

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

CHIẾN LƯỢC GIAO TIẾP CỦA SINH VIÊN TRONG KIỂM TRA VẤN ĐÁP TIẾNG PHÁP

ĐỖ KIM THÀNH*

TOM TẮT: Kết quả phân tích của bài viết này cho thấy rằng trong phần thi đơn thoại trình độ B1, B2 tiếng Pháp, khi mà vốn ngôn ngữ không đủ để có thể diễn đạt đầy đủ, một cách mạch lạc các ý mình muốn nói, sinh viên phải sử dụng đến các chiến lược giao tiếp ngôn từ và phi ngôn từ. Các chiến lược này thực sự đã giúp ích cho sinh viên trong việc tìm và lựa chọn các cấu trúc từ vựng và cú pháp phù hợp, xây dựng và phát triển các phát ngôn, tìm kiếm sự trợ giúp... để đạt được mục đích giao tiếp của mình.

TỪ KHÓA: ngôn ngữ đích chưa hoàn thiện; đơn thoại; chiến lược giao tiếp; giao tiếp ngôn từ; giao tiếp phi ngôn từ; phân tích đa phương thức.

NHẬN BÀI: 13/4/2022.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 17/6/2022

1. Đặt vấn đề

Theo khung tham chiếu của châu Âu về năng lực ngoại ngữ (CECR), chiến lược là cách hành động của người sử dụng ngôn ngữ, nhằm đáp ứng yêu cầu giao tiếp cụ thể trong tình huống, với sự thành công và với mức độ nhanh nhất có thể. Vậy khi phải đối diện với các khó khăn trong phần thi đơn thoại¹ trình độ B1, B2 tiếng Pháp, sinh viên học tiếng Pháp tại Đại học Đà Nẵng sử dụng các chiến lược giao tiếp nào để xử lý các vấn đề ngôn ngữ gặp phải? Để trả lời cho câu hỏi này, chúng tôi quan sát và phân tích các dữ liệu audio và video được ghi tại các kì kiểm tra đánh giá năng lực trình độ B1, B2 tiếng Pháp tại Đại học Đà Nẵng. Phần phân tích định tính liên quan đến tương tác đa phương thức (interaction multimodale) của chúng tôi được hỗ trợ bởi phần mềm ELAN 4.7.1; phần mềm này cho phép đồng bộ hóa lời thoại, cử chỉ, ánh mắt của người giao tiếp. Điều này giúp cho việc quan sát dữ liệu của chúng tôi được dễ dàng và có độ chính xác cao.

2. Khái niệm “interlangue” của Selinker (1972) và các đặc điểm ngôn ngữ nói của người học ngoại ngữ

Khái niệm *interlangue* của Selinker (1972) được đưa ra vào những năm 1970 để phân tích các lỗi của người học ngoại ngữ, ngôn ngữ thứ 2 trong ngữ cảnh trường học [Porquier 1986]. Theo Selinker (1972), các phát ngôn trong ngôn ngữ đích của người học không hoàn toàn giống với các phát ngôn của người bản địa, hiện tượng này cho phép đặt giả thiết về sự tồn tại của một hệ thống ngôn ngữ có tính khác biệt so với ngôn ngữ đích khi người học cố gắng tạo ra các phát ngôn trong ngôn ngữ đích này. Hệ thống này được gọi là *interlangue* (tạm dịch là *ngôn ngữ đích chưa hoàn thiện*).

Theo quan điểm tri nhận (cognition), khi người học tìm cách tạo nghĩa của câu trong ngôn ngữ đích, họ kích hoạt “cấu trúc tâm lý” vốn được hình thành tiềm ẩn trước đó², cấu trúc này được tạo thành từ năm yếu tố sau: 1/Chuyển đổi ngôn ngữ (language transfer), tức là chuyển đổi cấu trúc cú pháp và ngữ nghĩa từ tiếng mẹ đẻ sang ngôn ngữ đích; 2/Chuyển các yếu tố liên quan đến quá trình học sang ngôn ngữ đích (transfer-of-training); 3/Chiến lược học tập ngôn ngữ đích (strategies of second-language learning); 4/Chiến lược giao tiếp của người bản địa (strategies of second-language communication); 5/Khái quát hóa các quy tắc ngữ pháp, ngữ nghĩa của ngôn ngữ đích để tạo ra yếu tố ngữ pháp, ngữ nghĩa mới (overgeneralization of TL linguistic material).

Dựa trên nghiên cứu của Selinker (1972), Vogel et Vogel (1986) cho rằng, ngôn ngữ của người học ngoại ngữ không giống với ngôn ngữ đích và các yếu tố cấu thành nên đặc điểm ngôn ngữ của người học này đến từ tiếng mẹ đẻ của họ, từ ngôn ngữ họ đang học và từ các ngôn ngữ mà họ đã học trước đó. Hơn nữa, trong quá trình giao tiếp và thực hành, sẽ có những biến đổi quan trọng về mặt đặc điểm ngôn ngữ, các biến đổi này được tạo ra bởi chính người học, bởi sự tiếp xúc xã hội của họ, bởi bối cảnh học tập và phương pháp sư phạm.

Từ các nhận định trên, Vogel et Vogel (1986, tr.48) đưa ra các đặc điểm liên quan đến việc giao tiếp và xây dựng các cấu trúc ngữ nghĩa của người học ngoại ngữ như sau:

* TS; Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng; Email: dkthanh@ufl.udn.vn

- Giao tiếp bằng ngôn ngữ đích chưa hoàn thiện (interlangue) đòi hỏi nhiều nỗ lực cố gắng hơn so với giao tiếp bằng tiếng mẹ đẻ.

- Giữa nhu cầu, sự cần thiết tham gia giao tiếp của người học và kĩ năng ngôn ngữ của họ có sự mâu thuẫn đáng kể.

- Người học không nhận ra được các lỗi phạm phải và thường không biết rằng các cấu trúc câu từ mình sử dụng có phù hợp với các chuẩn mực văn phạm của ngôn ngữ đích hay không.

- Người học sử dụng các cấu trúc câu từ mà mình thường không biết nghĩa, và họ có thể không nhận biết được các yếu tố mang nghĩa cấu thành nên nghĩa chính của các cấu trúc câu từ này.

- Người học không chỉ mong muốn giao tiếp mà đồng thời mong muốn học ngôn ngữ trong tình huống giao tiếp.

- Người học thường nhận ra rằng, tùy vào thời điểm, không phải lúc nào họ cũng nắm chắc về từ vựng và cấu trúc của ngoại ngữ đang học.

3. Khái niệm *Chiến lược giao tiếp của Corder*

Việc giao tiếp bằng một ngôn ngữ không phải là tiếng mẹ đẻ (communication exolingue), theo Porquier (1984), có mối liên hệ chặt chẽ với các chiến lược giao tiếp mà người học phải dùng đến để bù đắp cho những thiếu hụt về ngôn ngữ của mình. Trong mối liên quan với *ngôn ngữ đích chưa hoàn thiện* (interlangue), khái niệm *chiến lược giao tiếp* được đặt ở vị trí trung tâm (Tarone et al, 1983). Từ các lí do vừa nêu, chúng tôi cho rằng ba khái niệm *giao tiếp không bằng tiếng mẹ đẻ*, *ngôn ngữ đích chưa hoàn thiện* và *chiến lược giao tiếp* có tính phụ thuộc qua lại lẫn nhau. Vì vậy, để có thể giải thích được cách thức mà người học ngoại ngữ sử dụng để giải quyết các khó khăn gặp phải liên quan đến vấn đề ngôn ngữ, chúng tôi quan tâm đến mô hình chiến lược giao tiếp của Corder (1983).

Theo Corder, *chiến lược giao tiếp* là một kĩ thuật có tính hệ thống, được sử dụng bởi người nói để diễn đạt ý của mình, khi phải đối diện với các khó khăn về ngôn ngữ [Corder 1983, tr.16]. Mô hình chiến lược giao tiếp của Corder (1983) được tạo ra trong mối quan hệ giữa mục đích giao tiếp và các phương tiện giao tiếp của người nói, gồm: vốn từ vựng, kiến thức ngôn ngữ. Với một người nói tiếng mẹ đẻ, thì thường có sự cân bằng giữa mục đích và phương tiện giao tiếp, tuy nhiên điều này không xảy ra với một người sử dụng ngoại ngữ, và không phải lúc nào vốn liếng ngôn ngữ của họ cũng cho phép họ truyền đạt được các ý nghĩ của mình với sự thành công. Vì vậy, trong giao tiếp, họ phải dùng đến một trong hai kiểu *chiến lược vờ mờ* sau đây để đạt được mục đích giao tiếp:

a) Chiến lược tránh tiếp cận rủi ro (risk avoidance strategies): với loại chiến lược này, người học có thể điều chỉnh thông tin cần giao tiếp sao cho phù hợp với vốn ngôn ngữ của mình, sau đây là các chiến lược cụ thể:

- Tránh chủ đề (topic avoidance): người học dùng trao đổi đối với một chủ đề nào đó do tự cho rằng mình thiếu vốn ngôn ngữ để diễn đạt.

- Tránh về ngữ nghĩa (semantic avoidance): người học diễn đạt khác so với ý định ban đầu, nhưng các ý vẫn liên quan đến chủ đề cuộc thoại (ví dụ như tránh dùng *subjonctif, conditionnel* trong tiếng Pháp).

- Giảm lượng thông tin (message reduction): Người học nói ít hoặc nói không đúng với ý họ muốn diễn đạt, nói mơ hồ về nghĩa.

b) Chiến lược tiếp cận rủi ro (risk-taking strategies): người học phát huy hết khả năng giao tiếp của mình để chuyển tải các thông tin bằng cách đối diện với các nguy cơ như gây hiểu nhầm, gián đoạn trao đổi. Sau đây là một số chiến lược cụ thể:

- Sử dụng từ vay mượn (borrowing): đây là trường hợp sử dụng nguồn ngôn ngữ khác với ngôn ngữ gốc. Có nghĩa là sự cố gắng sử dụng một yếu tố ngôn ngữ được người dùng tạo ra hay vay mượn của ngôn ngữ khác, yếu tố ngôn ngữ này giống một phần nào đó với các quy tắc cấu trúc của ngôn ngữ đích.

- Sử dụng lối nói phỏng nghĩa (paraphrase): người học tìm cách diễn đạt một cách gián tiếp với nguồn ngôn ngữ mình có.

- Sử dụng các yếu tố cận ngôn (moyens paralinguistiques): Khi các phương tiện ngôn ngữ không đủ để cho phép diễn đạt các ý muốn, người học sử dụng đến ngôn ngữ cử chỉ, các biến tố phi ngôn ngữ

như kéo dài vắn, thay đổi cao độ, tốc độ giọng nói... để tìm ý, hoặc cầu viện sự giúp đỡ của người khác.

4. Chiến lược giao tiếp của sinh viên khi thực hiện bài thi đơn thoại

Theo Đỗ Hữu Châu (2012, tr.156), trong “Đại cương ngôn ngữ học” thì *diễn ngôn đơn thoại* là “do một người nói ra trong một cuộc thoại, người tiếp nhận có thể đáp lại”. Vậy nếu xét theo thứ tự các bậc, từ cao đến thấp, theo sơ đồ cấu trúc hội thoại 5 bậc của Trường phái Genève, gồm có: cuộc thoại, đoạn thoại, cặp trao đáp, tham thoại, hành động ngôn từ, thì các phát ngôn trong đơn thoại tương đương với cấp *tham thoại*, cụ thể là tham thoại khởi xướng (*intervention initiative*), vốn được tạo nên từ các *hành động ngôn từ* của người nói, và không nhất thiết phải có phản ứng của người đối thoại. Khác với các cuộc đối thoại, nơi mà lượt lời sẽ được trao đáp qua lại theo quy tắc luân phiên, và các bên tham gia giao tiếp có thể cùng nhau cộng tác để phát triển và hoàn thành cuộc thoại, trong đơn thoại, người nói, cụ thể trong trường hợp này là người học ngoại ngữ, có thể sẽ gặp khá nhiều khó khăn để xây dựng diễn ngôn của mình. Sau đây, chúng tôi sẽ phân tích xem sinh viên sử dụng các chiến lược giao tiếp nào để khắc phục các khó khăn gặp phải qua các dữ liệu audio và video ghi lại các bài kiểm tra nói phần đơn thoại bậc B1 và B2 tiếng Pháp.

4.1. Các chiến lược liên quan đến ngôn ngữ

Từ dữ liệu audio và video kiểm tra nói trình độ B1, B2 tiếng Pháp đã thu thập được, chúng tôi chọn lựa các tình huống tiêu biểu, trong đó sinh viên sử dụng các chiến lược giao tiếp để xử lý các vấn đề ngôn ngữ gặp phải sau đây.

4.1.1 Sử dụng lối nói phỏng nghĩa (*paraphrase*)

Ví dụ 1:

après... après lecture de ce document la problématique j'ai trouvé est la suivante est ce que les parents doivent s'impliquer s'impliquer fré trop fréquent dans le travail scolaire de leurs enfants pour répondre à cette question je vais présenter des argument qui répond donc les parents ne doivent pas ah s'impliquer dans le... s'impliquer beaucoup dans le ah dans ses tra travaux et::: ensuite je vais présenter les arguments qui répondent non à cette question je passerai à ah présenter:: des euh ::: des expériences et:::

(Corpus GI-01)

Trong trích đoạn này, sinh viên trình bày ý kiến về việc cha mẹ có nên kiểm tra bài vở của con cái ở nhà hay không. Ở phần giới thiệu cấu trúc của bài thi nói, sinh viên gặp khó khăn trong việc tìm nhóm danh từ làm bổ ngữ cho động từ *présenter*³ nên đã dùng cách nói phỏng nghĩa gồm hai câu kếp có đại từ quan hệ *qui*: *je vais présenter des argument qui répond donc les parents ne doivent pas ah s'impliquer dans le... s'impliquer beaucoup dans le ah dans ses tra travaux et::: ensuite je vais présenter les arguments qui répondent non à cette question* (tôi sẽ trình bày các lập luận cho rằng cha mẹ không nên can thiệp vào công việc của con cái và sau đó tôi sẽ trình bày các lập luận nói không với vấn đề này). Cách diễn đạt này tuy dài dòng nhưng đã giúp sinh viên diễn đạt được ý muốn của mình theo cách “ý sau phủ định ý trước”.

4.1.2. Chuyển cấu trúc cú pháp và ngữ nghĩa từ tiếng mẹ đẻ sang ngôn ngữ đích (*language transfer*)

Ví dụ 2:

oui euh hm ::: ainsi com comment faire pour valoriser/ ah la ::: va lorisier la représentation des femmes à la télésion/ ah la télévision ainsi que au :: travail ah je pense que euh ::: je pense que il faut :: créer les programmes/ pour les femmes et hm ::: les femmes/ prenant la (0.2) parole de :: ces programmes (Prof : hm) hm ::: pa dan hm ::: en plus en plus les hommes doivent hm :: doivent aider les femmes/ à faire des objets à :: (0.2) à do :: à do do domicile comme/ ah en emmener les enfants/ soigner les enfants lorsque ah lorsque ils ah :: ils sont malades ou ah ::: faire de :: nourriture euh (0.3) en plus euh il il faudrait il faudrait lut lutter contre des ah les stéo euh stéréotypes des femmes par les programmes éducatifs ah des é éducatifs de euh :: l'égalité entre les femmes et les hommes ah :: je je pense que le gouv gouvement devrait valoriser des ah des rôles des femmes/ :: par le fait de trouver des solutions ah ah comme ah éducation éducation les enfants notamment les élèves ah ah façon ah façon valoriser des rôles des des femmes\ oui

(Corpus CH-01)

Trong trích đoạn này, sinh viên gặp khó khăn để tìm ra các câu tiếng Pháp nói về ngữ cảnh gia đình, giáo dục và đã phải tạo ra một số câu theo kiểu dịch nghĩa từ tiếng Việt sang tiếng Pháp. Một cách cụ

thể, sinh viên đề cập về sự thiếu vắng vai trò của phụ nữ trong lĩnh vực truyền hình và cho rằng, phải tìm cách để tăng cường tính đại diện hình của ảnh phụ nữ trong lĩnh vực này, cụ thể là tạo ra các chương trình truyền hình dành cho phụ nữ, đàn ông phải giúp phụ nữ trong công việc gia đình. Khi dùng cụm từ *Faire des objets à... domicile* (đúng ra phải là *s'occuper de la famille*), có thể sinh viên muốn diễn đạt ý: *làm các việc trong nhà* vì *objets* vốn có nghĩa là các đồ vật. Hơn nữa, khi liệt kê các việc mà đàn ông cần làm trong gia đình để giúp phụ nữ, sinh viên muốn thể hiện ý *nấu ăn* thông qua cụm từ: *faire de: nourriture*, vốn được ghép từ động từ *faire* (làm) và danh từ *nourriture* (thức ăn), trong khi đó cụm từ đúng là *faire la cuisine*. Ở phần cuối của trích đoạn, sinh viên cho rằng chính phụ cần phải tôn vinh vai trò của phụ nữ bằng các giải pháp cụ thể như giáo dục công dân ngay từ khi còn nhỏ, người nói dùng cụm từ *éducation éducation les enfant*, cách dùng này là sự lắp ghép các danh từ *éducation* (giáo dục) và *les enfants* (trẻ em) lại với nhau mà không để ý đến quy tắc ngữ pháp của tiếng Pháp, đúng ra phải là *éducation des enfants* hoặc *éduquer les enfants*.

4.1.3. Sử dụng từ vay mượn

Ví dụ 3:

ETUD: aller à l'étranger c'est facile de devenir master du métier ah par exemple quand on est ingénieur on parle bien anglais et français: ah on peut aller à l'étranger pour apprendre les connaissances ah dans le domaine ah de l'ingénieur ah puis on peut devenir un master on peut rester là bas pour développer le euh:: le du développer la vie professionnelle et revenir le pays pour ah avoir ah une bonne salary ah avoir ah hm un salary élevé

PROF: salaire

ETUD: salaire ah salaire élevé

(Corpus KH-01)

Trong trích đoạn này, sinh viên cho rằng nên ra nước ngoài để học ngoại ngữ và tìm kiếm các cơ hội thay vì học ngoại ngữ qua các ứng dụng gặp gỡ trên internet. Theo đó sinh viên cho rằng, nếu ra nước ngoài trực tiếp học tập sẽ dễ trở thành “chuyên gia” trong một lĩnh vực nghề nghiệp, và có thể do không có từ bằng tiếng Pháp để chỉ người thành thạo trong nghề, nên sinh viên dùng từ tiếng Anh *master* để thay thế (master du métier). Tương tự như vậy, ở cuối ví dụ trích dẫn, khi nói về những người đã học ở nước ngoài có thể trở về nước để có một mức lương cao, sinh viên đã dùng từ tiếng Anh *salary* (tiền lương) thay cho từ *salaire*.

Qua đây ta có thể thấy rằng việc dùng các từ tiếng Anh để thay thế cho một số từ tiếng Pháp cho phép sinh viên diễn đạt khá thoải mái lập luận của mình mà không phải dùng đến các yếu tố cận ngôn như kéo dài âm tiết, ngừng nghỉ để suy nghĩ kiếm từ.

Ví dụ 4:

pour alimenter les animaux il faut la déforestation ah euh:: (0.4) il faut se hm:: perdre la l'habitat de certains animaux (0.3) par exemple la compagnie [inaud] milk ah a détruit la forest pour l'alimentation des animaux

(Corpus 3-1607)

Trong ví dụ này, sinh viên đề cập đến mặt trái của việc tạo ra các sản phẩm sạch, theo sinh viên, để nuôi động vật như bò sữa, người ta cần phải phá hủy rừng để trồng cỏ. Có thể do không có từ tiếng Pháp để chỉ các khái niệm như sữa, rừng nên sinh viên đã sử dụng các từ tiếng Anh như *milk*, *forest* để thay thế. Cũng giống như ở ví dụ trên, việc sử dụng hoán chuyển từ vựng (code switching) đã giúp cho việc tạo nghĩa cho diễn ngôn của sinh viên trở nên đơn giản hơn.

4.1.4. Sử dụng bản ngữ

Ví dụ 5:

1	ETU:	[...] également dans la situation de la pandémie de covid muoi:: de covid dix neuf ah hm:: ah télétravail est très nécessaire euh cela cela ah peut cela peut euh la cela peut diminuer flex ah l'inflection
	(0.2)	
2	PRO1:	diminuer quoi/
3	ETU:	diminuer l'inflection lây nhiễm ấy cơ
	(0.2)	
4	PRO2:	l'infection/
5	ETU:	[l'infection
6	PRO1:	[l'infec::
7	PRO2:	[l'infection
8	ETU:	[l'infection
	(0.2)	
9	PRO1:	[d'accord
10	PRO2:	[ok merci

(Corpus-0509)

Trong trích đoạn này, sinh viên nói về lợi ích của làm việc từ xa (télétravail) trong tình hình dịch bệnh Covid 19. Theo đó thì làm việc từ xa có thể góp phần làm giảm sự lây nhiễm bệnh dịch. Do sinh viên dùng sai từ *lây nhiễm* trong tiếng Pháp, từ *l'inflection* thay cho *l'infection*, nên một trong hai giảng viên hỏi thi (PRO1) không hiểu và hỏi lại sinh viên *diminuer quoi* (giảm cái gì). Sinh viên tiếp tục lặp lại từ *l'inflection* và giải thích thêm bằng tiếng Việt cho giảng viên “*lây nhiễm ấy cơ*”. Nhờ vào các từ tiếng Việt này, giảng viên 02 (PRO2) đã tìm ra từ để sửa lại từ dùng sai của sinh viên *l'infection*, điều này giúp cuộc trao đổi kết thúc tốt đẹp với sự hài lòng của các bên tham thoại.

4.1.5. Điều chỉnh diễn ngôn (reformulation)

Theo De Gaulmyn, M-M. (1987), điều chỉnh diễn ngôn là kỹ thuật xây dựng nghĩa và tạo sự mạch lạc cho diễn ngôn. Vion (2000, tr.219) cho rằng, “*hoạt động điều chỉnh diễn ngôn của một cá nhân tham gia hội thoại có thể được định nghĩa là sự lặp lại có bổ sung các ý trước đó*”.

Vion phân biệt sự tự điều chỉnh diễn ngôn (auto-reformulation) với việc điều chỉnh diễn ngôn của người khác (hétéro-reformulation), trong đó, loại đầu tiên do người nói tự điều chỉnh diễn ngôn của chính mình, loại thứ hai là do người nói điều chỉnh diễn ngôn của người đối thoại với mình. Trong nghiên cứu này chúng tôi quan tâm đến trường hợp người nói tự điều chỉnh diễn ngôn của mình.

Ví dụ 6:

je vais je veux présenter des arguments qui répondent non à cette problématique ah la première raison selon moi est le fait que les enfants... ah ont également liberté les hm la leur propre liberté et (0.3) si (0.2) et si::s et s'ils ne veulent pas de (0.2) faire des devoirs beaucoup après la l'école (0.2) euh je ne pense pas ah c'est une chose obli obligatoire ah que surveiller (0.2) que les parents les surveiller (0.2) ah à la maison et (0.2)
--

(Corpus GI-01)

Trong tình huống này, sinh viên muốn trình bày các lập luận liên quan đến việc không đồng ý cho trẻ em có quyền không phải làm bài tập ở nhà. Khi nói đến sự tự do cá nhân của trẻ em, sinh viên gặp khó khăn trong việc tìm ra tính từ sở hữu cho danh từ làm chủ ngữ: *les enfants* (trẻ em), thuộc ngôi thứ 3 số nhiều. Để tìm ra từ đúng nghĩa, sinh viên có một loạt các thao tác chọn và đổi từ, và đã tìm ra từ phù hợp là tính từ sở hữu *leur*: ...liberté les hm la leur propre liberté.

Ví dụ 7:

limite des déchets sur ah l'environnement ah ah ah ah pour consommation collaborative je ah je (0.4) ah (0.4) je:: hm nous ah vous vous dé vous devez vous devez ah vous devez ah partager partager vêtements choses ah avec des des autres ah ah (0.3) et ah et vous pouvez utiliser [inaud] ah utiliser le bus ah voiture avec des amis ah et avec les [...]
--

(Corpus-0510)

Trong ví dụ này, sinh viên nói về ích lợi của tiêu thụ cộng đồng (consommation collaborative) và những ví dụ liên quan đến cách thức tiêu thụ này. Khi nói đến việc những người trong cộng đồng phải chia sẻ cùng nhau, sinh viên gặp khó khăn trong việc xác định đại từ nhân xưng và lặp lại nhiều lần đại từ *je* (tôi), sau đó bổ sung thêm đại từ *nous* (chúng ta); và cuối cùng chọn đại từ *vous* (các bạn): *ah ah ah pour consommation collaborative je ah je (0.4) ah (0.4) je: hm nous ah vous vous dé vous devez vous devez ah vous devez ah partager partager vêtements choses* (ah ah ah ah đối với tiêu thụ cộng đồng tôi ah tôi (0.4) ah (0.4) tôi: hm chúng ta ah các bạn phải...). Việc tự lặp lại nhiều lần các đại từ nhân xưng khác nhau kèm theo các lần im lặng 0.4 giây và những chỗ kéo dài âm tiết, có thể đã tạo ra

đủ thời gian để sinh viên suy nghĩ, xác định đại từ nhân xưng mà mình cần phải tìm ở đây là đại từ *vous*.

4.2. Chiến lược sử dụng cử chỉ và các yếu tố cận ngôn

Theo Jacques Cosnier (1997), cử chỉ kèm lời (*gestes co-verbaux*) là các cử chỉ được sử dụng kèm với lời nói. Khác với các cử chỉ mang tính quy ước (*gestes emblématiques ou gestes conventionnels*), vốn chỉ được sử dụng trong một cộng đồng ngôn ngữ-văn hóa, cử chỉ kèm lời có tính phổ quát (*universel*). Gần giống với cách phân loại của Mc Neill (1992), Cosnier (1997) phân chia cử chỉ kèm lời thành các loại sau đây: *déictique* (chỉ vật), *illustratifs spatiographiques* (minh họa không gian, phương hướng), *illustratifs pictographiques* (minh họa hình dạng), *illustratifs kinémimiques* (bắt chước hành động), *idéographiques* (minh họa các khái niệm trừu tượng), *paraverbaux* (minh họa cận ngôn). Các cử chỉ này được thực hiện chủ yếu bằng bàn tay và cánh tay. Theo Corder (1983), Faerch et Kasper (1983), Tarone (1983) và Bange (1992), trong giao tiếp thực hành ngôn ngữ, cử chỉ kèm lời được sử dụng như là chiến lược giao tiếp hỗ trợ (*stratégies compensatoires*) khi mà vốn ngôn ngữ của người học không đủ để giúp họ hoàn thành mục đích giao tiếp. Về mặt tri nhận, cử chỉ kèm lời được sử dụng như các công cụ trợ giúp (*outils auto-facilitateurs*), giúp người nói nhớ lại các dạng từ và câu (Contento 2002, tr.127). Hơn nữa, việc dùng các cử chỉ kèm lời sẽ giúp người nói đoán trước được “đạng sơ khởi” của phát ngôn⁴ [Mc Neill 1992, tr.26].

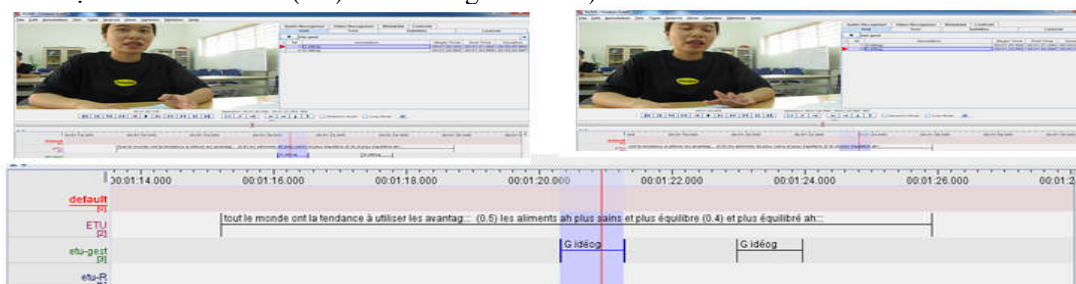
Ngoài các cử chỉ kèm lời, trong khuôn khổ bài viết này chúng tôi cũng đề cập đến cử chỉ hướng nội (*geste d'auto-contact*) (Cosnier, 1997), được dùng khi người nói gặp phải sự lúng túng, bối rối, cần tập trung suy nghĩ,...

Việc phân tích các cử chỉ của sinh viên trong khuôn khổ bài viết này được thực hiện nhờ vào sự trợ giúp của phần mềm Elan 4.7.1, được phát triển bởi Viện Tâm lý ngôn ngữ học Max Planck, Hà Lan. Phần mềm này cho phép đọc các dữ liệu video, ghi lời thoại, miêu tả cử chỉ, ánh mắt... và đồng bộ hóa các thông tin này một cách tự động, cùng với chức năng đo độ dài thời gian.

4.2.1. Cử chỉ minh họa các khái niệm trừu tượng (*illustratifs idéographiques*)

Ví dụ 8:

Trong trích đoạn video này, sinh viên nói về khuynh hướng sử dụng sản phẩm sạch của người tiêu dùng: *tout le monde a la tendance à utiliser les avantag:: (0.5) les aliments ah plus sains et plus équilibré (0.4) et plus équilibré ah :: (mọi người có khuynh hướng sử dụng các lợi:: (0.5) những thực phẩm ah sạch hơn và cân hơn (0.4) và cân bằng hơn ah::)*



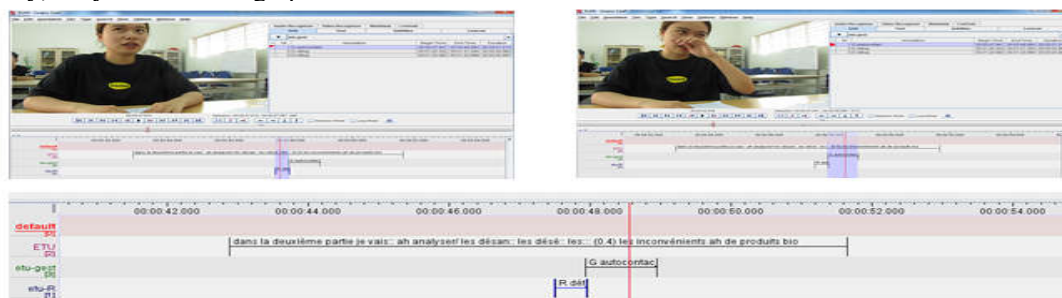
(Corpus 1-1607)

Việc quan sát giao diện phần mềm Elan cho thấy, khi nói đến khái niệm *plus sain* (sạch hơn) (hình bên trái), thì bàn tay trái của sinh viên từ từ được dựng lên, ngửa nhẹ hướng về bên trái, sau đó được úp lại xuống mặt bàn. Khi biết mình dùng từ *plus équilibré* bị sai (hình bên phải), sinh viên suy nghĩ để điều chỉnh lại (với khoảng thời gian im lặng là 0.4 giây) bằng tính từ *plus équilibré* (cân bằng hơn), và đồng thời, bàn tay trái của sinh viên được mở lên, lòng bàn tay hướng về phía trước và sau đó được hạ xuống. Việc dùng cử chỉ minh họa hai khái niệm trừu tượng *plus sain* (sạch hơn), *plus équilibré* (cân bằng hơn) có thể đã giúp sinh viên tìm ra từ mình cần một cách nhanh chóng vào lúc đang gặp khá nhiều khó khăn để xây dựng diễn ngôn: qua giao diện của phần mềm trên đây, ta có thể thấy rằng trước khi tìm ra các từ này, đã có một loạt những cố gắng của sinh viên được thể hiện qua việc kéo dài âm tiết và các khoảng im lặng 0.5 và 0.4 giây.

4.2.2. Cử chỉ hướng nội (geste d'auto-contact)

Ví dụ 9:

Trong trích đoạn video này, sinh viên nói về các bất cập của sản phẩm sạch: *dans la deuxième partie je vais:: ah analyser/ les désan:: les désé:: les:: (0.4) les inconvénients ah de produits bio* » (trong phần hai tôi sẽ :: ah phân tích/ các bất :: các bất :: các :: (0.4) các bất cập ah của sản phẩm sạch). Khi đang gặp khó khăn để tìm từ *désavantage* (bất cập) với nhiều lần nói vấp: *les désan:: les désé::*, ánh mắt của sinh viên không nhìn thẳng về phía trước (xem ảnh bên trái trích từ phần mềm dưới đây) cho thấy có sự bối rối. Ngay sau đó, sinh viên dùng bàn tay trái cọ vào mũi rồi hạ xuống (ảnh bên phải trích từ phần mềm dưới đây), đồng thời tìm ra từ *les inconvénients* đồng nghĩa với từ *désavantage* mà trước đó sinh viên tìm không ra. Điều này cho thấy, khi sử dụng cử chỉ hướng nội, sinh viên muốn giải tỏa sự lo lắng bối rối để tập trung suy nghĩ tìm ra từ phù hợp. Trong các tình huống giao tiếp hội thoại thông thường, người ta được khuyên nên kiểm soát loại cử chỉ này để tránh biểu lộ các cảm xúc tiêu cực bên trong cá nhân người tham thoại. Tuy nhiên, thực tế này cho thấy, trong các kì thi vấn đáp, khi phải đối diện với các khó khăn trong quá trình tạo nghĩa, thì những cử chỉ hướng nội như bóp trán, nắm chặt hai bàn tay, xoay bút... có thể giúp ích cho sinh viên.

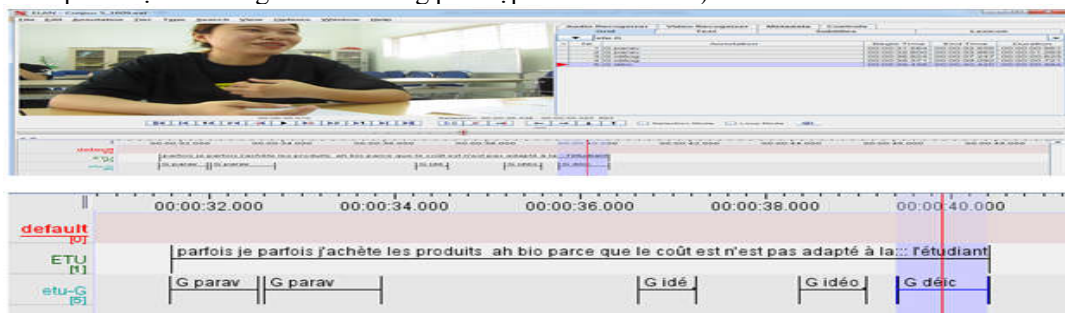


(Corpus 1-1607)

4.2.3 Cử chỉ chỉ vật (Geste déictique)

Ví dụ 10:

Trong trích đoạn này sinh viên nói về thái độ của mình với sản phẩm sạch: *parfois je parfois j'achète les produits ah bio parce que le coût est n'est pas adapté à la:: l'étudiant* (thỉnh thoảng tôi mua sản phẩm sạch bởi vì giá thành không phù hợp với :: sinh viên).



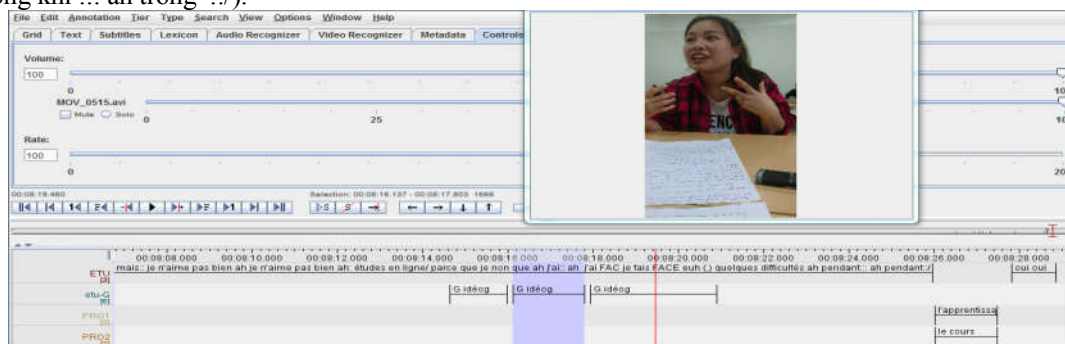
(Corpus 5-1609)

Khi cho rằng thỉnh thoảng mới dùng sản phẩm sạch, sinh viên dùng bàn tay trái chỉ vào chính mình để minh họa rằng giá của sản phẩm sạch không phù hợp với sinh viên như mình. Theo giao diện phần mềm trên đây, trước từ *l'étudiant* (sinh viên), ta thấy sinh viên có chút ngập ngừng trong việc tìm từ, việc chỉ bàn tay trái vào chính phần thân của sinh viên có thể giúp sinh viên dễ dàng tìm ra từ hơn, nhờ liên hệ đến vị trí xã hội của chính bản thân mình.

4.2.4. Sử dụng yếu tố cận ngôn

Ví dụ 11:

Trong trích đoạn này, sinh viên nêu quan điểm của mình về việc học từ xa: *mais:: je n'aime pas bien ah je n'aime pas bien ah: études en ligne/ parce que je non que ah j'ai:: ah j'ai FAC je fais FACE euh (.) quelques difficultés ah pendant:: ah pendant::/ (nhưng :: tôi không thích lắm ah tôi không thích lắm ah: học trực tuyến/ bởi vì không rằng ah tôi có :: ah tôi có ĐÔI tôi ĐÔI DIỆN euh (.) vài khó khăn ah trong khi :: ah trong ::/).*



(Corpus 0515)

Qua giao diện phần mềm Elan trên đây ta có thể thấy rằng trong quá trình tìm và sắp xếp ý, sinh viên sử dụng các yếu tố cận ngôn như kéo dài âm tiết: *mais::*, *j'ai::*; nhấn mạnh các âm tiết: *FAC*, *FACE* và liên tục sử dụng các cử chỉ minh họa khái niệm trừu tượng (geste idéographique), điều này hẳn là đã giúp sinh viên có thêm nhiều thời gian để có thể tìm được từ đúng và cấu trúc câu đúng, việc nhấn mạnh giọng nói ở một số vắn như « *FAC* », « *FACE* », trong tình huống đối diện với giảng viên coi thi, có thể giúp sinh viên tự tin hơn với lượt lời của mình. Ở cuối trích đoạn video, sinh viên gặp khó khăn để kết thúc câu: *[...] quelques difficultés :: ah pendant :: ah pendant ::/* (vài khó khăn ah trong khi :: ah trong ::/), trong lúc tìm ý, sinh viên kéo dài âm tiết ở cuối từ *pendant ::/* và đồng thời lên giọng ở cuối vắn, mắt nhìn hai giảng viên hỏi thi để tìm kiếm sự trợ giúp. Cuối cùng thì cả hai giảng viên đều gọi ý từ cho sinh viên để kết thúc phần kiểm tra: *l'apprentissage* (việc học), *le cours* (môn học). Trong tình huống này, các yếu tố cận ngôn như kéo dài âm tiết, lên giọng ở âm tiết cuối, kết hợp với việc lặp lại từ và ánh mắt nhìn về đối tượng cần yêu cầu sự trợ giúp, sẽ được coi như tín hiệu yêu cầu giúp đỡ và thường nhận được sự cộng tác phản hồi tích cực.

5. Kết luận

Phần thi độc thoại là tiếng Pháp trình độ B1 và B2 là một tình huống giao tiếp đặc biệt, trong đó thí sinh phải tự mình hoàn thành bài nói nêu quan điểm cá nhân về một vấn đề nào đó trước sự chứng kiến của các giảng viên. Khác với phần thi đối thoại, ở phần độc thoại, sinh viên được coi như là không có sự cộng tác của đối tác, để cùng hoàn thành mục đích giao tiếp, và phải đối mặt với rất nhiều khó khăn trong việc xây dựng diễn ngôn. Phần phân tích định tính dữ liệu audio và video của chúng tôi cho thấy rằng, để khắc phục các khó khăn nêu trên, sinh viên đã áp dụng các chiến lược giao tiếp ngôn ngữ và phi ngôn ngữ.

Liên quan đến chiến lược giao tiếp thông qua phương tiện ngôn ngữ, việc quan sát và phân tích dữ liệu cho thấy sinh viên sử dụng các chiến lược sau đây: nói phỏng nghĩa, chuyển cấu trúc cú pháp và ngữ nghĩa từ tiếng mẹ đẻ sang ngôn ngữ đích, sử dụng từ vay mượn, sử dụng tiếng mẹ đẻ, điều chỉnh diễn ngôn. Các chiến lược này giúp sinh viên có thể diễn đạt được ý mình muốn nói bằng vốn ngôn ngữ còn khiêm tốn của họ, và đồng thời giúp họ có thể tương tác được với giảng viên trong trường hợp hai bên không hiểu nhau.

Liên qua đến các yếu tố phi ngôn ngữ và cận ngôn; kết quả phân tích định tính dựa trên phần mềm Elan 4.7.1 cho thấy sinh viên sử dụng nhiều cử chỉ đi kèm với các khái niệm trừu tượng, các cử chỉ này hình như giúp cho việc xây dựng diễn ngôn của sinh viên được thuận lợi hơn. Ngoài ra, việc sử dụng các yếu tố phi ngôn ngữ còn có tác dụng giúp sinh viên xác định được quy chiếu cho phát ngôn của mình, trong trường hợp cần xác định mối quan hệ giữa từ vựng và sự vật mà nó đề cập đến. Kết quả phân tích đa phương thức dựa trên dữ liệu video của nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng, các yếu tố phi

ngôn ngữ có thể giúp sinh viên vượt qua các áp lực tâm lý để tập trung suy nghĩ tìm ý; và khi các yếu tố cần ngôn ngữ kết hợp với giao tiếp thị giác, chúng có thể trở thành tín hiệu yêu cầu cộng tác hoặc trợ giúp.

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Đại học Đà Nẵng trong đề tài có mã số B2019-DN05-27.

Chú thích:

¹ Đơn thoại (monologue suivi) trình độ B1, B2 tiếng Pháp là phần thi bắt buộc ở các kỳ thi nói quốc tế (Chứng chỉ DELF) cũng như trong nước (thi chuẩn đầu ra trong Trường Đại học).

² *Latent psychological structure* (Selinker 1972).

³ Thay vì sử dụng lối nói phòng nghĩa, người nói có thể sử dụng câu đơn giản sau đây: «je vais présenter des arguments contre et des arguments pour l'implication des parents dans le travail scolaire des enfants» (tôi sẽ trình bày các lập luận chống lại và các lập luận đồng ý với sự can thiệp của cha mẹ vào việc học của con cái).

⁴ « The anticipation of speech by gesture is important evidence for the argument that gestures reveal utterances in their primitive form » (Mc Neill 1992 :26).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Đỗ Hữu Châu (2012), *Đại cương ngôn ngữ học - Ngữ dụng học*. Nxb Giáo dục.

Tiếng nước ngoài

2. Bange, P. (1992b), À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53–85.
3. Contento, S. (2002), De l'élaboration du mot à la production des phrases et du discours: gestes et gestualité coverbale. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 26, 125-137.
4. Corder, P. (1983), Strategies of communication. *Strategies in interlanguage communication*, 15–19. Longman.
5. Cosnier, J. (1997), Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes communicatifs*.
6. De Gaulmyn, M-M. (1987b). Reformulation et planification métadiscursives. *Décrire La Conversation*, 167–198. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
7. Faerch, C., & Kasper, G. (1983), Plans and strategies in foreign language communication. *Strategies in interlanguage communication*, 20–60. Longman.
8. Mc Neill, D. (1992), *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
9. Porquier, R. (1984), Communication exolingue et apprentissage des langues. *Encrages: acquisition d'une langue étrangère*. Université de Neuchâtel, 17-47.
10. Porquier, R. (1986), Remarques sur les interlangues et leurs descriptions. *Études de linguistique appliquée*, 63, 101–107.
11. Selinker, L. (1972), Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209-231.
12. Tarone, E. (1983), Some thoughts on the notion of "Communication strategy". *Strategies in interlanguage communication*, 61–74. Longman.
13. Vogel, K., & Vogel, S. (1986), L'interlangue et la personnalité de l'apprenant. *IRAL*, 24 (1), 48–68.

QUY ƯỚC GHI LỜI THOẠI (theo quy ước ICOR):

14. : kéo dài giọng nói JOLI: tăng âm lượng
15. / lên giọng \ xuống giọng [nói chổng chéo]
16. (0.2) im lặng 0.2 giây = đan xen lượt lời nhanh (im lặng dưới 0.2 giây)

Communication strategies of students during monologue tests in French

Abstract: During the part of the monologue test relating to the level B1, B2 French oral examinations, when the language resources are not sufficient to express correctly and coherently what they want to say, the students must resort to strategies of linguistic and non-verbal communication. These strategies really helped the students to find words and choose appropriate words, to construct and develop statements, to seek help... to achieve their communication goal. From the audio and video data recording the students' monologue tests, and in the light of scientific concepts, this was well demonstrated in this multimodal study.

Key words: Interlangue; monologue; communication strategies; verbal communication; non-verbal communication; multimodal analysis.