý kiến của giảng viên (16 giảng viên gồm 13 câu hỏi.

3.4.1. Thiết kế bảng hỏi

Bảng hỏi được thiết kế trên phần mềm biểu mẫu google được chia thành 4 phần chính dựa trên 4 câu hỏi nghiên cứu đề ra:

- Phần 1: Thông tin cá nhân của giảng viên tham gia khảo sát về kinh nghiệm giảng dạy các học phần THT cho sinh viên (SV) năm 2,3,4. (2 câu)
- Phần 2: Khảo sát nhận thức của giảng viên về vai trò, chức năng của CNTT đối với việc đọc hiểu văn bản. (3 câu)
- Phần 3: Khảo sát nhận thức và kinh nghiệm giảng dạy CNTT của giảng viên ở các giờ học Đọc hiểu và các giờ học các kỹ năng khác. (7 câu)
- Phần 4: Khảo sát đề xuất, kiến nghị của giảng viên về việc dạy CNTT để giúp sinh viên phát triển các kỹ năng giao tiếp. (1 câu)

Chúng tôi sử dụng nhiều loại câu hỏi khác nhau: 7 câu hỏi với nhiều chọn lựa phương án trả lời, 5 câu hỏi có phương án trả lời phân chia theo 4 hoặc 5 cấp độ khác nhau và 1 câu hỏi mở.

3.4.2.Triển khai khảo sát

Bảng hỏi điện tử trên google thuận lợi cho việc phát và thu thập phiếu bảng hỏi khảo sát. Số phiếu được phát ra là 16 và số phiếu được thu về là 13, đạt tỷ lệ 81%. Ở phần 3 của Bảng hỏi (Khảo sát nhận thức và kinh nghiệm giảng dạy CNTT ở các giờ học Đọc hiểu và các giờ học các kỹ năng khác), 9-11/13 giảng viên tham gia khảo sát trả lời các câu hỏi liên quan đến kinh nghiệm giảng dạy CNTT ở các giờ học kỹ năng khác nhau, chiếm tỷ lệ 69-84%.

4. Kết quả

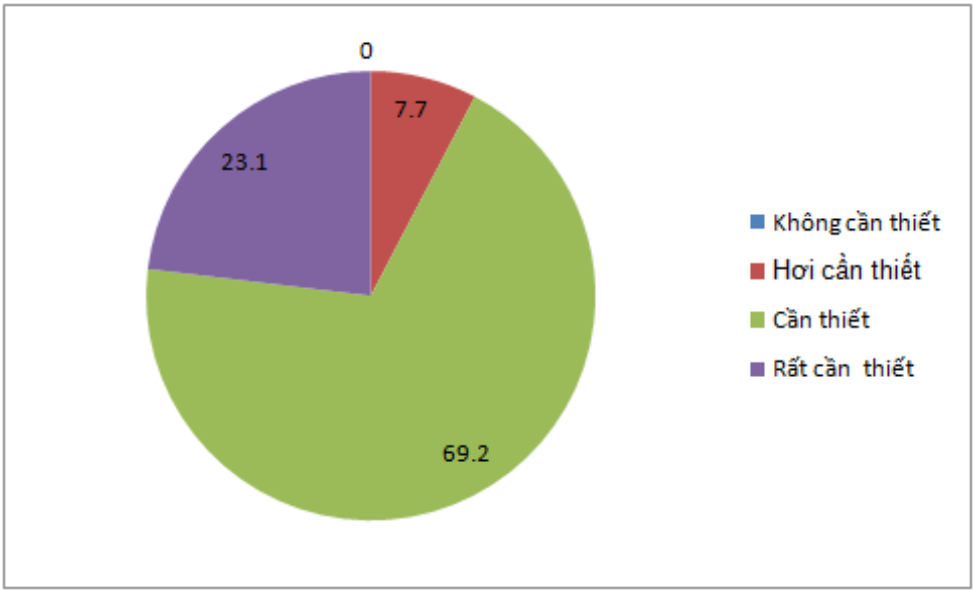
4.1. Kinh nghiệm giảng dạy các học phần THT của giảng viên tham gia khảo sát

Trong số 13 giảng viên tham gia khảo sát, 9/13 giảng viên (69%) đều giảng dạy tất cả bốn kỹ năng Nghe, Nói , Đọc và Viết và 11/13 giảng viên (84%) đã có kinh nghiệm giảng dạy các học phần Đọc trong 5 năm qua. Về mô hình triển khai tổ chức dạy các học phần THT ở Khoa Tiếng Pháp-Tiếng Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, trong 5 năm qua, đại đa số giảng viên (92%) thực hiện dạy các giờ học THT theo phương thức dạy cuốn chiếu (phương thức dạy trong đó các giảng viên dạy cùng một nhóm thay phiên nhau dạy các kỹ năng giao tiếp theo trình tự nội dung của giáo trình đang được giảng viên sử dụng Le Nouveau taxi 2 và Le Nouveau taxi 3 (LNT2 và LNT3) đối với năm 2,3 và 4) và hơn một nửa số giảng viên (53%) đã dạy theo các học THT theo phương thức dạy kỹ năng giao tiếp chuyên biệt (phương thức dạy trong đó mỗi giảng viên phụ trách kỹ năng giao tiếp nào chỉ dạy các nội dung trong giáo trình LNT2 và LNT3 liên quan đến kỹ năng đó).

4.2. Nhận thức của giảng viên về vai trò, chức năng của CNTT đối với việc đọc hiểu văn bản

4.2.1. Nhận thức về sự cần thiết của yếu tố tình thái đối với đọc hiểu văn bản

Theo kết quả khảo sát được biểu thị ở Biểu đồ 1, phần lớn giảng viên tham gia khảo sát (69.2%) nhận thấy cần thiết và gần một phần từ số giảng viên (23.1%) nhận thấy rất cần thiết nắm thái độ, quan điểm, sự đánh giá của người viết về sự việc, sự vật được diễn tả trong một câu hay đoạn văn để hiểu nghĩa văn bản. Chỉ một giảng viên (7.7%) nhận thấy yếu tố tình thái hơi cần thiết đối với hiểu văn bản.



Biểu đồ 1. Sự cần thiết của yếu tố tình thái đối với đọc hiểu văn bản

4.2.2. Nhận thức về chức năng văn bản của CNTT

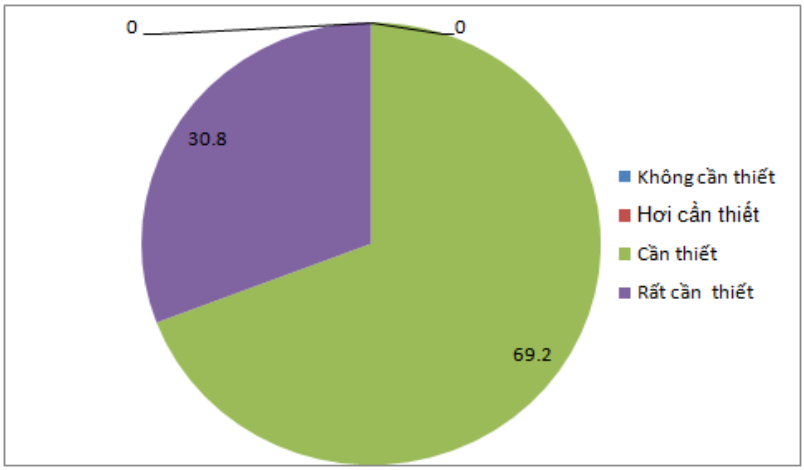
Đối với câu hỏi về sự hiểu biết của giảng viên về chức năng văn bản của CNTT, Bảng 1 cho thầy hầu hết giảng viên đều cho rằng CNTT có khả năng biểu thị tính thực, tính khả dĩ xảy ra của sự việc (92%) và biểu thị quan hệ suy luận, lô-gíc giữa các sự việc trong một câu/phát ngôn hoặc trong nhiều câu/phát ngôn khác nhau của văn bản/diễn ngôn (100%). Tuy nhiên, số giảng viên nhận thức được các chức năng khác của CNTT chưa cao như chức năng biểu thị tính hợp pháp, tính hợp lý, sự cần thiết, sự bắt buộc của sự việc (69.2%), khả năng biểu không gian, thời gian của sự việc (61.5%) và nhất là chưa đến một nửa số giảng viên tham gia khảo sát (46.2%) cho rằng CNTT có khả năng biểu thị việc định lượng, định tính về sự vật, sự việc.

Bảng 1. Nhận thức của GV về chức năng CNTT

Chức năng CNTT	**%**
Tính thực, tính khả năng xảy ra của sự việc	92
Định lượng, định tính của sự vật, sự việc	46.2
Không gian, thời gian của sự việc	61.5
Tính hợp pháp, tính hợp lý, sự cần thiết, sự bắt buộc của sự việc	69.2
Quan hệ suy luận, lô-gíc giữa các sự việc trong một câu/phát ngôn hoặc trong nhiều câu/phát ngôn khác nhau của văn bản/diễn ngôn	100

4.2.3. Nhận thức tầm quan trọng của CNTT đối với việc xác định ý đồ giao tiếp của người viết

Về việc cần thiết phải dựa vào các CNTT để nắm được thái độ, quan điểm, sự đánh giá của người viết, theo Biểu đồ 2, tất cả giảng viên tham gia khảo sát đều nhận thấy thao tác xử lý thông tin này như là một chiến lược đọc cần thiết giúp xác định được ý đồ của tác giả. Có đến một phần ba số giảng viên (30.8%) nhận thấy rằng chiến lược chọn thông tin này là rất cần thiết khi đọc văn bản.



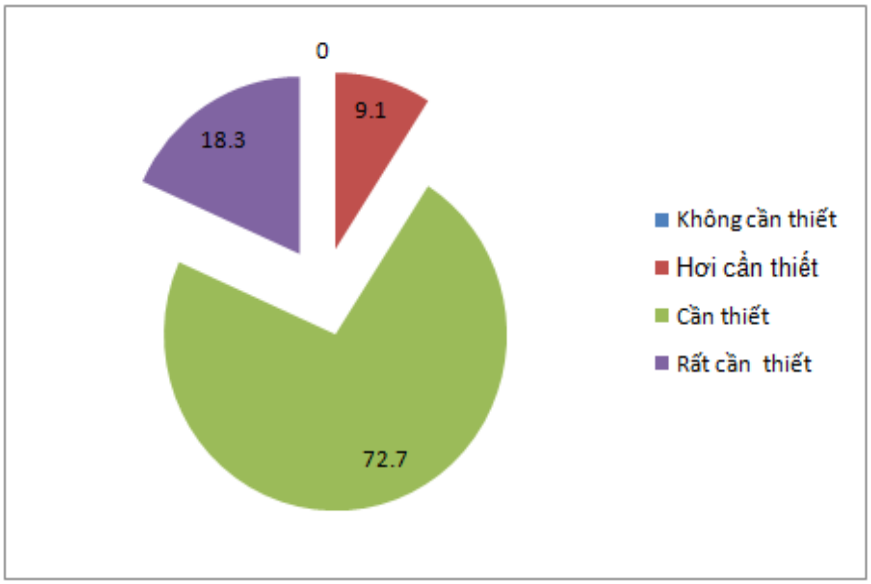
Biểu đồ 2. Nhận thức tầm quan trọng của CNTT trong đọc hiểu

4.3. Nhận thức và kinh nghiệm giảng dạy CNTT của giảng viên thông qua các giờ dạy THT

4.3.1. Nhận thức và kinh nghiệm giảng dạy CNTT của giảng viên thông qua các giờ dạy Đọc

4.3.1.1. Hướng dẫn sinh viên chú ý đến các loại chỉ ngôn tình thái xuất hiện trong câu hoặc đoạn văn bản

Liên quan đến việc giảng dạy cho sinh viên biết ứng dụng hiểu biết CNTT vào việc đọc hiểu, phần lớn giảng viên trả lời câu hỏi về vấn đề này (8/11 GV-72.7%) cho rằng cần thiết phải hướng dẫn sinh viên chú ý đến các loại CNTT xuất hiện trong văn bản để hiểu nghĩa văn bản khi dạy các bài đọc ở LNT2 và LNT3. Theo Biểu đồ 3 dưới đây, chúng ta thấy có 2/11 giảng viên (18.3%) cho rằng hướng dẫn sư phạm này là rất cần thiết. Trái lại, có 1/11 giảng viên (9.1%) đánh giá việc hướng dẫn chú ý đến các loại chỉ ngôn tình thái chỉ hơi cần thiết khi dạy đọc hiểu.Tuy vậy, không có giảng viên nào phủ nhận sự cần thiết phải giúp sinh viên dựa vào các chỉ ngôn tình thái để hiểu nghĩa văn bản.



Biểu đồ 3. Sự cần thiết hướng dẫn sinh viên chú ý đến CNTT để hiểu nghĩa văn bản

4.3.1.2. Hướng dẫn sinh viên nhận diện và hiểu chức năng văn bản của các loại chỉ ngôn tình thái

Về câu hỏi khảo sát ý kiến giảng viên về mức độ thường xuyên hướng dẫn sinh viên củng cố kiến thức về các loại CNTT, Bảng 2 dưới đây cho thấy hầu hết giảng viên (77.5%) thường xuyên hỗ trợ sinh viên nhận diện và hiểu chức năng văn bản của các loại CNTT khác nhau thông qua hoạt động đọc các văn bản cụ thể ở lớp. Đáng chú ý có 2/10 giảng viên (20%) trả lời câu hỏi này cho biết luôn luôn hướng dẫn sinh viên hiểu rõ hơn về CNTT hình thái và CNTT cú pháp trong khi dạy đọc hiểu cho sinh viên. Ngược lại, một giảng viên cho biết hiếm khi hướng dẫn sinh viên nắm rõ CNTT diễn ngôn trong các giờ Đọc (xem Bảng 2). Ngoài ra, có một giảng viên chia sẻ kinh nghiệm chỉ dạy các CNTT liên quan trực tiếp đến nội dung bài đọc và không đi sâu về các loại CNTT vì thời lượng dạy học ở lớp và trình độ sinh viên có hạn.

Bảng 2. Hướng dẫn sinh viên nhận diện và hiểu chức năng văn bản của các loại CNTT

	Không bao giờ	**Hiếm khi**	**Thỉnh thoảng**	**Thường xuyên**	**Luôn luôn**
	%	%	%	%	%
CNTT Từ vựng	0	0	10	90	0
CNTT Hình thái	0	0	10	70	20
CNTT Cú pháp	0	0	10	70	20
CNTT Diễn ngôn	0	10	10	80	0
Trung bình	**0**	**2.5**	**10**	**77.5**	**10**

4.3.1.3. Những trở ngại trong việc giảng dạy CNTT thông qua các bài đọc của LNT2 và LNT3

Bảng 3 dưới đây biểu thị kết quả khảo sát ý kiến giảng viên về các trở ngại giảng dạy CNTT thông qua dạy các bài đọc ở LNT2 và LTN3. Hai trở ngại được hầu hết giảng viên đã và đang dạy đọc hiểu xác nhận là sự thiếu nhận thức của sinh viên về vai trò của CNTT đối với việc xác định nghĩa văn bản (100%) và phương thức triển khai dạy THT dạng cuốn chiếu (90%). Hai trở ngại khác cũng đáng quan tâm đều liên quan đến nội dung của sách học tiếng Pháp LNT2 và LTN3: sách thiếu các bài tập củng cố kiến thức và nâng cao nhận thức về CNTT (63.6%) và lượng bài đọc ở LNT2 và LNT3 nhiều so với quỹ thời gian dạy ở lớp (48%). Ngoài ra, gần một phần ba số giảng viên trả lời bảng hỏi (3/11 GV, chiếm tỷ lệ 27.3%) nhận thấy việc thiếu hiểu biết về hình thức và chức năng của CNTT cũng là một trở ngại đối với họ khi dạy nội dung này.

Bảng 3. Những trở ngại của GV khi hướng dẫn SV nhận diện và hiểu chức năng văn bản CNTT

Lượng bài đọc trong LTN2 và LNT3 nhiều trong khi thời gian dạy đọc ở lớp có hạn	45.5%
DạyThực hành tiếng dạng cuốn chiếu phải đảm bảo tiến độ học theo kế hoạch giảng dạy, không thuận lợi cho việc tìm hiểu vận dụng hiểu biết các chỉ ngôn tình thái	90.9%
Thiếu hiểu biết về hình thức và chức năng văn bản của chỉ ngôn tình thái	27.3%
LNT2 và LNT3 chưa đưa ra nhiều bài tập giúp sinh viên nhận ra các hình thức và chức năng văn bản của các chỉ ngôn tình thái ở phần Découvrez của các bài học (Leçon) để nâng cao khả năng hiểu nghĩa câu hoặc đoạn văn của văn bản	63.6%
Sinh viên không nhận thức rõ tầm quan trọng của chỉ ngôn tình thái đối với việc xác định hoặc diễn đạt nghĩa của câu hoặc đoạn văn của văn bản	100%

4.3.2. Nhận thức và kinh nghiệm giảng dạy CNTT trong các giờ dạy các kỹ năng khác

4.3.2.1.Nhận thức về việc sinh viên cần phải nắm vững hình thức và chức năng các loại CNTT để hiểu và diễn đạt ý đồ giao tiếp

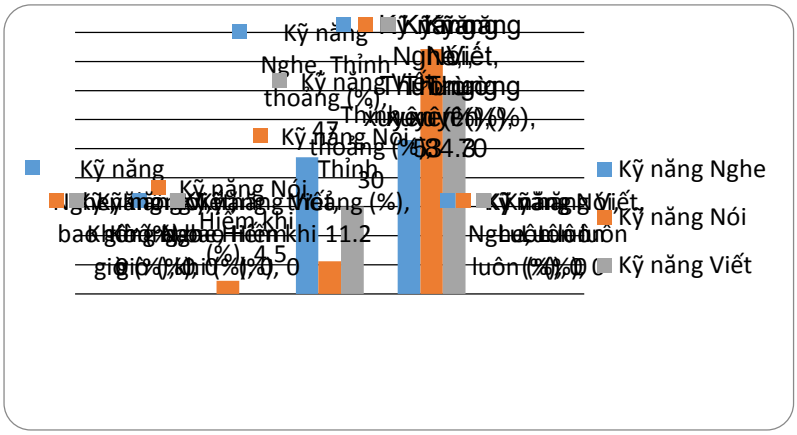
Bảng 4 cho thấy nhìn chung hầu như tất cả giảng viên đều nhận thấy sinh viên cần thiết phải biết rõ hình thức và chức năng các loại CNTT khác nhau để hiểu rõ hoặc diễn đạt tốt ý đồ giao tiếp ở cả bốn kỹ năng giao tiếp.Trung bình có đến hơn một nửa số giảng viên (61.5%) cho rằng sinh viên cần phải nắm vững kiến thức về CNTT và trên mọt phần ba số giảng viên (36.6%) cho rằng việc lĩnh hội loại kiến thức này là rất cần thiết đối với sinh viên để giao tiếp tốt, đặc biệt là ở hai kỹ năng Đọc (53.3%) và Viết (46.2%).

Bảng 4. SV cần hiểu rõ các loại CNTT khi thực hành các kỹ năng giao tiếp

SV cần biết rõ hình thức và chức năng các loại CNTT khi thực hành các kỹ năng giao tiếp	Không cần thiết (%)	Hơi cần thiết (%)	Cần thiết (%)	Rất cần thiết (%)
Kỹ năng Nghe	0	0	76.9	23.1
Kỹ năng Nói	0	0	76.9	23.1
Kỹ năng Đọc	0	7.7	38.5	53.3
Kỹ năng Viết	0	0	53.8	46.2
Trung bình	**0**	**1.9**	**61.5**	**36.6**

4.3.2.2. Hướng dẫn sinh viên chú ý đến CNTT để xác định ý đồ giao tiếp ở các kỹ năng khác

Kết quả khảo sát được biểu thị ở Biểu đồ 4 cho biết giảng viên giảng dạy các kỹ năng Nghe, Nói và Viết cũng quan tâm đến việc hướng dẫn sinh viên chú ý đến các loại CNTT để hiểu và diễn đạt ý định giao tiếp, đặc biệt ở hai kỹ năng diễn đạt Nói và Viết.Thực vậy, hơn ba phần từ số giảng viên (84.3%) cho biết thường xuyên chỉ dẫn sinh viên biết dựa vào các loại CNTT để diễn đạt rõ ràng ý đồ giao tiếp khi dạy kỹ năng Nói. 70% giảng viên dạy Viết và chỉ một nửa số giảng viên dạy Nghe (53%) thường xuyên làm việc này. Một giảng viên dạy Nghe cho biết "*tần suất còn tùy thuộc vào yêu cầu của từng bài nghe*" và một giảng viên khác chia sẻ kinh nghiệm "*tùy nội dung bài nghe để nhấn mạnh đến loại chỉ ngôn nào; nếu chỉ ngôn không cản trở quá trình nghe hiểu thì thường bỏ qua*".Tuy vậy, không có giảng viên nào luôn luôn hướng dẫn sinh viên chú ý đến CNTT khi dạy ba kỹ năng này.



Biểu đồ 4. Hướng dẫn sinh viên chú ý đến CNTT ở các kỹ năng khác

4.4. Đề xuất của giảng viên về việc giảng dạy CNTT phục vụ cho việc phát triển các kỹ năng giao tiếp của sinh viên

Chúng tôi nhận được ý kiến đề xuất của gần một nửa số giảng viên tham gia khảo sát (6/13). Các đề xuất tập trung vào 5 chủ điểm sau:

- Chú trọng nội dung giảng dạy CNTT trong chương trình giảng dạy các học phần THT

-Nên đưa các nội dung chỉ ngôn tình thái vào dạy các kỹ năng từ sớm, và các nội dung có progression (tiến tình, tiến độ) theo trình độ, mục tiêu đào tạo. (GV1)

-Việc dạy học các chỉ ngôn tình thái cần được giáo viên khai thác từ khi bắt học các kỹ năng năm nhất để hình thành thói quen ngay từ đầu cho người họ. (GV6)

- Nâng cao hiểu biết và trao đổi kinh nghiệm về phương pháp dạy CNTT

-Để đạt được sự đồng đều về nội dung, Khoa nên có một buổi trao đổi giữa các giảng viên, chọn những nội dung chỉ ngôn tình thái cần sử dụng cho việc giảng dạy. Người nghiên cứu về chỉ ngôn tình thái nên chủ động trao đổi kinh nghiệm cho các giáo viên về chủ đề này. (GV2)

- Thiết kế chương trình giảng dạy THT

-Tăng thời lượng học cho các môn Thực hành tiếng. (GV4)

- Giáo trình LNT và hỗ trợ sinh viên tự học thêm CNTT

-Thực trạng là giáo trình LNT được sử dụng hiện nay chưa chú trọng đến việc rèn luyện chỉ ngôn tình thái (nhấn mạnh vai trò và cách thức sử dụng) cho SV, đồng thời khối lượng giờ giảng cũng chưa cho phép GV có đủ thời lượng cần thiết để khai thác sâu về chỉ ngôn tình thái. Do đó nên có một tài liệu hướng dẫn khai thác chỉ ngôn tình thái cho SV. Từ đó SV có căn cứ để tự học, tự rèn luyện, giúp cho các giờ học diễn ra thuận lợi hơn. (GV5)

- Phương pháp dạy CNTT

-Cần nhắc lại kiến thức và phân tích giá trị biểu đạt các chỉ ngôn tình thái. Có ví dụ cụ thể để giúp sinh viên hiểu và có thể sử dụng đúng ý đồ giao tiếp. (GV5)
-Thêm documents authentiques (tài liệu thực) cùng chủ đề của bài học để dạy các diễn ngôn tình thái. (GV3)

5. Thảo luận

Dựa trên tổng hợp và phân tích kết quả khảo sát nhận thức của giảng viên về vai trò của CNTT đối với giao tiếp ngôn ngữ (xem 4.2), chúng ta nhận thấy hầu hết giảng viên đều nhận thức CNTT cần thiết đối với việc hiểu và diễn đạt nghĩa của từng đoạn văn và toàn bộ văn bản. Nhìn chung, đa số giảng viên nhận thức đầy đủ các chức năng văn bản của CNTT của tình thái nhận thức và tình thái suy diễn. Tuy nhiên, một số giảng viên chưa nhận biết các chức năng văn bản của tình thái đạo nghĩa như biểu thị tính hợp pháp, hợp lý và chức năng văn bản của tình thái đánh giá về nhận định không gian và thời gian, định tính, định lượng.

Kết quả khảo sát về kinh nghiệm giảng dạy CNTT của giảng viên trong các giờ dạy THT (xem 4.3.1 và 4.3.2) cho thấy rằng hầu như toàn thể giảng viên tham gia khảo sát đều cho rằng cần thiết phải giúp sinh viên nắm rõ các hình thức và chức năng văn bản của CNTT trong các giờ học Đọc cũng như các giờ THT khác. Trên 70 % giảng viên tự đánh giá thường xuyên hướng dẫn sinh viên biết sử dụng các loại CNTT khi giao tiếp ngôn ngữ ở kỹ năng Nói, Đọc và Viết. Một số giảng viên (20%) tự đánh giá là luôn luôn chú ý hướng dẫn sinh viên nhận diện và hiểu chức năng văn bản của các CNTT hình thái và cú pháp khi dạy đọc. Chỉ một nửa số giảng viên dạy nghe (53%) cho biết họ thường xuyên hướng dẫn sinh viên chú ý đến các loại CNTT để hiểu ý đồ giao tiếp của người nói. Nguyên nhân của việc này có thể là do giảng viên dạy nghe ưu tiên giúp sinh viên việc nhận biết về mặt ngữ âm các yếu tố ngôn ngữ ở cấp độ từ, ngữ và câu; vì thế họ không có nhiều gian thời gian để hướng dẫn sinh viên củng cố và vận dụng kiến thức CNTT so với việc dạy các kỹ năng khác. Hơn nữa, theo kinh nghiệm của một

số giảng viên tham gia khảo sát, việc thường xuyên hướng dẫn sinh viên có ý thức và biết vận dụng các loại CNTT để nắm ý của người nói tùy thuộc vào kiểu, loại tài liệu nghe.

Ngoài ra, kết quả khảo sát về khó khăn khi giảng dạy CNTT ở các giờ đọc hiểu (xem Bảng 3) giúp chúng ta có một số thông tin về những trở ngại chủ quan và khách quan đối với giảng viên dạy các bài đọc ở LNT2 và LTN 3. Về trở ngại chủ quan, một số giảng viên cho rằng họ chưa hiểu đầy đủ hình thức và chức năng văn bản của CNTT. Những yếu tố tình thái trong văn bản là đa dạng về hình thức, đa nghĩa và đa năng về dụng ngữ. Chúng thường xuất hiện ở mỗi câu, mỗi đoạn văn. Các loại CNTT và các phương thức tình thái có vai trò khác nhau tùy theo kiểu văn bản, loại văn bản [1]. Vì thế, thiếu hiểu biết về tình thái ngôn ngữ thực sự là trở ngại cho giảng viên dạy CNTT không chỉ khi dạy đọc mà còn khi dạy các kỹ năng giao tiếp khác. Các trở ngại khách quan mà giảng viên gặp phải khi dạy nội dung này là thời lượng dạy THT ở lớp không nhiều và thiếu bài tập về CNTT ở giáo trình học LNT 2 và LNT 3. Ngoài ra, giảng viên nhận thấy một số khó khăn khác khi dạy CNTT ở giờ đọc. Đó là trình độ nhận thức của sinh viên về vai trò của tình thái còn hạn chế và phương thức dạy cuốn chiếu không tạo điều kiện thời lượng thuận lợi cho việc đi sâu phân tích các CNTT trong văn bản. Thực tế, qua kinh nghiệm bản thân và qua trao đổi chuyên môn với các giảng viên trong Khoa Tiếng Pháp-Tiếng Nga, chúng tôi nhận thấy vì phải chạy theo kế hoạch giảng dạy, giảng viên khó theo dõi tiến độ, quá trình phát triển, rèn luyện từng kỹ năng giao tiếp của sinh viên. Những trở ngại khách quan này giải thích phần nào lý do rất ít giảng viên luôn luôn giúp sinh viên biết củng cố và vận dụng kiến thức về CNTT khi đọc các bài đọc ở LNT2 và LNT3.

Gần một nửa số giảng viên tham gia khảo sát (6/13) đưa ra các đề xuất, kiến nghị về xây dựng nội dung và phương pháp giảng dạy CNTT trong chương trình dạy các học phần THT ở Khoa Tiếng Pháp-Tiếng Nga,Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Điều này chứng tỏ giảng viên rất muốn cải thiện việc giảng dạy CNTT nhằm nâng cao hiểu quả việc học các kỹ năng giao tiếp của sinh viên. Ngoài ra, các ý kiến này một lần nữa khẳng định giảng viên cần thiết có hiểu đầy đủ về CNTT và phải hỗ trợ sinh viên nhiều hơn để biết vận dụng kiến thức về CNTT trong khi đọc văn bản cũng như thực hiện các kỹ năng giao tiếp khác. Thực tế, giáo trình LNT2 và LNT3 có trình bày khá hệ thống hình thức và chức năng các loại CNTT từ vựng, hình thái, cú pháp và diễn ngôn nhưng thiếu bài tập vận dụng cụ thể trong các tình huống hiểu và diễn đạt ở kỹ năng Đọc và kỹ năng khác.

Các thông tin thu thập được từ việc tự đánh giá, tự nhận xét của giảng viên về nhận thức và kinh nghiệm giảng dạy giúp tìm ra những giải đáp thỏa mãn phần nào cho các câu hỏi nghiên cứu.Tuy nhiên, để nắm rõ hơn, chính xác hơn về tình hình giảng dạy CNTT, chúng tôi cần thực hiện thêm khảo sát ý kiến của người học để đối chiếu với các dữ liệu có được từ khảo sát này.

6. Kết luận và Kiến nghị

Kết quả khảo sát ý kiến giảng viên tiếng Pháp về nhận thức và kinh nghiệm giảng dạy CNTT đã giúp chúng tôi thu thập được nhiều thông tin khá đầy đủ về tình hình giảng dạy CNTT trong các học phần THT ở Khoa Tiếng Pháp-Tiếng Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng đa số giảng viên có ý thức về vai trò của CNTT đối với việc hiểu và diễn đạt thái độ, quan điểm của người viết, người phát ngôn. Vì thế, trong các giờ THT, hầu hết giảng viên thường yêu cầu sinh viên chú ý đến các CNTT trong khi giao tiếp.

Việc thường xuyên nhắc nhở chú ý đến các CNTT qua các bài tập thực hành trong tình huống giao tiếp, ngữ cảnh cụ thể sẽ giúp sinh viên nâng cao ý thức và hình thành thói quen sử dụng các loại chỉ ngôn tình thái ở cấp từ vựng, hình thái, cú pháp và diễn ngôn. Ngoài ra, qua khảo sát này chúng tôi nhận còn một số ít giảng viên chưa hiểu đầy đủ về chức năng các loại CNTT và chưa thường xuyên nhấn mạnh đóng góp của CNTT trong việc xác định nghĩa văn bản hay nghĩa phát ngôn trong bốn kỹ năng giao tiếp.

Kết quả khảo sát cũng cho chúng tôi biết được những trở ngại của giảng viên khi dạy cho sinh viên biết nắm vững kiến thức và khả năng vận dụng CNTT trong khi dạy đọc và, theo chúng tôi, phần lớn những trở ngại đó cũng gây khó khăn cho giảng viên khi dạy các kỹ năng khác. Sau cùng, thông qua khảo sát này, chúng tôi nhận được một số đề xuất, ý kiến của giảng viên tương đối xác đáng về nhiều khía cạnh khác nhau của hoạt động dạy THT để giảng dạy tốt hơn yếu tố tình thái ngôn ngữ nhằm mục đích cuối cùng là phát triển các kỹ năng giao tiếp của sinh viên.

Từ nghiên cứu lý thuyết và khảo sát ý kiến của giảng viên về nhận thức và kinh nghiệm giảng dạy CNTT ở các giờ dạy THT, chúng tôi đưa ra một vài kiến nghị sư phạm sau:

Một là, giảng viên tiếng Pháp cần nâng cao hiểu biết về lý thuyết tính thái ngôn ngữ để hiểu rõ hơn hình thức, chức năng các loại CNTT và có khả năng vận dụng các kiến thức này trong khi giảng dạy các kỹ năng giao tiếp;

Hai là, giảng viên cần phải cung cấp thêm các bài tập giúp sinh viên có thể tự rèn luyện khả năng vận dụng kiến thức về CNTT để hiểu và diễn đạt rõ ràng ý đồ giao tiếp trong các tình huống giao tiếp khác nhau không chỉ trong phạm vi của một câu, một phát ngôn mà còn trong phạm vị của một đoạn văn, một văn bản hoàn chỉnh cũng như tùy theo kiểu, loại văn bản/diễn ngôn ở ngôn ngữ viết và ngôn ngữ nói;

Ba là, Khoa Tiếng Pháp-Tiếng Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế cần triệt để chọn phương thức dạy THT theo dạng dạy kỹ năng chuyên biệt để giảng viên phụ trách dạy từng kỹ năng có trách nhiệm hơn và có nhiều thời gian hơn cho việc phát triển kỹ năng giao tiếp của sinh viên nói chung và có thời gian nói riêng cho việc giúp sinh viên nâng cao ý thức về tình thái ngôn ngữ trong giao tiếp và nâng cao khả năng hiểu và biểu đạt ý đồ giao tiếp, tính chủ quan của người viết/người phát ngôn bằng việc sử dụng tốt các loại CNTT.

Tài liệu tham khảo

1. Adam, J.- M. (1999). *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan-Université.
2. Anscombre, J.-C. et Ducrot, O.(1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
3. Bally, C. (1965). *Linguistique Générale* et *linguistique française*. Berne: Franke.
4. Büyükgüzel, S. (2011). Modalité et subjectivité: regard et positionnement du locuteur. *Synergies Turquie16*, 131-143.
5. Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
6. Chauraudeau, P. (1997). *Le discours d'information médiatique - La construction du miroir social*. Paris: Nathan.
7. Franckel, J-J. (1989). *Étude de quelques marqueurs aspectuels du français*. Genève-Paris : Droz.

8. Jarukan, J. (2014). *L'analyse des adjectifs axiologiques dans les ouvrages touristiques sur la Thaïlande*. Thèse de doctorat. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01084118.
9. Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
10. Lamiroy, B. & Charolles, M. (2004). Des adverbes aux connecteurs*:* simplement, seulement, malheureusement, heureusement. *Travaux de linguistique,* 57-79.
11. Le Querler N. (1996). *Typologie des modalités*. Caen: Presses Universitaires de Caen.
12. Le Querler, N. (2004). Les modalités en français. *Revue belge de philologie et d'histoire 82*(3), 643-656.
13. Molinier, C & Levrier, F. (2000). *Grammaire des adverbes des formes en "ment".* Genève/Paris: Droz.
14. Nguyễn Văn Hiệp (2007). Một số phạm trù tình thái chủ yếu trong ngôn ngữ. *Ngôn ngữ 8*,14-28.
15. Pak, A. & Paroubek. P. (2010). Construction d'un lexique affectif pour le français à partir de Twitter, *TALN 2010*. Montréal.
16. Sionis, C. (2002). Quelques spécificités de la modalisation dans le discours scientifique. *ASP*, 35-36.
17. Vion, R. (2004). Modalités, modalisations et discours représentés. *Langages 156*, 96-110.

Sách học tiếng Pháp

18. Menand, R và cộng sự.(2009). *Le nouveau taxi!2*. Paris: Hachette.
19. Menand, R và cộng sự.(2010). *Le nouveau taxi!3*. Paris: Hachette

A SURVEY ON TEACHERS' PERCEPTION AND EXPERIENCE IN TEACHING MODALITY MARKERS AT THE DEPARTMENT OF FRENCH AND RUSSIAN, UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES, HUE UNIVERSITY

Abstract: Studies on the theories of modality have been extensively applied in the survey and analysis of various discourses. However, researches on the perception and the methods involved in the teaching of modality markers in classes of communication language skills are still of a relatively new area in the present Vietnam context. This paper presents the results of a survey involving the experience of 13 teachers of French from the Department of French and Russian, University of Foreign Languages, Hue University. The findings reveal that most teachers are aware of the vital role of modality markers in language users' expression of their attitudes and outlooks. However, it was also observed that some teachers have neither acquired in-depth knowledge about the functions of modality markers and nor emphasized their significance in the teaching of listening, speaking and writing skills. This paper also offers some pedagogical suggestions.

Keywords: Modality markers, communication language skills, French teaching