



บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์ฯ ฉบับนี้เป็นฉบับที่ ๑๒๒ ปีที่ ๓๔ เล่ม ๒ (กรกฎาคม-ธันวาคม ๒๕๕๔)

ปีพุทธศักราช ๒๕๕๔ นับเป็นปีมหามงคลที่พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดชทรงเจริญพระชนมายุครบ ๗ รอบ ๘๔ พรรษา ประชาชนชาวไทยทั้งมวลต่างถวายพระพรให้ทรงพระเจริญยิ่งยืนนาน วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ฉบับนี้จึงขอร่วมเทิดพระเกียรติด้วยการนำเสนอความหมายของตราสัญลักษณ์งานพระราชพิธีมหามงคลเฉลิมพระชนมพรรษา ๗ รอบนี้

สำหรับบทความในวารสารมีหลากหลายสาระด้วยกัน ทั้งบทความด้านการเรียนการสอนเรื่อง Aspects psychologique et socioculturel de la lecture en L2 ของผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สิริจิตต์ เดชอมรชัย จากคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ บทความเรื่อง Paticca-samuppāda : La chaîne des causes et effets qui mènent à la souffrance (ปฏิจจสมุปบาท) ของอาจารย์ Patrick BINOT จากคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ซึ่งเป็นการอธิบายคำสอนเนื้อหาที่สำคัญที่สุดเรื่องหนึ่งในพุทธศาสนา บทความเรื่องการแปลเอกสารประวัติศาสตร์ไทย ที่จะเป็นประโยชน์แก่นักเรียนผู้สนใจในการแปล บทความเรื่องบทบาทของผู้สอนในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศส และบทความสุดท้ายเป็นเรื่อง Les emprunts du thaï dans les guides touristiques en français : Lonely Planet, Michelin et Le Routard ของนางสาวจินตนาพร เนาเวศเรษฐ นักศึกษาปริญญาโทสาขาฝรั่งเศสศึกษา คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ทั้งนี้ภายในวารสารยังนำเสนอข่าวสารประชาสัมพันธ์กิจกรรมต่าง ๆ ของสมาคม อาทิการจัดสัมมนาเรื่อง “ระเบียบวิธีวิจัยการสอนภาษาฝรั่งเศส : จากทฤษฎีสู่การปฏิบัติ” « Recherche en didactique du français : de la théorie à la pratique » ระหว่างวันที่ ๕-๗ ตุลาคม ๒๕๕๔ และการเลือกตั้งกรรมการบริหารสมาคมฯ ชุดใหม่ ผนวกด้วยกิจกรรมของมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาในพระอุปถัมภ์ฯ ที่จัดงานออกร้านจำหน่ายสินค้าในงาน Bonjour Bangkok 2011

กองบรรณาธิการหวังเป็นอย่างยิ่งว่า วารสารฉบับนี้จะมอบสาระความรู้อันเป็นประโยชน์ให้แก่ท่านผู้อ่านทุกท่านเหมือนเช่นเคย แล้วพบกันใหม่ได้ในวารสารฉบับหน้าครับ

บรรณาธิการ

บรรณาธิการที่ปรึกษา: ศาสตราจารย์เกียรติคุณ คุณหญิงไขศรี ศรีอรุณ รองศาสตราจารย์ คุณหญิงวงจันทร์ พิทยนิติศาสตร์ รองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม บรรณาธิการ: นายปรีดี พิศุกมณี ผู้ช่วยบรรณาธิการ: นางสาวสุชาลินี ผลวัฒนะ นางสาวสิริจิตต์ เดชอมรชัย นางสาวอารีรัตน์ ปิ่นทอง กองบรรณาธิการ: นางสาวอุบลวรรณ โชติวิสิทธิ์ นางสาวมาริสสา การ์เวทย์ นางสุรภี รุโงปการ นางสาวบุปผา อยู่ทรัพย์ นายประวิทย์ เลิศวัฒนะกุล นางสาวธันนี ชิตติยสุริยวงศ์ นางสาวชัชชวีวรรณ ไชยวัฒน์ นางสาวพรศิริ ทองพันธ์ ฝ่ายศิลป์และรูปเล่ม: นางสาววารี จุลโพธิ์ ฝ่ายการเงิน: นางสาวชนยา ต่านสวัสดิ์ ฝ่ายทะเบียนสมาชิกและจัดส่ง: นางสาวมาริสสา การ์เวทย์

เจ้าของ: สมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี สำนักงานวารสาร ๓๐/๙ พหลโยธิน ๒ เขตพญาไท กรุงเทพฯ ๑๐๔๐๐ โทร. ๐๒ ๒๗๙๙ ๐๗๓๓ กำหนดออกวารสาร: ปีละ ๒ ฉบับ ออกวันที่นางสาวมาริสสา การ์เวทย์ ณ ที่ทำการวารสารฯ วัตถุประสงค์: ๑. เพื่อเผยแพร่ความรู้เกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ๒. เพื่อส่งเสริมการศึกษาและวิจัยเกี่ยวกับวิชาภาษาฝรั่งเศส วิชาภาษาฝรั่งเศสศึกษาและระเบียบวิธีการสอน ๓. เพื่อสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างสมาชิกและสถาบันวิชาการอื่น ๆ

ทัศนะใดที่ปรากฏในข้อเขียนในวารสาร สดผท. นี้เป็นของผู้เขียน กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นพ้องด้วยแต่อย่างใด และขอเขียนทุกฉบับได้ผ่านการกลั่นกรองจากคณะกรรมการพิจารณาถ้อยแถลงของบทความวิชาการแล้วตามหลักเกณฑ์ทางวิชาการ

สนับสนุนการพิมพ์โดย บริษัท สำนักพิมพ์วัฒนาพานิช จำกัด ๒๑๖-๒๒๐ ถนนบำรุงเมือง แขวงสำราญราษฎร์ เขตพระนคร กรุงเทพฯ ๑๐๒๐๐ โทร. ๐๒ ๒๒๒ ๙๓๙๔ ● ๐๒ ๒๒๒ ๕๓๓๑-๒ FAX ๐๒ ๒๒๕ ๖๕๕๖ ● ๐๒ ๒๒๕ ๖๕๕๗ email: info@wpp.co.th



สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

BULLETIN DE L'ASSOCIATION THAÏLANDAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

SOUS LE HAUT PATRONAGE ROYAL DE SON ALTESSE ROYALE LA PRINCESSE

MAHA CHAKRI SIRINDHORN

ฉบับที่ ๑๒๒ ปีที่ ๓๔ เล่ม ๒ (กรกฎาคม-ธันวาคม ๒๕๕๔)/No. 122, année 34 (juillet-décembre 2011)

ISSN 0857-0604

สารบัญ

สรุสาระ

ความหมายตราสัญลักษณ์พระราชพิธีมหามงคลเฉลิมพระชนมพรรษา ๗ รอบ ๕ ธันวาคม ๒๕๕๔.....	4
Emblème Royal À l'occasion de la célébration du 84 ^e anniversaire de la naissance de Sa Majesté le Roi Bhumibol Adulyadej, le 5 décembre 2554.....	5
Paticca-samuppāda : La chaîne des causes et effets qui mènent à la souffrance Patrick BINOT.....	6
Aspects psychologique et socioculturel de la lecture en L2... Sirajit DEJAMONCHAI	15
การแปลเอกสารประวัติศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส สมัยคริสต์ศตวรรษที่ ๑๗ เกี่ยวกับสยาม: วิธีการและข้อสังเกตเบื้องต้น... ปรีดี พิศภูมิวิถี	26
บทบาทของผู้สอนในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศส Les rôles de l'enseignant dans une classe de français ภาคภูมิ ใจมีอารี.....	40
Les emprunts du thaï dans les guides touristiques en français : Lonely Planet, Michelin et Le Routard... Jintanaporn NAOWASATE	47

กิจกรรมสมาคมและมูลนิธิ

กิจกรรมงานออกร้านสินค้าฝรั่งเศส Bonjour Bangkok 2011 ของมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์.....	62
รายงานการประชุมใหญ่สามัญประจำปี ๒๕๕๔ และการเลือกตั้งคณะกรรมการสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี.....	71

แนะนำหนังสือ

Clés pour la France en 80 icônes culturelles... ปรีดี พิศภูมิวิถี.....	82
--	----

Conseillères scientifiques et culturelles: Professeur Khunying Khaisri SRI-ARON, Khunying Wongchan PHINAINITISATRA, Thida BOONTHARM **Editeur:** Predee PHISPHUMVIDHI **Editrices adjointes:** Suthasinee PHALAVADDHANA Sirajit DEJ-AMORNCHAI Areerat PINTHONG **Comité de rédaction:** Marisa GARIVAIT Surapee RUJOPAKARN Bubpha YOOSUP Pravit LERTWATTANAKUL Suratchanee KHATTIYASURIYAWONG Chatchareewan CHAIYAWAT Pornsiri THONGPAN **Mise en page:** Warea JULLAPHO **Trésorière:** Chanaya DANSAWASTI **Distribution:** Marisa GARIVAIT

Bulletin bi-annuel, inscription au Bureau de l'ATPF : 30/9 Paholyothin 2 PhayaThai Bangkok 10400 Tel. 02 279 0733

Objectifs: 1. distribution des connaissances sur l'enseignement du français et des études françaises et en français
2. promotion d'un enseignement et d'une recherche de qualité dans le domaine de la langue, de la civilisation française
3. enrichissement des échanges dans le domaine théorique et méthodologique à l'usage des membres de l'ATPF et d'autres organisations.

Imprimerie: Wattana Panich Ltd., 216-220 Bamrung Mueang Road, Samranrasd, Bangkok 10200 Tel. 02 222 9394, 02 222 5371-2 Fax 02 225 6556, 02 225 6557 email: info@wpp.co.th

ความหมายตราสัญลักษณ์พระราชพิธีมหามงคลเฉลิมพระชนมพรรษา ๗ รอบ
๕ ธันวาคม ๒๕๕๔

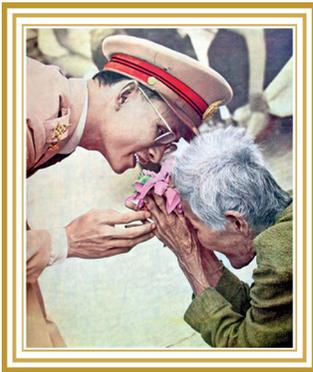


อักษรพระปรมาภิไธย ภ.ป.ร. สีเหลืองทอง อันเป็นสีประจำวันพระบรมราชสมภพอยู่กลางตราสัญลักษณ์ ขลิบรอบตัวอักษรด้วยสีทองบนพื้นวงกลมสีน้ำเงินล้อมรอบด้วยกรอบโค้งเรียบสีเหลืองทอง หมายความว่า พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวทรงเป็นศูนย์รวมดวงใจของคนไทยทั้งชาติ ด้านบนอักษรพระปรมาภิไธยเป็นเลข ๙ หมายถึง พระมหากษัตริย์พระองค์ที่ ๙ แห่งพระบรมราชจักรีวงศ์ เลข ๙ นั้นอยู่ภายใต้พระมหาพิชัยมงกุฎ อันเป็นเครื่องประกอบพระบรมราชอิสริยยศของพระมหากษัตริย์ และเป็นเครื่องหมายแห่งความเป็นสมเด็จพระบรมราชาธิราช

ถัดลงมาด้านข้างซ้ายขวาของอักษรพระปรมาภิไธย มีลายพุ่มข้าวบิณฑ์สีทอง ซึ่งมีสัญลักษณ์เศวตฉัตรประดิษฐานอยู่เบื้องบน

ด้านนอกสุดเป็นกรอบโค้งมีลวดลายสีทองบนพื้นสีเขียว หมายถึง สีอันเป็นเดชแห่งวันพระบรมราชสมภพ อีกทั้งยังหมายถึงความมั่งคั่งอุดมสมบูรณ์และความสงบร่มเย็น ด้านล่างอักษรพระปรมาภิไธยเป็นรูปกระต่ายสีขาว กระต่ายนั้นทรงเครื่องอยู่ในลักษณะกำลังก้าวย่าง อันหมายถึง ปีมหามงคลเฉลิมพระชนมพรรษา ๗ รอบ ตรงกับปีเถาะ ซึ่งมีกระต่ายเป็นเครื่องหมายแห่งปีนักษัตร โดยรูปกระต่ายอยู่บนพื้นสีน้ำเงินมีลายกระหนกสีทอง อันหมายถึง ความเจริญรุ่งเรืองของประเทศไทยภายใต้พระบรมโพธิสมภาร

เบื้องล่างตราสัญลักษณ์เป็นแพรแถบสีชมพูขลิบทอง เขียนอักษรสีทอง ความว่า
“พระราชพิธีมหามงคลเฉลิมพระชนมพรรษา ๗ รอบ ๕ ธันวาคม ๒๕๕๔”



Emblème Royal À l'occasion de la célébration du 84^e anniversaire de la naissance de Sa Majesté le Roi Bhumibol Adulyadej, le 5 décembre 2554

L'Emblème Royal se compose du Sigle Royal de Sa Majesté le Roi (๙.๑.๙.), en couleur jaune, qui correspond au lundi, le jour de sa naissance. Il est bordé d'or, placé sur fond bleu et entouré d'une bordure ronde de couleur jaune dorée, signifiant que tous les cœurs du peuple se réunissent au roi. En haut du Sigle Royal, le chiffre 9 en caractère thaï (๙) est placé pour désigner le neuvième roi de la dynastie Chakri. Le chiffre 9 est placé en bas du *Phra Maha Phichai Mongkut*, la Grande Couronne de la Victoire, l'un des cinq symboles régaliens.

Les deux côtés du Sigle Royal sont décorés de cônes en or, *Lay Phum Khaw Bin*, surmonté chacun d'un parasol à sept étages.

À l'extrémité du ruban décoratif cintré, la bordure ronde est encerclée d'une décoration dorée sur fond vert, qui symbolise la puissance, le jour de la Naissance Royale, ainsi que la prospérité, la fertilité et la paix. En dessous du Sigle Royal se trouve un lapin blanc paré, prêt à sauter, qui suggère que le 84^e anniversaire de Sa Majesté le Roi a lieu au cours de l'année du lapin. Le lapin et le décor de rinceaux en or, *Lay Kra Nok*, qui sont placés sur fond bleu, représentent la prospérité de la Thaïlande, sous la chaleureuse protection de Sa Majesté. Au bas du Sigle Royal, sur un ruban rose bordé d'or, le titre de la fête se lit comme suit :

« Célébration du 84^e anniversaire de la naissance de Sa Majesté le Roi, le 5 décembre 2554 ».

Traduction non officielle

Nichuta BUNKHAM
Université Burapha

Paticca-samuppāda : La chaîne des causes et effets qui mènent à la souffrance

Patrick BINOT*

I. Avant-propos, avertissement et dédicace

L'objectif de ce petit exposé est de tenter d'expliquer, dans un français accessible à tous les lecteurs, une partie de la doctrine bouddhique particulièrement ardue et par conséquent souvent mal comprise : la *paticca-samuppāda* ou chaîne des causes et effets qui mènent à la souffrance.

Je ne suis pas un spécialiste du bouddhisme : j'ai commencé à m'intéresser à cette philosophie au tout début des années 90 et depuis lors, je me suis simplement consacré, en dilettante, d'abord à la lecture et à l'étude de toute sorte d'ouvrages sur le bouddhisme, puis à la réflexion personnelle, et enfin à la pratique de la méditation¹.

Lors d'une première retraite au monastère de *Suan Mokkh*, fondé par le Vénérable Buddhadasa à *Chaya*, dans le sud de la Thaïlande, j'ai été profondément marqué par la grande lucidité du Vénérable Dhammavidu, un moine d'origine britannique qui y réside et y enseigne le *dharma*, la doctrine du Bouddha. Son interprétation de la *paticca-samuppāda* étant l'une des plus lumineuses et convaincantes qu'il m'ait été donné d'entendre, je caresse depuis lors le rêve de la partager avec mes frères et sœurs de langue française. C'est à eux que j'adresse ce petit essai et c'est au Vénérable Dhammavidu que je dédie mon humble effort.

II. La paticca-samuppāda

Il s'agit d'un des piliers de la philosophie bouddhiste, intimement lié aux « Quatre Nobles Vérités », particulièrement à la première et la deuxième, ainsi qu'à la doctrine du « non soi » (*anatta*). Rappelons donc brièvement et le plus simplement possible en quoi consistent ces idées conçues et révélées, au VI^e siècle av. J.C., par un homme exceptionnel appelé Siddhārtha Gautama.

III. Le Sermon des Quatre Nobles Vérités

Après s'être promis de trouver un remède à la pénible condition humaine (notamment la maladie, la vieillesse et la mort), le jeune Siddhārtha se soumet pendant plusieurs années à des pratiques ascétiques, au terme desquelles il se rend compte que la voie à suivre ne réside ni dans des mortifications ni dans un laxisme excessifs, mais bien dans une attitude intermédiaire : la voie médiane ou le « juste milieu ». Il décide dès lors de se consacrer à la méditation, s'assied sous un figuier et fait le vœu de ne pas se relever avant d'avoir connu la Vérité, c'est-à-dire avoir compris la loi qui régit la nature, l'univers. Ayant atteint l'Illumination ou l'Eveil (« Bouddha » signifie littéralement « celui qui s'est éveillé »), il va retrouver ses

* Enseignant à l'Université Srinakharinwirot de Bangkok.

¹ Il s'agit bien sûr ici de la méditation telle qu'elle est pratiquée par les bouddhistes et qu'il conviendrait plutôt d'appeler « concentration », pour éviter la confusion dans un esprit occidental. Dans notre tradition occidentale, la méditation est en effet comprise comme une profonde réflexion, une cogitation..

anciens compagnons d'ascèse et leur révèle ce qu'il a appris. C'est ce qui est connu comme le sermon des « Quatre Nobles Vérités ».

IV. La Première Noble Vérité

On l'appelle généralement la « Vérité de la Souffrance » (*dukkha*, en *pāli*), ce qui induit, souvent et à tort, à considérer le bouddhisme comme une philosophie pessimiste. Comme dit le Vénérable Walpola Rahula¹, le bouddhisme n'est en soi ni pessimiste ni optimiste ; il est simplement réaliste.

En fait, la Première Noble Vérité n'est que la constatation de la souffrance universelle, l'impermanence de toutes les choses² du monde et leur absence d'individualité propre (« non soi »). L'impermanence signifie que tout ce qui naît dans l'univers, que ce soit une étoile, une montagne, une plante, un animal, un être humain et même une idée, ou toute une théorie, est soumis à la loi implacable du changement, qui conduit, plus ou moins rapidement, à sa décrépitude et à sa mort.

En *pāli*, la langue des Ecritures bouddhistes, le mot *dukkha*-que l'on traduit souvent trop vite par « souffrance » - recouvre en fait beaucoup de choses. Quand on a mal aux dents, c'est *dukkha* ; quand on a un chagrin d'amour, c'est *dukkha* ; quand on est stressé parce qu'on prépare un examen ou qu'on est affligé parce qu'on y a échoué, c'est *dukkha* ; quand on ne supporte plus son boulot ou son patron, c'est *dukkha* ; quand on est attristé par la mort d'un parent ou d'un ami, c'est *dukkha* ; quand on se sent vieillir

irrémédiablement, c'est encore *dukkha*. Bref, on « souffre » dans la vie, parce qu'on voudrait qu'un plaisir, une situation plaisante ou satisfaisante à un moment donné puisse durer toujours. Or rien ne dure ; tout change, tout se transforme et cette impermanence inhérente à toutes les choses, que nous ressentons comme imperfection ou insatisfaction, c'est également *dukkha*.

Dukkha, c'est donc non seulement la souffrance physique ou psychologique, la contrariété, l'irritation, le stress, la déception, la tristesse, le désespoir, mais c'est aussi toute forme d'insatisfaction et de sentiment d'imperfection, découlant par essence-même de l'impermanence qui caractérise absolument toutes les choses, toute la matière, tout ce qui se manifeste dans l'univers.

Comme *dukkha* est une expérience éminemment déplaisante, on tente d'y échapper par tous les moyens possibles, notamment en recherchant sans cesse de nouvelles expériences agréables (en particulier dans les plaisirs des sens). En fait, on peut dire que pratiquement tout ce qui mobilise un être au cours de son existence, tout ce qui le pousse à agir, à faire quelque chose, n'est qu'une réponse désespérée à *dukkha*.

V. La Deuxième Noble Vérité

C'est la « Vérité de l'Origine de la Souffrance » (*samudaya*). La cause la plus évidente de la souffrance, c'est donc la « soif », ce désir ardent de trouver sans cesse de nouvelles jouissances (non seulement dans les plaisirs des sens, la richesse ou le pouvoir, mais aussi dans les idées, les

¹ Walpola Rahula, L'enseignement du Bouddha (d'après les textes anciens), Editions du Seuil, p.36

² Le mot « chose », qui peut paraître vague, est utilisé sciemment ici pour parler de ce que le Bouddha appelait simplement dharma, c'est-à-dire tout ce qui se trouve dans la nature et fonctionne selon sa loi, toutes les manifestations de la matière universelle. Les mots « objet » et « phénomène » sont soigneusement évités, à cause de leur connotation cartésienne et kantienne, respectivement.

idéologies ou les croyances). Cependant, il ne faut pas croire que cette « soif » est la cause première de la souffrance car dans le bouddhisme, rien ne peut surgir seul, tout est interdépendant et conditionné depuis toujours par une chaîne infinie de causes et d'effets. Même cette « soif », qui est à l'origine de la souffrance, dépend pour son apparition d'autres causes. C'est cette chaîne de causes et d'effets qui est décrite par le Bouddha dans la *paticca-samuppāda*.

VI. Les différents chaînons de la *paticca-samuppāda*

Un cycle complet de la *paticca-samuppāda* peut s'énoncer de la manière suivante :

L'ignorance (*avijjā*) conditionne **l'activité mentale** (*sankhārā*) ;

celle-ci conditionne **la perception** (*viññāna*) ;

celle-ci conditionne **la cognition** (*nāma rūpa*) ;

celle-ci conditionne **les six organes sensoriels** (*salāyatana*) ;

ceux-ci conditionnent **l'expérience sensorielle** (*phassa*) ;

celle-ci conditionne **l'expérience émotionnelle** (*vedanā*) ;

celle-ci conditionne **la réponse émotionnelle** (*tahnā*) ;

celle-ci conditionne **la réaction** (*upādāna*) ;

celle-ci conditionne **la gestation du « soi »** (*bhava*) ;

celle-ci conditionne **la naissance du « soi »** (*jāti*) ;

celle-ci conditionne **l'insatisfaction du « soi »** (*jarā maraṇa*) ;

celle-ci conditionne **la souffrance** (*dukkha*).

Les lecteurs familiarisés avec la littérature bouddhiste seront probablement un peu déroutés par la traduction que je donne des termes *pāli* et qui diffère beaucoup des traductions courantes. Le problème de celles-ci, à mon sens, est qu'elles proviennent d'une formulation figée en *pāli*, que les bouddhistes apprennent et répètent d'ailleurs souvent comme une espèce de litanie, puis d'une traduction littérale en langue anglaise et enfin d'une traduction également littérale en français des termes adoptés en anglais. Le résultat est souvent une séquence qui ne dit pas grand-chose à première vue à un lecteur francophone (et je parle ici par expérience personnelle).

L'objectif de ce petit essai sur la *paticca-samuppāda* étant d'expliquer celle-ci le plus clairement et simplement possible aux lecteurs francophones, j'ai pris le parti d'interpréter chaque chaînon et de le renommer, en utilisant sciemment des termes souvent empruntés à la psychologie moderne¹.

En effet, ce que décrit la *paticca-samuppāda*, c'est simplement le mécanisme de la pensée, de l'activité mentale, ainsi que la manière dont l'ignorance va conditionner tout le processus pour faire naître un état de profonde insatisfaction. Cette nouvelle et-je l'espère-fraîche interprétation du cycle de la *paticca-samuppāda* a donc pour but d'en permettre une compréhension plus immédiate.

Reprenons maintenant chacun des chaînons et essayons de voir ce qui se passe à chaque stade :

¹ Je suis parfaitement conscient que cette approche est personnelle et donc légitimement critiquable.

1) *avijjā* = l'ignorance

L'ignorance doit être considérée ici comme celle d'un être qui n'est pas éveillé, qui ne connaît pas ou ne reconnaît pas les Quatre Nobles Vérités. Il ne s'agit évidemment pas d'inculture mais de méconnaissance des lois qui régissent l'univers. C'est le contraire de la lucidité, qui permet de voir les choses telles qu'elles sont et de comprendre comment fonctionne le monde.

L'ignorance doit être entendue ici comme la condition préalable à l'enchaînement qui va se produire pour créer, à la fin du cycle, un état d'insatisfaction.

2) *sankhārā* = l'activité mentale

Selon le bouddhisme, le cerveau humain n'est qu'un organisme extrêmement complexe et en perpétuel changement qui produit toute sorte d'activités mentales (on en répertorie 52, parmi lesquelles se trouvent par exemple le désir, la répulsion, la vanité, l'idée de soi mais aussi l'attention, la concentration, la retenue, le scepticisme etc.)

Sankhārā, c'est l'ensemble des différentes activités du cerveau et celles-ci, non seulement sont conditionnées par les effets karmiques passés mais vont aussi produire des effets karmiques dans le futur. Plus simplement, on pourrait dire que ces effets karmiques sont les bonnes ou mauvaises habitudes (les bons ou mauvais « plis ») de l'activité mentale : sa « mémoire », en quelque sorte. Il faut rappeler ici que l'activité mentale est un flux continu et que

la plupart du temps, nous ne sommes pas du tout conscients de ce qui s'y passe. L'activité mentale, comme d'autres fonctions du corps, se produit de manière automatique et autonome. Selon le bouddhisme, les effets karmiques, sont des espèces de réflexes dans l'activité mentale. La psychologie moderne parlerait plutôt d'inconscient, qui se charge entre autres de « rééditer » des expériences vécues.

3. *viññāna* = la perception

Souvent traduit par « conscience »¹, *viññāna* est plutôt la perception : celle d'exister, d'être là, et de se trouver dans un certain environnement, d'être là par rapport au monde extérieur. Il y a six formes de conscience, qui sont liées aux six sens : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher et l'intellect². La perception se divise donc en perception visuelle, auditive, olfactive, gustative, tactile et intellectuelle.

4. *nāma rūpa* = la cognition

Littéralement, *nāma rūpa* veut dire « nom et image ». C'est la faculté de mettre un nom sur une image mentale ou de créer une image mentale pour illustrer un nom. C'est donc la faculté de percevoir, observer, analyser et en classer toutes les choses du monde extérieur, en fonction de leurs caractéristiques propres (consistance, forme, mouvement, place occupée dans l'espace, etc.) Parmi les choses du monde sont incluses les idées car il ne faut pas oublier que pour le bouddhisme, même les idées sont de la matière.

¹ Il est important de dire ici que la conscience, dans le bouddhisme, n'a rien avoir avec une âme immuable, éternelle. Le Bouddha a dit et répété qu'il n'y a pas d'âme qui survivrait à la désintégration du corps. L'être (le « soi ») qui abrite une conscience à un moment donné n'est qu'une combinaison de processus physiques et mentaux en perpétuel changement. Quand le corps se désintègre, la conscience se désintègre avec lui. Cette découverte révolutionnaire du Bouddha est, avec l'idée de vacuité ou de caractère impersonnel de tous les phénomènes, ce qui donne au bouddhisme sa qualité unique dans la pensée universelle.

² La tradition occidentale ne reconnaît que cinq sens (la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher) et quand on parle de sixième sens, on se réfère généralement à l'intuition ou au pressentiment. Dans le bouddhisme, au contraire, l'intellect (intelligence, entendement) est bien un sens, au même titre que les cinq autres : c'est celui qui appréhende les idées et dont le siège (l'organe sensoriel) est le cerveau.

5. *salāyatana* = les six organes sensoriels

Ce sont bien sûr les yeux, les oreilles, le nez, la langue, les terminaisons nerveuses de la peau mais aussi le cerveau (cortex cérébral), qui appréhende les idées et les raisonnements.

6. *phassa* = l'expérience sensorielle

Phassa est généralement traduit par « contact » car à ce stade, l'organe sensoriel est stimulé par une chose du monde extérieur et il transmet au cerveau l'information reçue. On peut donc parler d'une expérience sensorielle.

7. *vedanā* = l'expérience émotionnelle

Vedanā est généralement traduit par « sensation », celle qui est provoquée par le contact avec la chose extérieure. L'information reçue par les organes sensoriels est traduite par le cerveau en expérience plaisante, déplaisante ou même neutre. Il s'agit donc bien d'une expérience émotionnelle.

8. *tahnā* = la réponse émotionnelle

Le mot *tahnā* est généralement traduit par « soif », « désir » ou « convoitise ». C'est peut-être le cas pour une chose attirante, une sensation plaisante, qu'on désire ardemment prolonger, mais pas pour une sensation déplaisante, qui provoque un effet contraire : elle fait naître une aversion, un désir ardent

de s'en éloigner, une réaction vive de dégoût. On ne peut donc plus parler ici de « soif » ou de « convoitise ». Quant à la chose qui est sentie comme neutre, elle ne provoque ni attirance ni aversion ; elle est simplement ressentie comme étant là.

9. *upādāna* = la réaction

Souvent traduit par « attachement », *upādāna* représente en fait le besoin impératif d'agir, de faire quelque chose, en relation avec cette chose extérieure qui est maintenant « personnalisée », qui se matérialise.

10. *bhava* = la gestation du « soi »

Corrélativement à la personnalisation de la chose extérieure surgit donc l'idée de « soi », qui est en gestation à ce stade. C'est pourquoi *bhava* est souvent traduit par « devenir », c'est-à-dire le devenir du « soi » ou le « soi » en gestation.

11. *jāti* = la naissance du « soi »

C'est la naissance¹ de l'idée de « soi », la naissance de l'« ego ». Bien qu'il ne s'agisse que d'une idée produite par l'activité mentale, suite à une expérience sensorielle, une expérience émotionnelle et une réaction à cette dernière, l'idée de « soi », qui vient de naître, se matérialise donc également-en tant qu'idée-et devient ainsi sujette, elle aussi, à la loi universelle du changement.

¹ Cette naissance n'a rien à voir avec une naissance physique dans une autre vie. L'idée d'une vie après la mort, d'une réincarnation ou d'une transmigration de l'âme est contraire au bouddhisme (du moins, au bouddhisme theravada), bien qu'elle ait été véhiculée au cours des siècles par les défenseurs des doctrines dites « éternalistes », qui ne peuvent accepter l'idée de la désintégration du « soi ». Le Bouddha était tellement conscient de cette soif humaine d'« éternalisme » que dans ses dernières paroles, il a cru bon d'insister une dernière fois, en disant : « Tout ce qui existe sera désintégré ».

La « naissance », dans la *paticca-samuppāda*, est celle de l'ego, elle a lieu hic et nunc, ici et maintenant, selon le principe bouddhique de *sandithiko*, et elle se produit chez un être ignorant des centaines, voire des milliers de fois par jour. Pas besoin ici de penser plusieurs vies. Le seul temps qui existe pour l'être éveillé, c'est le temps présent, car aussi bien le temps (passé et futur) que l'espace, sont des créations mentales qui apparaissent corrélativement à l'apparition de l'idée de « soi ».

12. *jarā marana* = l'insatisfaction du « soi »

C'est la conséquence logique de la naissance : tout ce qui naît est soumis irrémédiablement à la décrépitude et la mort. C'est la loi universelle de l'impermanence, qui est vécue comme insatisfaisante.

Le « soi » qui vient de renaître expérimente dès lors cette profonde insatisfaction inhérente à l'impermanence de toutes les choses.

13. *dukkha* = la souffrance

Et voilà comment surgit la souffrance, qu'il faut comprendre dans son acception expliquée antérieurement : non seulement douleur physique et douleur psychologique, mais aussi toute forme d'insatisfaction et d'imperfection, découlant par essence-même de l'impermanence qui caractérise absolument toutes les choses, toute la matière, tout ce qui se manifeste dans l'univers.

VII. La Troisième Noble Vérité

C'est la « Vérité de la cessation de la souffrance » (*nirodha*). En éliminant la cause de la souffrance, telle qu'elle est expliquée dans la Deuxième Noble Vérité, on peut logiquement éliminer la souffrance elle-même. En brisant le cycle de la *paticca-samuppada*, qui est une relation de causes et effets, on peut empêcher l'apparition de *dukkha*. Et lorsqu'on en arrive à pouvoir enrayer la chaîne à tous ses stades, en atteignant l'Eveil, la lucidité absolue, on

parvient à l'extinction complète de la souffrance et on atteint ce que les bouddhistes appellent le Nirvana.

La manière d'y arriver est expliquée de manière détaillée dans la Quatrième Noble Vérité et l'« Octuple Sentier », qui ne sont pas l'objet de ce petit essai.

VIII. Exemples dans la vie quotidienne

Je vais à présent tenter d'illustrer, avec des exemples de la vie quotidienne, le cycle infernal de la *paticca-samuppāda* et de montrer comment il peut être neutralisé.

Il faut commencer par distinguer ici deux types de cycles de la *paticca-samuppāda* : celui de la *paticca-samuppāda* au sens large, qui va de l'ignorance (*avijjā*) à la souffrance (*dukkha*) et celui de la *paticca-samuppāda* au sens strict, qui se déchaîne à partir de l'expérience sensorielle (*phassa*). Les différents chaînons, qui se trouvent avant cette expérience sensorielle constituent en fait les conditions préalables à la mise en marche de l'activité mentale et ils seront souvent sous-entendus dans les exemples qui suivent. Bien entendu, chacun de ces chaînons, qui vont conditionner tout le processus, peuvent être améliorés ou même complètement purifiés, à commencer par *avijjā*.

Avijjā, c'est l'ignorance. Si on est lucide, c'est-à-dire si on a compris et complètement intégré les deux premières Nobles Vérités, le processus qui va suivre sera déjà différent, puisqu'on est maintenant capable de voir les choses telles qu'elles sont.

Au stade de *sankhārā*, l'activité mentale sera également modifiées, notamment

¹ L'utilisation dans ces exemples de pronoms personnels comme « je » ou « lui », ou de possessifs comme « mon », « son », « le mien », « le sien », etc. doit bien sûr être entendue ici comme une convention de langage. Il serait faux et contraire à la doctrine bouddhique de l'*anatta* (non soi) de conclure que ces mots doivent nécessairement se référer à un sujet indépendant ou une entité permanente. Répétons-le : ce qui est décrit ici n'est qu'un processus mental procédant d'un organisme vivant et en perpétuel changement.

parce que chaque expérience sensorielle vécue et la réponse qu'on lui a donnée dans le passé y sont inscrites, mémorisées, en créant de bonnes ou mauvaises habitudes, de bons ou mauvais « plis » (ce que les bouddhistes appellent les effets karmiques).

Le stade suivant, c'est *viññāna*, la perception, la conscience d'être là et de se trouver dans un certain environnement. C'est donc à ce stade-ci qu'on peut évidemment améliorer les conditions, entre autres par la pratique de la concentration (ou méditation, comme on l'appelle en Occident). Qu'est-ce que la médiation/concentration si ce n'est précisément un exercice de perception pure ? En effet, plus on se concentre, plus intense se fait la simple conscience d'être là. Et ainsi de suite.



1. Exemple 1

Imaginons que je¹ conduis ma voiture et que je m'arrête à un feu rouge. A ce moment, la voiture qui me suit emboutit la mienne. Mes sens (*salāyatana*) m'informent du contact (*phassa*) par un bruit de tôle froissée, la perception d'un choc dans tout mon corps et celle d'une douleur aiguë dans le dos. De plus, ma perception intellectuelle traduit toutes ces circonstances par la conscience d'un accident : je comprends que ma voiture a été emboutie. Tout cela fait naître une expérience émotionnelle (*vedanā*) désagréable et provoque une réponse émotionnelle (*tahnā*), probablement de colère ou de tristesse, ou bien les deux. Cette réponse émotionnelle fait alors naître le besoin impératif d'agir, une réaction (*upādāna*) : je sors de ma voiture, me

précipite à l'arrière, foudroie le conducteur de l'autre voiture et commence à l'insulter, c'est-à-dire que je le « personnalise », en lui attribuant, par exemple, de la maladresse ou même de la stupidité. C'est le stade de *bhava*, la personnalisation de la chose extérieure. En insultant l'autre personne, je lui dis des choses comme : « **Vous** ne pouvez pas faire attention ? », « A quoi pensiez-**vous** ? », « Quel maladroit **vous** êtes ! », etc. Ainsi, l'idée de « **l'autre** » surgit et corrélativement surgit aussi l'idée de « **moi** » (*jāti*), comme étant victime de **sa** stupidité, de **sa** maladresse : c'est **mon** dos qui **me** fait mal, c'est **ma** voiture qui est cassée, c'est **mon** temps que je suis en train de perdre, c'est **mon** conjoint qui ne va pas être content, etc. Mon ego est meurtri, en colère, et bien que ce ne soit en fait que l'« idée de moi » qui surgit, elle se matérialise bel et bien pour moi, et peut même éventuellement grandir, se gonfler, selon la suite des événements : « maintenant c'est **lui** qui ose **m'**insulter ; **il** va voir, **il** va recevoir **mon** poing dans **sa** figure, etc. » Finalement, suite à la naissance du « moi », celui-ci se matérialise (même si ce n'est qu'une idée fautive) et s'expose dès lors à la loi implacable du changement, de l'impermanence. Il expérimente l'insatisfaction (*jarā maraṇa*) et donc connaît la souffrance (*dukkha*).



2. Exemple 2

Je suis tranquillement chez moi et mes sens (*salāyatana*) sont informés d'une expérience sensorielle (*phassa*), sous la forme d'une sensation de faim ou l'idée de

¹ On songe évidemment à Schopenhauer : « Ainsi donc, la vie oscille comme un pendule, de droite à gauche, de la souffrance à l'ennui », probablement l'une des phrases les plus pessimistes de l'histoire de la philosophie. Mais le pessimisme schopenhauerien tient moins dans son constat de la souffrance universelle que dans son fatalisme : selon le philosophe allemand, c'est comme ça et il n'y a pas grand-chose à y faire, si ce n'est se réfugier dans la contemplation esthétique ! Pour un bouddhiste, au contraire, tout est à faire : afin de pouvoir briser le cycle infernal de la *paṭicca-samuppāda* et parvenir à l'élimination de la souffrance, le Bouddha a donné des instructions très précises, contenues dans la Quatrième Noble Vérité, et l'on peut bien occuper toute une vie à s'y appliquer diligemment. L'objectif est de parvenir à voir les choses telles qu'elles sont et à comprendre l'inexistence d'un « soi » indépendant qui puisse souffrir. Œuvrer pour atteindre cette espèce d'ataraxie qu'est le Nirvana-ou tout au moins y tendre le plus possible-est sans doute le travail le plus ardu qui soit, ce qui vient contredire l'idée répandue que le bouddhisme serait une philosophie de l'inaction !

nourriture, ou les deux. S'ensuit une expérience émotionnelle (*vedanā*) : la sensation de faim est désagréable mais l'idée de nourriture est agréable. La réponse émotionnelle (*tahnā*) prend la forme d'un désir impératif de manger quelque chose et la réaction (*upādāna*) me pousse vers le réfrigérateur. En ouvrant la porte de celui-ci, ma vue entre en contact avec un appétissant morceau de fromage et l'idée, agréable, d'en manger vient renforcer mon désir et mon besoin d'agir : je saisis le morceau de fromage, je me l'approprie (*bhava*) et le mange, en pensant : « Ah, comme il est bon, **mon** fromage, ce fromage que **j'**ai choisi et acheté **moi-même** dans **ma** fromagerie habituelle, etc. »

Mon « *ego* » vient ainsi de renaître (*jāti*) et l'insatisfaction (*jarā marana*) peut prendre différentes formes : frustration, parce que j'ai terminé le fromage et j'ai envie d'en manger plus ; remords, parce que je suis au régime et j'ai succombé à la tentation de me goinfrer ; insatisfaction chronique car j'ai maintenant envie d'accompagner ce bon fromage d'un bon verre de vin, ce qui me vaudra un autre tour de manège de *paticca-samuppāda*. Qu'il s'agisse de frustration, de remords ou d'insatisfaction, *dukkha* est toujours présent en fin de cycle¹.



3. Exemple 3

L'attirance physique pour une autre personne et le désir sexuel nous donnent évidemment une autre occasion idéale d'illustrer notre propos. Qu'est-ce qu'un coup de foudre, en effet, si ce n'est la mise en marche d'un cycle de *paticca-samuppāda* ? Celui-ci est d'autant plus difficile à éviter et

à contrôler que dans ce qui est d'ordre sexuel, tous les sens se trouvent généralement stimulés : la vue d'un beau visage ou d'un beau corps, le son d'une voix, une odeur corporelle ou un parfum, le goût d'un baiser, la douceur ou la rugosité d'une peau, l'image mentale que l'on a d'un partenaire idéal, un phantasme qui s'incarne devant nous, etc. L'expérience émotionnelle (*vedanā*) est souvent d'une telle intensité qu'elle nous submerge complètement et entraîne une réponse émotionnelle (*tahnā*) qui est probablement l'une des plus puissantes qui existent. Que nous en soyons paralysés ou irrésistiblement poussés à agir, à faire quelque chose, la réaction (*upādāna*) est également difficilement répressible. La personnalisation de l'autre (*bhava*) et la naissance du « soi » (*jāti*) jaillissent presque simultanément, comme le feu et la lave d'un volcan. « **Il** est l'homme de **ma** vie » ; « **elle** est la femme de **mes** rêves » ; « **je** veux qu'**il** **me** prenne dans **ses** bras » ; « **je** veux caresser **son** corps » ; « **je** veux qu'**il** **me** fasse un enfant, **mon** enfant, **notre** enfant » ; « il est à **moi** » ; « si **je** ne **la** possède pas, **j'**en mourrai », etc. La description de cet embrasement, de cette exaltation, de cette passion qui naissent de l'attirance d'un être pour un autre ont rempli une infinité de pages de littérature. Et l'inévitable insatisfaction (*jarā marana*) qui s'ensuit toujours en a fait tout autant : attente, frustration, déconvenue, désillusion, affres de la jalousie, angoisse de la perte, douleur de la rupture, chagrin de la disparition, etc. La fin de l'histoire, c'est toujours *dukkha*.¹

¹ La « happy end », typiquement hollywoodienne, ne se trouve que dans les mauvais films et la mauvaise littérature, et ne reflètent pas la réalité. D'où son succès, probablement, car cela rassure et fait rêver. Il est évidemment plus facile de fuir la réalité que de l'affronter.

IX. Conclusion

La réalité, pour peu qu'on soit lucide, c'est *dukkha*. Mais contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce n'est pas une « triste réalité ». La réalité n'est ni triste ni joyeuse, elle n'est que réalité. Non seulement le Bouddha nous l'a expliqué de manière convaincante, mais il nous a également offert les moyens de comprendre, d'assumer, d'affronter et même de vaincre *dukkha*. Et c'est là, sans doute, le plus beau cadeau jamais fait à l'humanité.

Grâce à une observation attentive et soutenue de notre activité mentale (ce qui devient vite une seconde nature par la pratique quotidienne de la concentration), nous pouvons apprendre à enrayer le cycle infernal de la *paticca-samuppāda*, qui chez un être moins éveillé conduirait irrémédiablement à l'insatisfaction et la souffrance. Il ne s'agit pas, comme on le croit souvent à tort, de renoncer à tout plaisir, mais plutôt de prendre-si j'ose dire-un double plaisir : non seulement celui de satisfaire un besoin naturel, mais aussi de s'observer soi-même en train de le satisfaire.

Le sage ne souffre donc plus ; il comprend qu'il n'existe pas d'entité indépendante et séparée du Tout qui puisse souffrir¹, et il observe impassiblement un phénomène, une manifestation, parmi tant d'autres, de la vie en perpétuel changement dans un éternel présent².

¹ La notion de vacuité, de « non soi » (anatta), d'absence d'entités indépendantes et séparées du Tout est probablement l'une des plus difficiles à appréhender de toute la doctrine bouddhique mais elle peut être éclairée grâce à une parabole-géniale de simplicité-utilisée par le moine vietnamien Thich Nhat Hanh. Imaginons un océan, dont la surface est hérissée de vagues. Chaque vague peut apparaître comme une entité propre, indépendante, séparée de ce Tout qu'est l'océan et différente des autres vagues. Cependant, sa nature intime est bien celle de l'océan, dont elle n'est qu'une manifestation passagère : elle naît, elle se développe et elle meurt. Son existence se désintègre au moment où elle disparaît pour retourner se fondre dans ce Tout dont elle est issue. De la même façon, toutes les manifestations de la matière de l'univers, pour sophistiquées qu'elles soient (et l'activité mentale de l'être humain, par la grande complexité de son fonctionnement, représente probablement l'une de ses manifestations les plus sophistiquées), apparaissent, se déploient et finissent inévitablement par disparaître.

² L'idée du temps qui passe naît en même temps que celle-illusoire-de l'« ego », qui ne peut éviter de se situer, séparément, par rapport aux autres manifestations de la matière, c'est-à-dire dans un temps et un espace donnés. Le concept d'anatta semble bien abolir aussi bien le temps que l'espace.

X. Appendice : petites phrases à méditer (dans le sens occidental du mot)

« Je peux m'aventurer à affirmer que nous ne sommes rien qu'un faisceau ou une collection de perceptions différentes, se succédant avec une rapidité inconcevable, et qui sont dans un flux et un mouvement perpétuels. »

(David Hume)

« Personne n'a vécu dans le passé, personne ne vivra dans le futur ; le présent est le mode de toute vie. »

(Arthur Schopenhauer)

« Pour sa protection, l'homme a inventé dieu ; pour sa conservation, il a inventé l'âme immortelle. »

(Walpola Rahula)

« Le Bouddha est un précurseur d'Edmund Husserl et les bouddhistes sont des spécialistes de la phénoménologie du mental. (...) La tradition bouddhiste n'a rien à voir avec la religion et tout à voir avec les sciences de l'esprit. »

(Francisco Varela)

« Toute conscience est conscience de quelque chose. »

(Edmund Husserl)



Aspects psychologique et socioculturel de la lecture en L2

Sirajit DEJAMONCHAI*

Introduction

Les études qui émanent de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive ont contribué grandement à mettre en lumière les multiples processus impliqués dans l'activité de lecture, processus par lesquels le lecteur en arrive à construire la signification d'un texte. L'apport de ces courants de recherche ne s'est pas limité au domaine de la LM. En effet, plusieurs études menées dans le domaine de la compréhension écrite en L2¹ puisent leurs fondements théoriques à même les modèles proposés pour la lecture en LM. Toutefois, il importe de signaler que la lecture ne doit pas seulement être perçue comme une activité cognitive mais également comme une activité sociale. La lecture est un processus social étant donné qu'elle sert à établir, à structurer et à maintenir des liens sociaux à la fois au sein des peuples et entre eux (Bloome & Green, 1984).

Afin de faire ressortir la dimension psychologique et sociale de la lecture, nous traiterons tout d'abord des grands types de modèles de lecture (1). Nous aborderons par la suite de la notion de littératie en L1 (2) ainsi que le caractère socioculturel de la lecture en L2 (3).

1) Modèles de lecture

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la compréhension écrite constitue une représentation mentale qui implique de multiples processus cognitifs très complexes. Dans le domaine des recherches en lecture, plusieurs modèles ont donc été élaborés pour décrire le mode de fonctionnement mental lors de l'activité de lecture. Tel que le résumé Eskey (1988), certaines études tentent d'expliquer les mécanismes du traitement textuel en s'appuyant sur les processus de bas niveau (*bottom-up* ou *data driven*); d'autres se sont basées sur les traitements cognitifs de haut niveau (*top-down* ou *hypothesis driven*).

1.1 Modèle bas-haut

Le modèle bas-haut s'appuie sur le principe que la signification d'un texte se construit à partir des éléments linguistiques. Dans cette optique, le lecteur décode d'abord les unités linguistiques qui composent le texte (phonèmes, graphèmes, mots, etc.) et modifie ensuite ses propres connaissances en fonction de l'information contenue dans le texte. La compréhension écrite est conçue, sous cet angle, comme un processus linéaire (Rumelhart, 1980). Dans la perspective des processus bas-haut, la lecture en L2 reposerait sur le fait que le lecteur maîtrise suffisamment certaines compétences linguistiques, y compris

* Ph.D, Professeur Assistant, Département de français, Faculté des Arts Libéraux, Université Thammasat

¹ Tout au long de cet article, on parlera sans distinction de "langue seconde (L2)" et de "langue étrangère (LE)".

le lien entre les lettres et les sons, le vocabulaire et la grammaire (Jenkin et al., 1993).

1.2 Modèle haut-bas

Dans le modèle haut-bas, le lecteur utilise ses connaissances antérieures pour mieux saisir les idées véhiculées par le texte. L'idée de base qui sous-tend ce modèle est que la compréhension constitue un processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses. Tel que le signale Goodman (1988), la lecture est ainsi vue comme "a psycholinguistic guessing game". Ainsi, les connaissances antérieures jouent un rôle important dans la prédiction du sens à partir du contexte du texte. Dans cette optique, comme le signalent Carrell & Eisterhold (1988), les processus haut-bas permettent au lecteur de réduire une certaine ambiguïté ou de sélectionner des alternatives lors de son interprétation des informations dans le texte. Selon cette perspective, la lecture en L2 s'appuierait sur l'établissement des concepts de haut niveau ou de la structure des connaissances chez le lecteur. Dans cette optique, le lecteur en L2 construit le sens du texte à partir de ses connaissances concernant le contexte, les types de texte et la culture.

1.3 Modèles interactifs

Comme le signale Grabe (1988), les travaux empiriques menés dans la perspective du modèle haut-bas n'ont pas su mettre en évidence de façon adéquate le fonctionnement des processus de haut niveau impliqués dans la lecture. Cependant, les modèles de lecture les plus récents, dits "interactifs", souligne l'auteur, s'avèrent plus compréhensibles, plus rigoureux et plus cohérents étant donné qu'ils reposent sur l'interrelation entre les processus de bas niveau et de haut niveau.

Dans ce type de modèles interactifs, tel que l'explique Swaffar (1988), le sens du

texte se construit par la mise en correspondance entre les deux processus: ceux de bas niveau (reconnaissance de mots, repérage d'indices graphémiques ou syntaxiques) et ceux de haut niveau (structure sémantique, connaissance du contenu, caractéristiques textuelles). Selon les modèles interactifs, la compréhension écrite résulte de l'interaction de facteurs qui fonctionnent simultanément et non pas de façon séquentielle. Cette interaction simultanée de facteurs est nécessaire à la construction de sens qu'est la lecture. Comme le signalent Carrell & Eisterhold (1988), la compréhension écrite relève en effet de deux types de processus: le premier type de processus se fonde sur le texte lui-même, tandis que le second fait appel aux connaissances du lecteur; l'interaction entre ces deux types de processus caractérise la compréhension écrite.

Selon les modèles interactifs, la compréhension en lecture suppose que tous les niveaux d'habiletés sont en interaction dans le traitement et l'interprétation du texte. Ainsi la compréhension en lecture implique-t-elle la conjugaison de multiples habiletés chez le lecteur. D'après Gaonac'h & Lahmiti-Riou (1989), le fonctionnement efficace de la lecture ne suppose pas seulement le traitement correct de chacun des deux niveaux (haut et bas): il postule aussi, affirment les auteurs, une bonne articulation entre les traitements relatifs à chacun d'eux. Dans cette optique, l'efficacité de la lecture dépendrait de l'interaction convergente entre les différents niveaux de processus (Gaonac'h, 1990). Sous cet angle, Gaonac'h (1993) ajoute que la lecture en L2 suppose de pouvoir faire appel à différentes compétences et, surtout, de gérer aisément le passage d'un niveau de compétence à un autre; si un niveau fonctionnel demande une attention active trop soutenue, l'achèvement

du but qui lui est assigné se fera au détriment du fonctionnement global du système.

Les trois types de modèles, tel que nous venons de le voir, ont permis de faire ressortir différentes façons d'expliquer la compréhension en lecture. Ainsi, selon les processus bas-haut, le lecteur construit sa compréhension à partir des éléments linguistiques du texte. Lors des processus haut-bas, la signification du texte se réalise par le biais des connaissances du monde du lecteur. Au regard des modèles interactifs, la compréhension y serait le fruit de l'interaction entre les deux processus précédents. De ces différents modèles, il ressort que le traitement textuel chez le lecteur n'est pas un phénomène simple et que de multiples processus y sont impliqués.

1.4 Limites des modèles de lecture

Tel que le signalent Adams & Starr (1982), les limites fondamentales des modèles bas-haut et haut-bas réfèrent à leur "partialité". En effet, les modèles bas-haut sont particulièrement axés sur des compétences hiérarchisées et semblent donc ignorer l'existence des connaissances que le lecteur apporte au texte. Les modèles haut-bas, quant à eux, ont négligé d'accorder de l'importance aux processus de bas niveau exigés vis-à-vis le texte lu.

De son côté, Eskey (1988) signale que les modèles haut-bas principalement axés sur les habiletés de haut niveau dans la prédiction de sens du texte. Il s'avère donc que l'accent est mis sur les processus cognitifs chez les lecteurs efficaces. Il semblerait en outre que les modèles haut-bas n'aient pas pris en compte les processus de perception ni de

décodage. Dans cette optique, selon Eskey, ces modèles n'ont pas fourni suffisamment d'information quant aux problèmes que les lecteurs faibles doivent surmonter.

Conséquemment, comme le notent Adams & Starr (1982), étant donné les lacunes que présentaient les modèles antérieurs, il existait toujours un besoin de circonscrire adéquatement comment se réalise la compréhension dans un contexte de L2; certains chercheurs (par ex. Rumelhart, 1980; Stanovich, 1980, cités par les auteurs), prenant comme appui les modèles interactifs, ont contribué à mettre au point une nouvelle théorie, la théorie des schémas, qui a fourni un cadre permettant de réduire les divergences identifiées dans les conceptions précédentes. En tentant d'expliquer les interactions possibles entre les processus haut-bas et bas-haut, la théorie des schémas a donc développé certaines hypothèses qui lui sont propres.

1.5 Théorie des schémas¹

La théorie des schémas², inscrite dans un modèle psycholinguistique de la lecture, tire sa source de la psychologie gestaltiste. Le terme allemand *Gestalt* signifie "forme" et, à l'origine, réfère aux propriétés holistiques dans l'étude de l'organisation mentale, laquelle est d'ailleurs dynamique (Anderson & Pearson, 1988). Les schémas constituent donc une structure hiérarchique classifiant les concepts généraux que le lecteur a stockés dans sa mémoire. Les schémas sont en effet constitués de groupes structurés de concepts relatifs aux connaissances générales (les événements, les actions, les objets, etc.) (Eysenck, 1990).

¹ On parlera ici sans distinction de "schémas" de "schèmes" et de "schemata".

² Le concept de schèmes a été illustré en 1932 par le biais de la recherche conduite par Sir Frederic Barlett. Son étude a été menée dans le but de savoir dans quelle mesure la compréhension et la mémorisation des événements étaient, chez les gens, guidées par leurs attentes. Suite à une longue série d'expérimentations, Barlette a montré que ces attentes se trouveraient représentées sous formes de schémas. Selon cet auteur, les schèmes réfèrent à une organisation active des actions ou des expériences passées (Anderson & Pearson, 1988).

L'importance des schèmes dans la lecture a été par ailleurs soulignée par plusieurs auteurs (Anderson & Pearson, 1988; Eysenck & Keane, 1990). À titre d'exemple, les chercheurs s'accordent à dire que les schèmes du lecteur lui fournissent un cadre pour qu'il puisse faire des inférences ou des interprétations. Les schèmes pourraient aussi diriger le lecteur à rechercher les données emmagasinées en ordre dans sa mémoire; ils permettraient en outre au lecteur de sélectionner des informations significatives et, à l'inverse, d'omettre celles qui ne sont pas importantes.

Dans la perspective de la théorie des schémas, on suppose donc qu'un ensemble de connaissance et de processus est à la base de toute activité cognitive (Adams & Starr, 1982). L'accent est ainsi mis sur le rôle que jouent les connaissances antérieures du lecteur dans la compréhension des textes. Comme le souligne Fayol (1992), la compréhension de texte implique la construction d'une représentation mentale, construction qui s'effectue par le biais d'une interaction entre une prise d'informations traitant des données linguistiques et une mise en œuvre de connaissances préalables, conceptuelles et linguistiques. Aussi la compréhension écrite résulte-t-elle de la capacité du lecteur à lier les informations du texte à ses connaissances préalables.

Il est important de noter par ailleurs que la nature interactive du traitement textuel implique les divers types de connaissances ou schémas que le lecteur utilise lors de la tâche de lecture. Tel que le résume Carrell (1990), il s'agit des connaissances et croyances sur le monde ou bien des schémas reliés au titre ou contenu (schémas de contenu), mais aussi de ceux qui sont reliés à différents types de textes, à l'organisation rhétorique et à la structure typique (schémas

formels) tout autant que les connaissances linguistiques (schémas linguistiques) y compris des connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. En outre, pour qu'il y ait compréhension, il faudrait également que les schémas culturels soient activés, notamment en ce qui a trait au thème dont traite le texte.

En somme, selon la théorie des schémas, la compréhension écrite est le fruit de processus interactifs. Ces processus simultanés, au cours desquels le lecteur construit le sens, se mettent en branle par le biais de l'interaction entre les processus basés sur le texte et ceux basés sur les connaissances antérieures du lecteur.

1.6 Application des modèles à la description des difficultés de compréhension

Dans la perspective des modèles bas-haut, il semblerait que les difficultés en lecture soient dérivées de certains déficits de connaissances linguistiques (compétence de phono-graphème, vocabulaire, grammaire) (Gaonac'h & Lahmiti-Riou, 1989). D'après Gaonac'h (1990), les problèmes de compréhension en lecture en LE sont issus d'une mauvaise automatisation de certains processus de bas niveau. Ceci entraînerait des contraintes coûteuses sur le plan cognitif. Signalons que les processus de bas niveau se caractérisent par la vitesse d'exécution, par le peu de ressources cognitives qu'ils exigent et par le fait qu'ils mobilisent peu l'attention du sujet.

Par ailleurs, en s'appuyant sur l'explication des modèles haut-bas, certains chercheurs signalent que les sources des difficultés en lecture en L2 seraient davantage dues aux stratégies en lecture ou aux concepts inappropriés qu'apporte le lecteur de sa L1 pour traiter le sens (Jenkin et al., 1993). De son côté, Gaonac'h (1993) signale cependant

que les opérations de haut niveau semblent jouer un rôle moins important en LE qu'en LM. En ce qui concerne les connaissances relatives au contenu des textes, si la familiarité avec la culture de référence a un effet très important sur la compréhension, il semblerait toutefois que le repérage d'indices textuels liés à un contexte soit moins efficaces dans la lecture en LE, qui semble d'ailleurs basée principalement sur les aspects littéraires du texte. Selon l'auteur, même si les processus de haut niveau sont présents lors de la lecture en LE, ils s'avèrent moins bien utilisés qu'en L1. Il est en effet souvent difficile au lecteur de gérer simultanément processus de bas et de haut niveau, en raison d'un manque d'automatisation de certains processus de bas niveau. Les difficultés de compréhension en lecture en LE ne sont donc pas dues à l'absence de processus de haut niveau, mais à une mauvaise coordination de l'ensemble des processus impliqués dans l'activité de lecture.

Du point de vue de la théorie des schémas, Rumelhart (1980) explique que l'incompréhension est attribuable au fait que le lecteur ne possède pas les schémas appropriés. Dans ce cas, ce dernier ne parviendrait pas à comprendre les idées véhiculées dans le texte. En outre, il est probable que ses schémas soient convenables mais que les "indices" (*clues*) fournis par le scripteur ne soient pas suffisants. Ainsi, le seul fait d'ajouter des indices appropriés aux connaissances préalables du lecteur pourrait permettre à celui-ci de créer le sens du texte. Toutefois, il se pourrait que l'interprétation du lecteur soit pertinente sans qu'elle

coïncide pour autant avec l'intention du scripteur. Conséquemment, signale Rumelhart, le lecteur pourrait "comprendre" le texte mais ne pas "comprendre" le scripteur.

Dans cette optique, Carrell & Eisterhold (1988) notent également que les lecteurs en L2 n'arrivent pas à construire le sens du texte s'ils ne peuvent activer les schémas appropriés ou s'ils ne possèdent pas les schémas nécessaires à la compréhension du texte. Parallèlement, si les informations dans le texte (ou le contenu ou la forme) ne sont pas compatibles avec les connaissances antérieures du lecteur, ce dernier ne réussira pas à extraire le sens du texte. De la même façon, Perregaux (1994) signale que les problèmes liés à la recherche de sens et à la compréhension d'un texte ne se posent pas seulement au niveau du déchiffrement de l'énoncé puisque le sens du texte se réalise à partir des connaissances ou des expériences antérieures du lecteur. Selon l'auteur, il faudrait ainsi s'interroger sur les liens entre le texte et les connaissances socioculturelles préalables du lecteur.

De ce qui précède, il semblerait que les problèmes de compréhension en lecture en L2 soient dus à plusieurs facteurs, par exemple les connaissances limitées en langue cible, le manque d'automatisation de certains processus de bas niveau, l'activation inappropriée des connaissances sur le contenu et sur la structure du texte ainsi que celles liées à la culture spécifique.

2) La notion de *littératie* en L¹

D'emblée, il importe de dire que la notion de la *littératie* est fort complexe.

¹ Le terme *littératie* est dérivé du latin *litteratus*. À l'époque de Cicéron, *litteratus* signifiait "être instruit" (*a learned person*). Au début du Moyen Âge, le *litteratus* (contrairement à l'*illiteratus*) était celui qui pouvait lire en latin. Cependant, dans les années 1300, vu le déclin de l'apprentissage du latin en Europe, la *littératie* en est venue à désigner une connaissance minimale du latin. Après la Réforme (XVI^e siècle), le terme *literacy* a été défini comme "the ability to read and write in one's native language". Selon le *Oxford English Dictionary*, l'adjectif *literate* est apparu dans l'écriture anglaise au milieu du XV^e siècle et le substantif *literacy* a été utilisé pour la première fois au début des années 1880. À cette époque, *literacy* référait principalement à la mesure de certaines habiletés de lecture et d'écriture chez une vaste population (Heath, 1991; Harris & Hodges, 1995).

D'ailleurs, comme le rappellent Hiebert & Raphael (1996), plusieurs tentatives ont visé à décrire la *littératie* ainsi que la place qu'elle occupe au sein de la société; or, la complexité même du sujet est mise en relief par le fait que ces tentatives de description de la *littératie* étaient menées par des chercheurs appartenant à des domaines aussi diversifiés que l'histoire, la linguistique et la psychologie en éducation, en passant par l'anthropologie, l'ethnographie et la sociologie, sans oublier la philosophie. Il en est résulté une variété de définitions, selon les différents domaines dans lesquels s'inscrivaient les recherches.

Ainsi, les travaux menés dans le domaine de la psycholinguistique ont mis l'accent principalement sur les processus cognitifs que l'individu utilise pour interpréter ou produire le texte (Green et al., 1994). Dans cette optique, la *littératie* correspond aux habiletés de décodage et d'encodage de la langue écrite.

Les recherches en éducation, quant à elles, ont davantage conçu la *littératie* comme un ensemble d'habiletés à acquérir, plutôt que comme un répertoire de pratiques sociales. Conséquemment, ces recherches considèrent les individus comme des apprenants plutôt que comme des membres d'une communauté de discours (Langer, 1988).

Certains travaux en anthropologie et en ethnographie ont en effet contribué à mieux décrire l'utilisation qui est faite de la *littératie* et le développement des habiletés qui y sont liées. Ces travaux ont notamment mis en lumière le fait que le développement de ces habiletés varie d'une culture à l'autre et que la *littératie* est un phénomène culturel qui interagit avec certains processus sociaux (Taylor, 1995).

La notion de *littératie* est donc devenue plus large, voire multidisciplinaire puisqu'elle

n'implique pas seulement le décodage, la compréhension ou l'interprétation mais aussi la politique et la société (Langer, 1988). De la même manière, Soares (1992, cité par Harris & Hodges, 1995) souligne toute la complexité du concept de *littératie* en rappelant qu'il rejoint à la fois la société et l'individu, et qu'il fait appel aux habiletés de celui-ci, à ses capacités, à ses connaissances, à ses pratiques sociales, à ses valeurs idéologiques, voire à ses buts politiques.

En bref, il apparaît clairement que la *littératie* dépasse le cadre d'une simple habileté de décodage. Le concept lié à la *littératie* s'avère en effet vaste et complexe puisqu'il implique la société, l'idéologie, l'économie et la politique.

***Littératie* comme phénomène social**

Tel qu'exposé précédemment, la *littératie* rejoint la culture et la société; elle serait donc affectée par la culture d'un contexte social particulier, par l'ethnicité, par les identités sexuelles, par les classes et par l'idéologie. Sous cet angle, le concept de *littératie* dépend du contexte d'une société particulier (Street, 1984). Comme le note Bloome (1986), la *littératie* n'est pas monolithique puisque sa définition dépend plutôt de chaque communauté car, selon l'auteur, même si les membres de la communauté partagent certains contextes ou créent des interactions dans l'utilisation de la lecture et de l'écriture, cela ne signifie pas que cette utilisation soit statique ou prédéterminée. Etant donné que le peuple continue à construire la *littératie* et à la reconstruire, la nature de cette dernière, loin d'être statique, évolue continuellement à travers la communauté et dans les situations spécifiques. C'est donc dire que le caractère social de la *littératie* ne constitue pas un

processus générique commun à tous les individus dans toutes les situations.

En somme, nous avons vu que la lecture, et la *littératie*, n'est pas un phénomène simple puisqu'elle englobe également la dimension socioculturelle. Plusieurs facteurs sont donc impliqués dans l'activité de lecture, ce qui est d'autant plus vrai en ce qui a trait à l'activité de lecture en L2. Dans ce qui suit, nous tenterons de faire ressortir certains facteurs qui entrent en jeu dans la lecture en L2 et ce, aux points de vue socioculturel, des attitudes et des habitudes.

3) Lire en L2 : point de vue socioculturel

Tel que le soulignent Williams & Capizzi Snipper (1990), la lecture, tout comme l'oral et l'écriture, constitue une action sociale car les significations que le lecteur attribuera au texte résultent de l'influence que les facteurs sociaux exercent sur le lecteur lui-même. La construction des sens ne pourrait exister sans la dépendance du lecteur vis-à-vis de sa société. Dans cette optique, les textes sont en général basés sur des prémisses socioculturelles, ce qui en fait des manifestations de la culture à laquelle ils appartiennent; or, la compréhension de ces manifestations requiert, de la part du lecteur, l'acquisition de références contextuelles imprégnées de cette même culture. Puisque le texte réfère à un contexte culturel particulier, et souvent différent de celui du lecteur, du moins en LE, les interprétations de celui-ci peuvent conséquemment être variées (Bernhardt, 1991).

Comme nous venons de le dire, la pratique de la *littératie* relève du contexte

socioculturel et variera selon la culture, les communautés, le contexte et la situation. De plus, affirme Orellana (1995), la pratique de la *littératie* dépend également de l'interaction des gens avec les écrits, de l'objectif qu'ils poursuivent, de leur interprétation, voire même de l'importance que revêtent les écrits dans leur vie quotidienne. Face à cette situation, qui veut que l'appropriation de la compréhension en lecture se réalise à travers un ensemble de pratiques socioculturelles, on peut aisément imaginer à quel point la lecture en LE revêtira un caractère complexe que, lorsque des élèves seront confrontés à des textes d'une autre culture, ils les liront et les interpréteront à partir de leur contexte socioculturel.

3.1 Lire en L2 : point de vue des attitudes

Un autre aspect qui a suscité l'intérêt des chercheurs est celui des attitudes plus précisément les rapports existant entre les attitudes et les pratiques de *littératie*. Nombre d'études, menées notamment dans les domaines de l'ethnographie et de l'anthropologie, ont contribué à mettre en lumière l'influence réciproque existant entre les attitudes et la *littératie*. D'une part, il semblerait que les caractéristiques attitudinales et comportementales soient à la base de la pratique de la *littératie* (Heath, 1991); d'autre part, la *littératie* aurait des effets sur le changement comportemental de l'individu et influencerait la façon dont il voit et comprend le monde (Williams & Capizzi Snipper, 1990).

En ce qui concerne les attitudes envers la lecture¹, selon Alexander & Filler (1976), les attitudes des apprenants pourraient varier

¹ Alexander & Filler (1976: 1) définissent les attitudes envers la lecture comme l'impression relative à la lecture qui pourrait amener des apprenants à rechercher la situation de lecture ou, contrairement, les entraîner à l'éviter.

en fonction de leur prédisposition personnelle et pourraient se voir affectées par des variables relatives aux apprenants eux-mêmes et à leur environnement. Dans cette même optique, Smith (1988) souligne également le rôle que jouent les facteurs affectifs dans la lecture. Les impressions sur la lecture constituent d'ailleurs la raison primordiale pour laquelle la plupart des lecteurs font de la lecture ou l'ignorent. Ainsi, affirme l'auteur, les attitudes du lecteur envers la lecture pourraient déterminer si cette dernière serait pour lui une activité désirable ou indésirable. Les attitudes face à la lecture dépendent donc de la perception qu'a le lecteur de la valeur de la lecture ainsi que de sa satisfaction ou de son plaisir dérivés d'expériences préalables en lecture (Guthrie & Greaney, 1991). Certains auteurs soulignent en outre l'impact de l'environnement relatif à la *littératie* à la maison sur les attitudes envers la lecture (Guthrie & Greaney, 1991; Rowe, 1991). D'autres signalent que les attitudes à l'égard de la lecture et les comportements des parents influenceraient aussi les pratiques de la *littératie* des enfants (Snow et al., 1991).

À la lumière de ce qui précède, nous avons vu que les attitudes envers la lecture sont décrites comme une impression relativement favorable ou défavorable que des lecteurs entretiennent vis-à-vis de la lecture et qui pourrait les amener à rechercher la situation de lecture ou, au contraire, les entraîner à l'éviter. Plusieurs auteurs s'appuient en outre sur le fait que l'environnement, l'interaction sociale ou la socialisation à l'écrit jouent également un rôle important dans la formation des attitudes des individus à l'égard de la lecture. Parallèlement, les attitudes pourraient affecter les pratiques de la *littératie* ainsi que la performance en lecture.

3.2 Lire en L2 : point de vue des habitudes

Notons tout d'abord que les pratiques de *littératie* en L1 pourraient être à l'origine d'habitudes de lecture en L1 qui ne seraient pas sans retombées sur les habitudes de lecture se développant en L2. C'est donc dire que certaines habitudes pourraient en quelque sorte passer d'une langue à l'autre. Tel que le rappellent Guthrie & Greaney (1991), l'acte de *littératie* se produit dans un milieu: il s'agit donc d'une action consciente, c'est-à-dire d'un choix personnel qui entraîne des conséquences pour un individu et pour la société. Les activités de *littératie* s'effectuent en effet pour plusieurs raisons, soit la prise d'informations, la participation à la société, l'efficacité professionnelle. En conséquence, afin de savoir dans quelle mesure la *littératie* est pratiquée par les membres d'une même communauté, d'après Green et al. (1994), il faut vérifier ce vers quoi s'orientent ces gens, ce qu'ils acceptent ou rejettent, et la façon dont ils s'engagent en interaction avec le texte. Egalement, pour comprendre en quoi consiste la *littératie* des apprenants et comment ils deviennent lettrés (*literate*), il faudrait aussi examiner leurs habitudes de *littératie* dans la vie quotidienne.

Rappelons par ailleurs que l'acquisition de la *littératie* et les pratiques de celle-ci sont fondamentalement développées par le biais de l'interaction avec la *littératie* à la maison. Plusieurs auteurs (i.e. Guthrie & Greaney, 1991; Romney et al., 1995) soulignent d'ailleurs l'impact de l'entourage propice à la lecture à la maison, de la disponibilité des livres à la maison, de l'environnement familiales, de l'environnement à l'école et des groupes de camarades. Certains auteurs (i.e. Walberg & Tsai, 1986) notent en outre que les facteurs liés à la socialisation à l'écrit ou à la *littératie* pourraient influencer les habiletés à lire chez certains apprenants.

Ainsi, les habitudes de *littératie* ou les pratiques de *littératie* pourraient être révélées par la fréquence de lecture, le temps consacré à la lecture et les lectures préférées. Etant donné que les habitudes de *littératie* impliquent la dimension sociale, ces premières varient selon la culture ou le contexte particulier. Enfin, il semblerait que l'appropriation de la compréhension en lecture se réalise également au travers des habitudes de lecture.

Conclusion

De ce qui précède, il semblerait que la lecture ne soit pas un simple décodage mais qu'elle constitue un ensemble d'activités de nature diverse et complexe, soit perceptive, linguistique, cognitive et sociale. La lecture,

vue à la fois comme processus cognitif et comme processus social, ne constitue pas une tâche linéaire ou passive puisque le lecteur interagit de façon active avec le texte. Dans cette optique, la compréhension écrite repose sur la capacité du lecteur à se construire une représentation mentale de ce qui est écrit. Cette construction de sens se réalise en effet par le biais de l'interaction entre les unités linguistiques du texte et les connaissances antérieures du lecteur. Dans la perspective socioculturelle, nous avons enfin vu que les activités liées à la *littératie* peuvent influencer la compréhension du lecteur en L2. Ainsi, nous ne pouvons pas négliger les facteurs liés aux attitudes envers la lecture et aux habitudes de lecture.

Références bibliographiques

- Adams, M.J., & Collins, A. (1985). A schema-theoretic view of reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed.) (pp. 404-425). Newark, DE: International Reading Association.
- Adams, M.J., & Starr, B.J. (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin de psychologie*, 35, 356, 695-704.
- Alexander, J.E., & Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 37-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernhardt, E.B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bloome, D. (1986). Building literacy and the classroom community. *Theory into Practice*, 15, 2, 71-76.
- Bloome, D., & Green, J. (1984). Directions in the sociolinguistic study of reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 395-421). New York: Longman.
- Carrell, P.L. (1990). Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* (pp. 16-29). Paris: Hachette.
- Carrell, P.L., & Eisterhold, J.C. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. In P.L.

- Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In P.L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 93-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eysenck, M.W. (Ed.). (1990). *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Cambridge: Blackwell Reference.
- Eysenck, M.W., & Keane, M.T. (1990). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol et al. (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp.107-140). Paris: Presses universitaires de France.
- Gaonac'h, D. (1990). Lire dans une langue étrangère: approche cognitive. *Revue française de pédagogie*, 93, 75-100.
- Gaonac'h, D. (1993). Les composantes cognitives de la lecture. *Le Français dans le monde*, 255, 87-92.
- Gaonac'h, D., & Lahmiti-Riou, N. (1989). Psycholinguistique et lecture dans une langue étrangère: activités de compréhension et caractéristiques du texte. In J.-M. Monteil & M. Fayol (Dir.), *La psychologie scientifique et ses applications* (pp. 209-219). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Goodman, K. (1988). The reading process. In P.L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Green et al. (1994). Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 124-154). Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T., & Greaney, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp.68-96). New York: Longman.
- Harris, T.L., & Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Heath, S.B. (1991). The sense of being literate: Historical and cross-cultural features. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp.3-25). New York: Longman.
- Hiebert, E.H., & Raphael, T.E. (1996). Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 550-602). New York: Macmillan.
- Jenkin, H., Prior, S., Rinaldo, R. Wainwright-Sharp, A., & Bialystok, E. (1993). Understanding text in a second language: A psychological approach to a SLA problem. *Second Language Research*, 9, 2, 118-139.

- Langer, J.A. (1988). The state of research on literacy. *Educational Researcher*, April 1988, 42-46.
- Orellana, M.F. (1995). Literacy as a gendered social practice: Tasks, texts, talk, and take-up. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, 674-680.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voies. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne: Peter Lang.
- Romney, J.C., Romney, D.M., & Menzies, H.M. (1995). Reading for pleasure in French: A study of the reading habits and interests of French immersion children. *The Canadian Modern Language Review*, 51, 3, 474-511.
- Rowe, K.J. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snow, C.E. et al. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swaffar, J. (1988). Readers, texts, and second languages: The interactive processes. *The Modern Language Journal*, 72, 123-149.
- Taylor, R.L. (1995). Functional uses of reading and shared literacy activities in Icelandic homes: A monograph in family literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 194-219.
- Walberg, H.J., & Tsai, S. (1985). Correlates of reading achievement and attitude: A national assessment study. *Journal of Educational Research*, 78, 159-167.
- Weinstein, G. (1984). Literacy and second language acquisition: Issues and perspectives. *TESOL Quarterly*, 18, 3, 471-484.
- Williams, J.D., & Capizzi Snipper, G. (1990). What is literacy? In J.D. Williams & G. Capizzi Snipper (Eds.), *Literacy and bilingualism* (pp. 1-12). New York: Longman.

การแปลเอกสารประวัติศาสตร์ภาษาฝรั่งเศส สมัยคริสต์ศตวรรษที่ ๑๗ เกี่ยวกับสยาม: วิธีการและข้อสังเกตเบื้องต้น

ปรีดี พิศภูมิวิถิ*

ความนำ

การแปลนับว่าเป็นศาสตร์ที่ต้องใช้ความสามารถด้านภาษาและการถ่ายทอดความหมายประกอบกับพื้นฐานความรู้ความเข้าใจในสิ่งที่หยิบยกมาแปล ซึ่งนักแปลที่ได้รับการอบรมหรือศึกษาจากสถาบันการแปลต่าง ๆ จะมีทฤษฎีการแปลที่เป็นแบบเฉพาะของตน ทั้งการแปลก็สามารถแบ่งประเภทตามลักษณะการแปล เช่น การแปลนวนิยาย การแปลบทกวี การแปลเฉพาะด้านการแปลเอกสารวิชาการ เป็นต้น ในส่วนของการแปลเอกสารวิชาการสามารถแบ่งย่อยได้อีก ๒ กลุ่ม คือ เอกสารขั้นต้นและเอกสารบทความวิชาการ ซึ่งเห็นได้อย่างชัดเจนว่าการแปลเอกสารขั้นต้นนั้นมีความยากและต้องใช้ทักษะในการแปลมากกว่าเอกสารวิชาการ

ในบทความนี้ ผู้เขียนจะได้นำเสนอลักษณะการแปลเอกสารขั้นต้นภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาไทย โดยจะได้พิจารณาวิธีการแปลและปัญหาในการแปลเอกสารขั้นต้นซึ่งมีเนื้อหาเกี่ยวกับประเทศสยามที่เขียนขึ้นในคริสต์ศตวรรษที่ ๑๗ และพิมพ์เมื่อ ค.ศ. ๑๖๙๑ โดยมีชื่อว่า “Relation des Révolutions arrivées à Siam dans l’année 1688” และผู้เขียนได้แปลเอกสารฉบับนี้เผยแพร่ไว้ในชื่อ “ชิงบัลลังก์พระนารายณ์” เมื่อปี พ.ศ. ๒๕๕๓

๑. การแปล: สังเขปความหมายและการแบ่งประเภท

การแปลเป็นศาสตร์ที่สำคัญอย่างหนึ่งที่มีพัฒนาการที่ยาวนานและน่าสนใจ เพราะเป็นการถ่ายทอดความหมายจากภาษาหนึ่งไปสู่อีกภาษาหนึ่งโดยที่ยังคงรักษาอรรถรสของคำและความหมายไว้อย่างเคร่งครัด ศาสตร์การแปลจึงต้องมีการฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง นักวิชาการด้านการแปลในประเทศไทยได้ให้คำจำกัดความของคำว่าแปลไว้เป็นตัวอย่าง ดังนี้

ศาสตราจารย์ คุณหญิงจินตนา ยศสุนทร กล่าวว่า การแปลคือกระบวนการทำความเข้าใจความหมายและถ่ายทอดความหมายจากภาษาหนึ่งไปสู่อีกภาษาหนึ่ง หรือจากภาษาต้นฉบับไปสู่ภาษาฉบับแปล และการถ่ายทอดความหมายดังกล่าวจะต้องครบถ้วนสมบูรณ์ตามต้นฉบับ กล่าวคือสามารถถ่ายทอดได้ ครบทั้งเนื้อหาสาระและอารมณ์ความรู้สึก¹

ศาสตราจารย์ ดร.ปัญญา บริสุทธิ์ กล่าวว่า เช่นกันว่าการแปลคือการถ่ายทอดความหมายโดยการนำเอาความหมายทั้งหมดจากต้นฉบับมาถ่ายทอดให้เป็นบทแปลในอีกภาษาหนึ่ง ซึ่งนอกจากจะต้องรักษาความหมายเดิมไว้แล้ว ยังจำเป็นต้องคำนึงถึงการใช้ภาษาอย่างเป็นธรรมชาติและสอดคล้องกับจารีตของภาษานั้นอย่างแท้จริง²

* ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ประจำสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

¹ จินตนา ยศสุนทร. การถ่ายทอดภาษาฝรั่งเศสเป็นไทย 1. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์รามคำแหง, ๒๕๔๐.

² ปัญญา บริสุทธิ์. ทฤษฎีและวิธีปฏิบัติในการแปล. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน, ๒๕๔๒.

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิระพรพรชัย บุญเกียรติ อธิบายว่า การแปลมิใช่การถ่ายทอดภาษา แต่ควรที่จะเป็นการถ่ายทอดความคิดหรือสารที่ผู้เขียนต้นฉบับต้องการสื่อให้ผู้อ่านได้รับรู้ให้ออกมาเป็นอีกภาษาหนึ่งซึ่งผู้อ่านบทแปลได้รับรู้เข้าใจและเกิดอารมณ์อย่างเดียวกับผู้อ่านต้นฉบับ¹

ศาสตราจารย์ ดร.ลิทธา พินิจภูวดล เห็นว่าการแปลในปัจจุบันคือการถ่ายทอดข้อความจากภาษาหนึ่งไปยังภาษาหนึ่ง โดยรักษารูปแบบ คุณค่า และความหมายในข้อความเดิมไว้อย่างครบถ้วนรวมทั้งความหมายแฝง ซึ่งได้แก่ความหมายทางวัฒนธรรม ประชญา ความคิด ความรู้สึก ฯลฯ²

ตัวอย่างของคำอธิบายนี้สรุปได้ว่าการแปลคือการถ่ายทอดความหมายและสิ่งที่แฝงอยู่ในภาษา จากภาษาเดิมสู่อีกภาษาหนึ่ง โดยต้องรักษาเนื้อหา ลีลาและผลกระทบทางอารมณ์ที่ผู้เขียนต้นฉบับเดิมต้องการสื่อสารไว้อย่างครบถ้วน

การแปลสามารถแบ่งได้หลายประเภท ดังนี้

๑. Communicative Translation งานแปลประเภทนี้มุ่งที่จะให้ผู้อ่านงานแปลมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อบทแปลเป็นหลัก

๒. Semantic Translation เป็นการแปลโดยเคารพต้นฉบับ และแปลใกล้เคียงต้นฉบับมากที่สุด

นอกจากนี้เราอาจจะสามารถแบ่งงานแปลตามลักษณะการแปลได้อีก เช่น

๑. Literal Translation เป็นการแปลในระดับคำต่อคำ วลีต่อวลี กลุ่มคำต่อกลุ่มคำ อนุประโยคต่ออนุประโยค และประโยคต่อประโยค

๒. Technical Translation เป็นงานแปลเนื้อหาเฉพาะด้าน

และหากแบ่งตามเนื้อหาแล้ว อาจจะแบ่งงานแปลได้ ๓ ประเภท คือ

๑. Scientific-Technological Texts เป็นงานแปลเชิงวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี

๒. Institutional-cultural Texts คืองานแปลด้านวัฒนธรรม สังคมศาสตร์

๓. Literary Texts คืองานแปลด้านวรรณกรรม

กล่าวโดยสรุปแล้วงานแปลจะแบ่งออกเป็น ๒ กลุ่มใหญ่ คืองานแปลแบบวรรณกรรม หมายถึงงานแปลที่ต้องใช้ วรรณศิลป์ เป็นองค์ประกอบหลักในการแปล และการแปลแบบมิใช่วรรณกรรม คือการแปลเอกสารประเภทต่าง ๆ

๒. เอกสารประวัติศาสตร์และการแปล

เอกสารประวัติศาสตร์

เอกสารประวัติศาสตร์จัดเป็นแหล่งข้อมูลพื้นฐานสำคัญของการศึกษาประวัติศาสตร์ เพราะเป็นข้อมูลหลักที่มีความน่าเชื่อถือ แต่เอกสารประวัติศาสตร์นั้นจัดแบ่งออกได้อีกหลายประเภท เช่น เอกสารชั้นต้น (primary source) เอกสารชั้นรอง (secondary source) ฯลฯ ซึ่งให้ความน่าเชื่อถือที่ต่างกันไป

จุดเด่นของเอกสารประวัติศาสตร์ คือเป็นเอกสารที่เขียนหรือเรียบเรียงขึ้นในช่วงเวลาหรือใกล้เคียงกับช่วงเวลาที่เกิดเหตุการณ์ขึ้น โดยอาจบันทึกผ่านบุคคลกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง ด้วยเหตุนี้

¹ จิระพรพรชัย บุญเกียรติ, “บทบาทของภาษาในกระบวนการแปล” วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ปีที่ ๑๕ ฉบับที่ ๕๘-๕๙ (เมษายน-กันยายน ๒๕๓๕) หน้า ๑๒๗.

² ลิทธา พินิจภูวดล, “ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการแปล”, วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ปีที่ ๑๕ ฉบับที่ ๕๘-๕๙ (เมษายน-กันยายน ๒๕๓๕) หน้า ๔๖.

ข้อมูลในเอกสารจึงอาจมีความโน้มเอียงได้ หากนำข้อมูลไปใช้ จึงจำเป็นต้องผ่านกระบวนการวิพากษ์หลักฐานเสียก่อน

อย่างไรก็ดี การแปลเอกสารประวัติศาสตร์มีความจำเป็นอย่างยิ่งในการศึกษาประวัติศาสตร์ของพื้นที่ใดพื้นที่หนึ่ง เพราะเอกสารแปลเหล่านี้ อาจจะมีส่วนช่วยให้เข้าใจประวัติศาสตร์ของอีกพื้นที่หนึ่งได้มากขึ้น การแปลเอกสารประวัติศาสตร์นอกจากจะต้องพึ่งพาความสามารถในด้านภาษาแล้ว ยังต้องมีความเข้าใจในประวัติศาสตร์และวิธีการทางประวัติศาสตร์ (Historical methods) ด้วย จึงเห็นได้ว่าการแปลเอกสารทางประวัติศาสตร์มิเพียงเป็นศาสตร์เท่านั้น แต่ยังเป็นศิลป์ไปพร้อมกันด้วย

๓. สารัตถะเอกสารประวัติศาสตร์เรื่อง

“บันทึกการปฏิวัติในสยาม ปี ค.ศ. ๑๖๘๘”
ของนายพลเดส์ฟาร์จ¹

๓.๑ ผู้เขียนเอกสาร

เอกสาร Relation des Révolutions arrivées à Siam dans l'année 1688 เรียบเรียงขึ้นโดยนายพลเดส์ฟาร์จ (Général Desfarges) นายทหารฝรั่งเศสผู้หนึ่งในสยาม ในเอกสารภาษาฝรั่งเศสชื่อ Chronologie historique militaire พิมพ์เมื่อปี ค.ศ. ๑๗๖๐-๑๗๗๘ ระบุประวัติของนายพลเดส์ฟาร์จว่าได้เข้าเป็นนายทหารในสังกัดของพระคาร์ดินัลมาซาแรง (Cardinal Mazarin) เมื่อวันที่ ๓ มีนาคม ค.ศ. ๑๖๖๑ จากนั้นได้เข้าร่วมในสงครามอีกหลายคราว และได้เลื่อนตำแหน่งขึ้นเป็นลำดับ กระทั่งในเดือนมกราคม ปี ค.ศ. ๑๖๘๗

ได้รับพระราชโองการจากพระเจ้าหลุยส์ที่ ๑๔ ให้ควบคุมกองเรือและนายทหารกว่า ๖๐๐ นาย เดินทางไปสยาม โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อยึดเมืองบางกอกซึ่งพระเจ้าแผ่นดินสยามได้พระราชทานไว้ กองเรือฝรั่งเศสเดินทางออกจากเมืองแบเรสต์ (Brest) เมื่อวันที่ ๑ มีนาคม ค.ศ. ๑๖๘๗ และเดินทางมาถึงสยามในราวเดือนกันยายนของปีเดียวกัน

๓.๒ เอกสารต้นฉบับ

ต้นฉบับของเอกสารนี้พิมพ์ครั้งแรกเมื่อปี ค.ศ. ๑๖๙๑/พ.ศ. ๒๒๓๔ ในตอนต้นรัชกาลพระเพทราชา ที่กรุงอัมสเตอร์ดัม ประเทศเนเธอร์แลนด์ หรือฮอลันดาในขณะนั้น นายพลเดส์ฟาร์จเสียชีวิตลงกลางทะเลแถบแหลมกู๊ดโฮป ส่วนกองทหารฝรั่งเศสก็ถูกพวกฮอลันดาจับกุมอีก จึงเป็นเหตุให้ต้นฉบับนี้ไปพิมพ์ครั้งแรกที่นั่น อย่างไรก็ตามที่หอจดหมายเหตุแห่งชาติ กรุงอัมสเตอร์ดัม ประเทศเนเธอร์แลนด์ มีเอกสารลายมือฉบับหนึ่ง ที่อาจเป็นฉบับคัดลอกเอกสารของนายพลเดส์ฟาร์จนี้ไว้ แต่ก็ยังมีคำบางคำที่ต่างไปจากฉบับพิมพ์

หลังจากการพิมพ์ครั้งแรกเมื่อปี พ.ศ. ๒๒๓๔ แล้ว เอกสารของนายพลเดส์ฟาร์จฉบับนี้ได้รับการตีพิมพ์อีกครั้งระหว่าง พ.ศ. ๒๒๘๙-พ.ศ. ๒๓๐๒ ในชุดหนังสือว่าด้วยประมวลประวัติศาสตร์การเดินทาง ๑๕ เล่ม จากนั้นก็ไม่ปรากฏว่ามีการอ้างถึงเอกสารชิ้นนี้อีก กระทั่งมีการแปลจากภาษาฮอลันดาเป็นภาษาอังกฤษเป็นครั้งแรกโดยศาสตราจารย์ O. Frankfurter ในวารสารสยามสมาคมเมื่อปี พ.ศ. ๒๔๕๑ ในชื่อ Siam

¹ ปรีดี พิศุกุมิวิติ, ซิงบัลลังก์พระนารายณ์ แปลจาก Relation des Révolutions arrivées à Siam dans l'année 1688, กรุงเทพฯ: มติชน, ๒๕๕๓.

in 1688 และในปี พ.ศ. ๒๕๔๕ Michael Smithies แปลจากภาษาฝรั่งเศสฉบับพิมพ์ปี ค.ศ. ๑๖๙๑ เป็นภาษาอังกฤษ รวมอยู่ในเล่มที่ว่าด้วยบันทึกของทหารฝรั่งเศสที่เข้าร่วมในการปฏิวัติ¹



๓.๓ เนื้อหาเหตุการณ์ในปี พ.ศ. ๒๒๓๑

เป็นปกติที่ว่าในรัชกาลของสมเด็จพระนารายณ์นั้นมักจะเสด็จแปรพระราชฐานไปยังพระราชวังเมืองลพบุรี เป็นระยะเวลาหลายเดือนภายใน ๑ ปี เมื่อต้นปีเกิดข่าวลือว่าจะเกิดความวุ่นวายในอาณาจักรและชาวฝรั่งเศสมีความคิดจะยึดครองสยาม สมเด็จพระนารายณ์ประทับว่าราชการและเสด็จประพาสคล้องช้างอยู่ที่ลพบุรี โดยมีบาดหลวง² ฝรั่งเศสและกลุ่มนายทหารคอยติดตามรับใช้อย่างใกล้ชิด และโปรดที่จะทอดพระเนตรเหตุการณ์ทางดาราศาสตร์ที่จะเกิดขึ้นในราวเดือนมีนาคม ทำให้ชาวฝรั่งเศสมีโอกาสได้ใกล้ชิดพระมหากษัตริย์มากกว่าปกติ

ความเคลื่อนไหวทางการเมืองในอยุธยาเริ่มมีความเปลี่ยนแปลงไปในทางลบมากขึ้น นับแต่ที่ปรากฏการเข้ามาของกองทหารฝรั่งเศสจำนวนหนึ่งเมื่อราวเดือนตุลาคม พ.ศ. ๒๒๓๐ การเดินทางมาของผู้แทนองค์พระมหากษัตริย์ฝรั่งเศส คือ ซิมง เดอ ลาลูแบร์ (Simon De la Loubère) และผู้แทนทางการค้า คือ โคล็ด เซเบเรต์ (Claude Cèberet) นอกจากจะดูเหมือนว่าความสัมพันธ์ระหว่างสองประเทศจะผูกพันแน่นแฟ้นมากขึ้น

แล้ว ยังมีความเคลือบแคลงที่ว่าเหตุใดฝรั่งเศสจึงส่งกองกำลังทหารที่นำโดยนายพลเดส์ฟาร์จมาด้วย และกองกำลังนี้จะขึ้นต่อผู้ใด อีกทั้งใครเป็นผู้ขอกองกำลังเข้ามา นักประวัติศาสตร์บางท่านเห็นว่ามีสมเด็จพระนารายณ์คงทรงขอกองกำลังทหารฝรั่งเศสเข้ามาจำนวนหนึ่งเพื่อทรงใช้สอยในกิจการในพระองค์ เช่น เป็นทหารรักษาพระองค์ เนื่องด้วยมีความรู้ด้านการรบ และการป้องกันข้าศึก หรือเป็นการไม่ไว้ใจในทหารสยามก็เป็นได้ แต่บางท่านเห็นว่ากองกำลังทหารฝรั่งเศสนี้เป็นเครื่องมือของเจ้าพระยาวิชาเยนทร์ที่ต้องการขอกองกำลังทหารฝรั่งเศสเข้ามาเพื่อรักษาตนเองในกรณีเกิดภาวะฉุกเฉิน³ ความต้องการของเจ้าพระยาวิชาเยนทร์ปรากฏเป็นหลักฐานอย่างหนึ่งในจดหมายลับที่ฝากไปกับบาดหลวงตาซาร์ด (Guy Tachard) ถึงบาดหลวงเดอ ลา แชส (Le Père De la Chaise) พระผู้เฝ้าบาทของพระเจ้าหลุยส์ที่ ๑๔ แห่งฝรั่งเศสที่ระบุว่าขอให้จัดกำลังบาดหลวงราว ๖๐ นายที่มีความรู้ ความสามารถดี เข้ามาในสยามอย่างลับ ๆ เพื่อที่จะได้จัดให้เข้าประจำกรมกองต่าง ๆ⁴ ในกรณีนี้ ดูเหมือนว่าสมเด็จพระนารายณ์อาจทรงพระราชทานเมืองบางเมือง เช่น มะริดหรือสงขลา เพื่อให้ทหารฝรั่งเศสได้เข้ารักษาประจำการด้วย เพราะอย่างน้อยอาวุธยุทโธปกรณ์ก็อาจทำให้การค้าในบริเวณชายฝั่งทะเลดำเนินไปด้วยความเรียบร้อย ไม่มีปัญหาเรื่องโจรสลัดมากเท่าอดีต

¹ Michael SMITHIES, *The Witnesses to a Revolution: Siam 1688*, Bangkok: The Siam Society, 2004.

² คำว่า “บาดหลวง” ที่ใช้ในบทความนี้ผู้เขียนสะกดโดยใช้ “ด” สะกด เพราะสันนิษฐานว่ามาจากคำศัพท์ภาษาโปรตุเกสว่า Padre ที่แปลว่านักบวช เทียบเท่าคำว่า Frère หรือ Brother ส่วนคำว่าหลวง ไม่ได้หมายความว่าถึงสิ่งที่เกี่ยวข้องกับพระเจ้าอยู่หัวเพียงฝ่ายเดียว แต่แปลว่าใหญ่หรือสำคัญ ก็ได้ ดังนั้นคำว่าบาดหลวงน่าจะแปลว่าพระสงฆ์ผู้ใหญ่ในคริสต์ศาสนา

³ วิไลเลขา ถาวรธนสาร, “สมเด็จพระนารายณ์กับกองทหารฝรั่งเศสที่เมืองบางกอก”, *วารสารมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง* ปีที่ ๑๒ ฉบับที่ ๑ (กันยายน ๒๕๓๑) หน้า ๔๓-๖๓.

⁴ กรรณิกา จรรย์แสง และมอร์กาน สปรอตเตส, “โกษาปานด้านฝรั่งเศสยึดสยาม” *ศิลปวัฒนธรรม* ปีที่ ๑๕ ฉบับที่ ๑ (พฤศจิกายน ๒๕๓๖) หน้า ๑๖๘-๑๗๐.

เป็นไปได้ว่าฝรั่งเศสประเมินความคิ ดดังกล่าวกว้างเกินความเป็นจริงไปว่าลำพังกองกำลังทหารฝรั่งเศส คงจะทำให้สยามยินยอมและตกลงตามเงื่อนไขที่ทางฝรั่งเศสกำหนดขึ้น ดังนั้นกองกำลังทหารฝรั่งเศสที่เดินทางกลับมาพร้อมกับคณะราชทูตออกพระวิสุทธสุนทร (ปาน) จึงประกอบด้วยนายทหารกว่า ๖๐๐ นาย เป็นที่แน่นอนว่าความสงสัยของท่านราชทูตก็คงจะเกิดขึ้นในระหว่างการเดินทางด้วยว่ามีเหตุผลใดที่ฝรั่งเศสจะต้องให้นายทหารจำนวนมากเช่นนี้เดินทางไปยังสยาม แต่เมื่อเดินทางถึงปากแม่น้ำเจ้าพระยาแล้ว นายทหารฝรั่งเศสจำนวนหนึ่ง ล้มเจ็บจากการเดินทาง เสียชีวิตไปบ้าง คงเหลือเพียง ๔๐๐ กว่านายเท่านั้น ข้าภาระหลักของนายทหารกลับอยู่ที่การเตรียมป้อมปราการและการจัดหาเสบียงอาหารมากกว่าการเตรียมพร้อมในตำแหน่งที่ได้รับมอบหมายมาก่อนออกเดินทางจากฝรั่งเศส

การตั้งมั่นของทหารฝรั่งเศสที่บางกอกย่อมก่อให้เกิดความสงสัยมากขึ้นในสายตาของขุนนางชั้นผู้ใหญ่อย่างพระเพทราชา เจ้ากรมคชบาลพร้อมกันกับที่เจ้าพระยาวิชาเยนทร์เริ่มเล็งเห็นความผิดปกติเกี่ยวกับข่าวลือ และพระอาการของสมเด็จพระนารายณ์ก็ไม่น่าไว้วางใจนับแต่เดือนมีนาคม พ.ศ. ๒๒๓๑ เป็นต้นมา ต่อมาแผนการของพระเพทราชาได้ปรากฏเป็นรูปร่างขึ้นทีละน้อยเมื่อพระเพทราชาได้ออกคำสั่งให้บรรดาเจ้าเมืองต่าง ๆ ที่อยู่ตามหัวเมืองให้เตรียมความพร้อมกับการเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้น เจ้าพระยาวิชาเยนทร์จึงวิตกกังวลกับสถานการณ์ความปลอดภัยใน

ราชสำนักและต้องการใช้กองทหารฝรั่งเศสในฐานะทหารรักษาพระองค์สมเด็จพระนารายณ์ ดังนั้นจึงเชิญนายพลเดส์ฟาร์จ ผู้นำกองทัพฝรั่งเศสขึ้นมายังลพบุรีและแจ้งความประสงค์ที่จะให้กองทหารฝรั่งเศสจำนวนหนึ่งเดินทางมาโดยทันที นายพลเดส์ฟาร์จตกลงให้ความช่วยเหลือ โดยรีบเดินทางกลับมายังเมืองบางกอก และเตรียมกองกำลังจำนวนหนึ่งแล้วจึงเดินทางขึ้นไปยังลพบุรีอีกครั้ง ขณะที่ผ่านอุทยานนายพลเดส์ฟาร์จได้มีโอกาสพบกับนายเวเรต์ (Véret) ผู้แทนสถานการค้าฝรั่งเศสที่มีความเกลียดชังเจ้าพระยาวิชาเยนทร์เป็นการส่วนตัว นายเวเรต์อ้างว่าสมเด็จพระนารายณ์สวรรคตแล้ว และให้ความเห็นว่านายพลเดส์ฟาร์จควรที่จะนำกองกำลังกลับไปยังเมืองบางกอก มิฉะนั้นชาวฝรั่งเศสทั้งหมดในอุทยานก็จะถูกประหารชีวิต¹ นายพลได้ส่งนายทหารไปลาดตระเวนที่ลพบุรีและแจ้งข่าวให้เจ้าพระยาวิชาเยนทร์ทราบ ซึ่งเจ้าพระยาวิชาเยนทร์ยืนยันว่าเหตุการณ์ยังคงสงบเรียบร้อยไม่มีอะไรเปลี่ยนแปลงและขอให้นายพลเดส์ฟาร์จเร่งนำกองกำลังทหารจากเมืองบางกอกขึ้นมาโดยเร็วที่สุด แต่นายพลเดส์ฟาร์จกลับนำกองกำลังทหารกลับไปยังเมืองบางกอกตามคำแนะนำของนายเวเรต์และพระสังฆราชคาทอลิกที่อุทยาน

เมื่อพระเพทราชาสามารถรวบรวมอำนาจจากขุนนางต่าง ๆ ได้อย่างเต็มที่แล้ว ขณะนั้นสมเด็จพระนารายณ์ยังทรงพระประชวรและประทับอยู่ในพระราชวังลพบุรี เจ้าพระยาวิชาเยนทร์และทหารฝรั่งเศสอีก ๔ นายถูกจับกุมในขณะที่เดินทางจะเข้าเฝ้าในพระที่นั่ง โดยทั้งหมด

¹ กรรณิกา จรรย์แสง (ผู้แปล), “จดหมายเวเรต์เรื่องการปฏิวัติผลัดแผ่นดินในสยามปี ค.ศ. ๑๖๘๘”, ร.แดงกาด์ กับไทยศึกษา รวมบทความแปล และบทความศึกษา ผลงาน, กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, ๒๕๔๘ หน้า ๓๐๕-๓๓๖.

ถูกนำตัวไปยังทะเลชุบศร ส่วนชาวฝรั่งเศสอื่น ๆ ต่างถูกจับกุมและทรมาน พระเพทราชาสั่งให้พันตรี โบซอง (Major Beauchamp) พร้อมด้วยราชทูตสยาม ๒ นาย เดินทางลงไปยังเมืองบางกอกเพื่อชักจูงให้นายพลเดส์ฟาร์จและทหารฝรั่งเศสเดินทางขึ้นมายังเมืองลพบุรี ผลที่สุดเมื่อนายพลเดส์ฟาร์จทราบความจริงของสถานการณ์ทางการเมืองในขณะนั้นแล้ว จึงยอมเดินทางขึ้นมาพบเพื่อรักษาความปลอดภัยในหมู่ชาวฝรั่งเศสด้วยกันเอง พระเพทราชาได้ซักถามรายละเอียดเกี่ยวกับมูลเหตุของการเข้ามายังสยามและความประสงค์ของชาวฝรั่งเศส ทั้งยังสั่งให้นายพลเดส์ฟาร์จเขียนจดหมายถึงนายบรูอง (Bruant) ซึ่งอยู่ที่เมืองมะริดพร้อมกับทหารฝรั่งเศสจำนวนหนึ่งให้นำกองกำลังทหารมาสมทบ จากนั้นนายพลเดส์ฟาร์จได้เดินทางกลับบางกอก โดยอ้างว่าเพื่อไปนำกองกำลังทหารขึ้นมาและได้ให้บุตรชาย ๒ คนไว้เป็นตัวประกัน

พระเพทราชาเห็นว่าทหารฝรั่งเศสคงจะไม่รักษาคำพูด จึงสั่งให้เตรียมความพร้อมในการต่อสู้ ส่วนทางฝ่ายทหารฝรั่งเศสที่ป้อมเมืองบางกอกเองก็ต้องประสบกับปัญหาต่าง ๆ มากมาย เช่น การขาดแคลนเสบียงอาหาร การขาดแคลนอาวุธ กระสุนดินปืน ทั้งยังจะต้องต่อสู้กับทหารสยาม ทำให้ทหารฝรั่งเศสเสียชีวิตลงเป็นจำนวนมาก เมื่อเป็นเช่นนี้นายพลเดส์ฟาร์จจึงขอสงบศึกและแสดงความจำนงที่จะออกไปจากอาณาจักร ซึ่งก่อนที่จะออกเดินทางนั้น นางฟอลคอนผู้ซึ่งเป็นภรรยาฝ่ายของเจ้าพระยาวิชาเยนทร์ได้ร้องขอที่จะเดินทางกลับประเทศฝรั่งเศสด้วย เนื่องจากเกรงอันตรายที่จะเกิดขึ้น แต่นายพลเดส์ฟาร์จไม่อนุญาต นางจึงต้องพำนักอยู่ในค่ายชาวโปรตุเกสและกลายเป็นพนักงานวิเสทประจำห้องเครื่องของราชสำนักสยาม

คณะนายทหารทั้งหมด ออกจากป้อมเมืองบางกอกเมื่อวันที่ ๒ พฤศจิกายน พ.ศ. ๒๒๓๑ มีการแลกเปลี่ยนตัวประกันที่บริเวณปากแม่น้ำเจ้าพระยา และออกจากราชอาณาจักรเมื่อวันที่ ๑๓ เดือนเดียวกัน ไปถึงจุดหมายปลายทางที่เมืองปองดิเชรี (Pondicherry) ในวันที่ ๑๐ กุมภาพันธ์ พ.ศ. ๒๒๓๒ ทหารฝรั่งเศสบางนายมีความคิดที่จะย้อนกลับมายึดเมืองภูเก็ต แต่อีกหลายนายกลับไม่เห็นด้วยและประสงค์ที่จะเดินทางกลับฝรั่งเศส เมื่อทั้งหมดเดินทางมาถึงแหลมกู๊ดโฮปก็ถูกเรือฮอลันดาจับไปเข้าคุกที่เมืองมิดเดิลเบิร์ก (Middleburg) ในที่สุด

๓.๔ การใช้ภาษา

บันทึกของนายพลเดส์ฟาร์จเป็นบันทึกของนายทหารที่เรียบเรียงขึ้นหลังจากเกิดการปฏิวัติในปี พ.ศ. ๒๒๓๑ ไม่นานนัก และใช้สรรพนามบุรุษที่ ๑ ว่า “je” ในการเล่าเรื่อง ซึ่งการเล่าเรื่องลักษณะนี้จะทำให้ผู้อ่านเข้าใจเนื้อความได้ดีกว่าการที่ผู้เล่าเป็นบุรุษที่ ๓ นายพลเดส์ฟาร์จเล่าเหตุการณ์ทั้งที่เกิดขึ้นที่บางกอกและที่เมืองลพบุรี ในขณะที่อยู่ที่บางกอกนั้น สังเกตได้ว่าผู้เขียนได้แสดงความตั้งใจในการบันทึกไว้แต่แรกว่า “ข้าพเจ้าจึงต้องเรียบเรียงบันทึกฉบับนี้ด้วยตัวเอง เหตุเพราะคงไม่มีใครรู้เรื่องราวเหตุผลที่ทำให้ข้าพเจ้าต้องทำเท่ากับตัวข้าพเจ้าเอง สิ่งที่ข้าพเจ้าก็ได้บอกกล่าวกับใครมากนัก ซึ่งก็อาจจะไม่ได้ขีดเขียนเป็นเรื่องราวต่าง ๆ ตามที่พวกเขาได้คิดไว้”

ผู้เขียนได้แสดงสถานภาพของตนเองในช่วงต้นของการบันทึก เพื่อจะบอกว่าตนเป็นผู้นำกองทหารฝรั่งเศสในสยาม ดังตัวอย่างนี้

“เมื่อพิจารณาถึงกองกำลังของฝรั่งเศสแล้ว ข้าพเจ้ามีทหารเพียง ๒๐๐ นายพร้อมด้วย

ทหารสัญญาบัตร ส่วนเมอซีเยอร์ เดอ บรูอง ประจำอยู่ที่มะริด¹ แล้วพร้อมด้วย นายทหารบังคับบัญชาฝีมือดีอีก ๓ นาย และนับแต่ที่เมอซีเยอร์ เดอ บรูองเดินทางไป ข้าพเจ้าเองก็จำต้องส่งนายทหารฝีมือดีไปเพิ่มอีก ๓๕ นายพร้อมกับทหารสัญญาบัตรอีก ๓ ถึง ๔ นาย เพื่อที่จะไปประจำในเรือหลวงที่พระเจ้ากรุงสยาม ส่งออกไปปราบปรามโจรสลัดในน่านน้ำตามความคิดของเมอซีเยอร์ก็องสต้องส์ จำนวนทหารอันน้อยนิดที่ข้าพเจ้ามีอยู่นี้ยังลดลงทุกวัน เพราะมีทหารที่เจ็บป่วยด้วย ทั้งบริเวณพื้นที่ที่เราอยู่ ป้อมปราการก็เพิ่งจะเริ่มลงมือสร้าง² ซึ่งกว้างมากเสียจนกระทั่งจะต้องมีนายทหารราว ๑,๒๐๐ นายเป็นผู้ดูแลรักษาการณ์ ข้าพเจ้าเองปรารถนามากว่าไม่ควรสร้างให้ใหญ่โตเช่นนั้น แม้จะสามารถคุ้มกันและป้องกันเหตุการณ์ที่อาจจะเกิดขึ้นกับเราได้ แต่ก็ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงแผนการความคิดของเมอซีเยอร์ก็องสต้องส์ที่ได้เริ่มลงมือมาก่อนที่เราจะเดินทางมาถึงได้ แม้ว่าข้าพเจ้าได้ร้องขอให้ให้มีแรงงานมากขึ้น ไม่ว่าข้าพเจ้าต้องตรากตรำลำบากเพียงใด โดยเฉพาะด้วยอายุของข้าพเจ้าและความร้อนจากแสงแดดที่ข้าพเจ้าจะต้องทนตลอดทั้งวันเพื่อเร่งให้ งานเดินหน้า แต่ก็ยังมีงานเหลือมากมายคือ ฐานปืนใหญ่ ๒ แห่ง แนวกำแพงต่อจากป้อม และแนวไต้เตี้ย³ ข้าพเจ้าได้จัดหาแนวระเนียดไม้เพื่อปักเป็นกำแพงไว้ราว

๒,๐๐๐ อัน ซึ่งจะมีประโยชน์สำหรับเรามาก แต่เราก็ยังไม่ได้ลงมือปักแม้แต่เพียงอันเดียว”

ลักษณะการใช้ภาษาในเอกสาร เป็นการบันทึกในทำนองบันทึกเรื่องราวที่เกิดขึ้น แต่เฉพาะเจาะจงในสายตาของนายทหารฝรั่งเศส เฉพาะที่บางกอกเท่านั้น ดังนั้นข้อมูลที่ได้จึงเป็นการมองเอกสารเพียงด้านเดียวและจากเอกสารเพียงกลุ่มเดียวด้วย

๔. การแปลเอกสารประวัติศาสตร์

๔.๑ วิธีการก่อนลงมือแปล

ก่อนแปลเอกสารประวัติศาสตร์ จำเป็นที่ผู้แปลจะต้องรู้จักเอกสารและพิจารณาบริบทเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ให้ถ่องแท้และรอบคอบเสียก่อนว่าเอกสารนั้นกำหนดอายุได้ในช่วงใดและเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ใด เหตุการณ์นั้นมีผลต่อเหตุการณ์อื่นหรือไม่ และถือว่าเป็นเหตุการณ์สำคัญมากน้อยเพียงใดต่อประวัติศาสตร์ การเลือกเอกสารและการศึกษาบริบททางประวัติศาสตร์ก่อนลงมือแปลนี้จะเกี่ยวข้องกับความสนใจของผู้แปลด้วย เพราะผู้แปลสามารถเลือกเอกสารได้ตามความสนใจและความยากง่ายของเอกสาร

ในการศึกษาประวัติศาสตร์ไทยนั้น มีเอกสารต่างประเทศที่เกี่ยวกับประวัติศาสตร์ไทยหลายประเภท หลายภาษา และหลายกลุ่มบุคคลที่เรียบเรียง เอกสารภาษาต่างประเทศในสมัยอยุธยาจำนวนมาก เพราะตลอดสมัยอยุธยา

¹ เมืองมะริดหรือ Mergui เป็นหัวเมืองชายทะเลที่มีความสำคัญด้านการค้าขายและจุดยุทธศาสตร์ของฝั่งมหาสมุทรอินเดีย

² หมายถึงป้อมที่ฝั่งตะวันออกของแม่น้ำเจ้าพระยา ซึ่งต่อมาหรือทำลายลง เหลือเพียงป้อมฝั่งตะวันตกคือป้อมวิไชยประสิทธิ์ในปัจจุบัน อาณาเขตของป้อมเดิมคงมีขนาดกว้างขวางมาก เพราะปรากฏภาพเขียนสีนี้รูปแผนผังที่โวลอง เดส์ แวร์แกงทำไว้

³ แนวไต้เตี้ย คือแนวทางเดินด้านในของป้อมปราการ เป็นทางเดินเพื่อทหารรักษาการณ์สามารถเดินตรวจการณ์ได้โดยรอบ

ชาวต่างชาติเดินทางเข้ามาเพื่อการค้า การศาสนา การทูต และเพื่อจุดประสงค์อื่น ๆ จำนวนมาก ต่อมาในสมัยรัตนโกสินทร์นั้น ยังมีชาวต่างชาติ เดินทางเข้ามามากกว่าก่อน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อการค้า การเจรจาทางการทูต การทหาร และอื่น ๆ ซึ่งทำให้เอกสารประวัติศาสตร์ไทยที่เรียบเรียงโดยชาวต่างชาติมีมาก

นอกจากการเลือกเอกสารที่สนใจแล้ว ผู้แปลควรจะมีคลังคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับประวัติศาสตร์ด้วยจำนวนหนึ่ง เช่น ชื่อประเทศ ชื่อเมือง คำศัพท์เกี่ยวกับสินค้าของป่า ฯลฯ ซึ่งจะช่วยให้สามารถเข้าใจบริบทประวัติศาสตร์ได้ อาทิ เมื่อเอกสารเอ่ยถึงเมือง Quéda จะทราบได้ว่าหมายถึงเมืองไทรบุรีหรือที่มีชื่อเรียกว่าเคดาห์ ซึ่งเคยเป็นดินแดนภายใต้การปกครองของสยามมาแต่ก่อน

ในกรณีของเอกสารของนายพลเดส์ฟาร์จ มีทั้งเอกสารที่เป็นลายมือและฉบับพิมพ์ หากมีความเป็นไปได้ควรพิจารณาเปรียบเทียบความเหมือนต่างของเอกสารทั้ง ๒ ฉบับด้วยว่าต่างกันมากน้อยเพียงใด

๔.๒ การดำเนินการแปล

เมื่อลงมือแปลเอกสารนั้น จำเป็นจะต้องใช้เอกสารทางประวัติศาสตร์อื่น ๆ ร่วมตรวจสอบความถูกต้องของเหตุการณ์ด้วย หรือในบางกรณีนั้นเอกสารอื่นอาจช่วยเพิ่มเติมข้อมูลที่สำคัญได้ เช่น วัน เดือน ปี การแปลเอกสารประวัติศาสตร์อาจประสบความยากลำบากในการแปลในกรณีที่ผู้เขียนอธิบายความโดยอ้างถึงสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่นอกเหนือไปจากที่เอกสารกล่าวถึง จึงจำเป็นที่ผู้แปลต้องทำเชิงอรรถเพื่อขยายความด้วย เช่น ในเอกสารของนายพลเดส์ฟาร์จจะระบุว่าวันที่เดินทางกลับมาถึงบางกอกนั้น คือ วัน Pentecôte ทำให้

ผู้แปลต้องอธิบายว่าคือวันอะไร และตรงกับวันใดในสัปดาห์ หรืออีกตอนหนึ่งว่า “ท้ายสุดหลังจากที่เรื่องของเราล้มลุกคลุกคลานมาหลายครั้งหลายหน ชาวสยามก็จัดเรือ ๓ ลำให้เรา มีอาหารและเครื่องใช้ที่จำเป็น และขุนนาง ๒ ท่านยอมเป็นตัวประกันออกไปกระทั่งออกนอกอาณาจักร พวกเรตกลงกันว่าจะไม่ทำลายป้อมปราการของเขา มีเพียงขนย้ายกลองตีบอกสัญญาณ เชื้อเพลิง อาวุธปืนและสัมภาระออกไปเท่านั้น ทั้งหมดนี้เราปฏิบัติในณูร์ เดส์ มอร์” วันณูร์ เดส์ มอร์ (Jour des Morts) เป็นวันที่ระลึกถึงผู้ที่เสียชีวิตไปแล้ว ตรงกับวันที่ ๒ พฤศจิกายนของทุกปี จึงทราบได้ว่าวันที่ชาวฝรั่งเศสต้องออกเดินทางไปจากสยามนั้นตรงกับวันที่ ๒ พฤศจิกายน ค.ศ. ๑๖๘๘

๔.๓ หลังการแปล

เมื่อแปลเสร็จสิ้นแล้ว จำเป็นที่ผู้แปลจะต้องตรวจสอบความถูกต้องของการแปล แต่ไม่จำเป็นที่จะต้องเพิ่มเติมในรายละเอียด เพราะการแปลเอกสารประวัติศาสตร์นั้นต้องเคารพต้นฉบับเป็นอย่างยิ่ง มิฉะนั้นจะเป็นการบิดเบือนความถูกต้องของประวัติศาสตร์ได้

นอกจากนี้ เพื่อให้งานแปลเอกสารมีประโยชน์เพิ่มมากขึ้น ผู้แปลอาจวิเคราะห์เอกสารและเรียบเรียงประเด็นต่าง ๆ ที่พบเพิ่มเติมขึ้นด้วยก็ได้ ดังเช่นเอกสารของนายพลเดส์ฟาร์จฉบับนี้สามารถวิเคราะห์ได้ว่าเมื่อถึงบางกอกนั้นเป็นภาวะในช่วงฤดูฝน ความลำบากจากการเดินทางไกลและการนอนแรมมาในทะเลทำให้ทหารฝรั่งเศสจำนวนหนึ่งล้มเจ็บลง บ้างก็เสียชีวิต การเร่งสร้างป้อมปราการที่บางกอกจึงยังไม่ได้ลงมือปฏิบัติอย่างเร่งด่วนตามที่ทั้งเมอซีเยอร์กองสตีองส์ ฟอลคอน และนายพลเดส์ฟาร์จตั้งใจไว้

หน้าที่หลักของนายพลเดส์ฟาร์จคือการดูแลเมืองบางกอก ซึ่งปรากฏในรายงานที่เขาทำอยู่หลายครั้งว่า “พระราชดำริของพระเจ้ากรุงฝรั่งเศสในเรื่องนี้มีอยู่ว่า ให้กองทหารฝรั่งเศสได้รักษาบางกอกโดยเฉพาะ มิให้มีทหารชาติอื่น ๆ หรือคนใดคนหนึ่งเข้าไปปะปนกับทหารฝรั่งเศสอย่างใด”¹ แต่ด้วยสถานที่และความยากลำบาก กอปรกับนายทหารเสียชีวิตลงเป็นจำนวนมาก จึงทำให้ฝ่ายทหารฝรั่งเศสไม่สามารถดำเนินการอะไรได้แม้เพียงคนเดียวจนกระทั่งต้องแบ่งทหารจำนวนหนึ่งไปคุมเมืองมะริด รายงานฉบับหนึ่งเขียนที่บางกอก ลงวันที่ ๒๗ ธันวาคม พ.ศ. ๒๒๓๐ ระบุว่า “ตั้งแต่กองทหารได้มาถึงเมืองไทยนั้น พระเจ้ากรุงสยามได้ทรงเป็นพระธุระให้เลี้ยงดูตลอดมา แต่การที่ทรงเลี้ยงกองทหารเช่นนี้ ไม่ช้าก็จะเลิกอยู่แล้ว ถึงแม้ว่าจะคอยป้องกันรักษากันอย่างไรก็ดี แต่พลทหารก็ได้ล้มตายอยู่เสมอ ตั้งแต่เรือออกจากเมืองแบรสต์จนได้มาถึงเมืองไทย ได้มีทหารตายไปแล้วถึง ๑๔๔ คน และในเวลานี้ก็ยังป่วยอยู่อีกถึง ๔๐ คน”²

เพียงไม่กี่เดือนให้หลัง หลังจากที่ทหารฝรั่งเศสเดินทางมาถึงบางกอก พระเพทราชาก็เริ่มปฏิบัติการยึดอำนาจต่าง ๆ ทันที่ ซึ่งจากเอกสารของนายพลเดส์ฟาร์จนี้ทำให้เราทราบเพิ่มมากขึ้นว่าที่หัวเมืองต่าง ๆ เช่น พิษณุโลก มีการจับกุมชาวฝรั่งเศสไว้ล่วงหน้าก่อนแล้ว ส่วนที่มะริดซึ่งเมอซีเยอร์ เดอ บรูอง เป็นหัวหน้าทหารฝรั่งเศสที่ควบคุมกำลังไปประจำอยู่นั้น ก็น่าเชื่อได้ว่าเป็นแผนการณ์ของพระเพทราชาในการแบ่งแยกอำนาจ

ของทหารฝรั่งเศสไม่ให้มีมากเกินไปจนควบคุมไม่ได้³ กอปรกับขณะที่สมเด็จพระนารายณ์องค์ที่ทรงพระประชวรและมีพระอาการหนักมากขึ้น เราพบข้อมูลในเอกสารทหารว่ามีข่าวลือแพร่สะพัดไปทั่วว่าพระเจ้าแผ่นดินเสด็จสวรรคต และยิ่งไปกว่านั้นก็คือข่าวลือที่ “โยน” ให้กับชาวฝรั่งเศสว่าชนชาตินี้จะเข้ามาทำลายพระนครศรีอยุธยาและล้มล้างพระราชวงศ์ นายพลเดส์ฟาร์จเองตกอยู่ในภาวะลำบากที่จะต้องจัดการทั้งเรื่องภายในของทหารฝรั่งเศส เช่น ในรายงานฉบับหนึ่งลงวันที่ ๒๗ ธันวาคม ค.ศ. ๑๖๘๗ ที่กรุงศรีอยุธยาตอนหนึ่งระบุว่า “อาวุธต่าง ๆ ที่เจ้าพนักงานในเมืองแบรสต์ได้ส่งมาให้ฉัน เป็นอาวุธที่ใช้ไม่ได้ และมองซิเออร์เดฟาซียืนยันว่าอาวุธที่ส่งมานี้ ทำให้อาวุธที่มองซิเออร์เดคลูโซ่ได้ให้ดูก่อนออกจากเมืองแบรสต์ไม่”⁴ หรืออีกตอนหนึ่งว่า “เครื่องอาวุธที่พลทหารใช้อยู่เป็นของที่ใช้ไม่ได้ ปืนเล็กนั้นก็ไม่เท่ากัน บางกระบอกสั้นก็มี บางกระบอกยาวก็มี และเครื่องสำหรับใช้กับปืนนั้นก็ขาดตกบกพร่องทุกอย่าง จนที่สุดสายสะพายปืนก็ไม่มี เขนงสำหรับใส่ดินปืนและกระป๋กไม่มี มองซิเออร์ดาลีมาจึงขอให้ส่งของเหล่านี้ออกไปให้ด้วย มองซิเออร์โดดีแบร์รองว่า ตั้งแต่ได้มาอยู่ในเมืองไทยนั้น ไม่มีความสบายเลย เพราะเจ็บป่วยอยู่เสมอ เพราะฉะนั้นมองซิเออร์โดดีแบร์ จึงขออนุญาตกลับไปทำราชการในประเทศฝรั่งเศสต่อไป”⁵ และเรื่องราวจากภายนอกที่ตนเองและชาวฝรั่งเศสทั้งหมดได้เข้าไปเกี่ยวข้อง นั่นก็คือการปฏิวัติในสยาม

¹ กรมศิลปากร, พงศาวดารภาค ๔๖ เรื่องจดหมายเหตุพ่อค้าฝรั่งเศสซึ่งเข้ามาตั้งครั้งกรุงศรีอยุธยา ตอนแผ่นดินสมเด็จพระนารายณ์มหาราช ภาคที่ ๖, ๒๔๗๑ หน้า ๓๘.

² เล่มเดียวกัน หน้า ๔๓

³ เอกสารภาษาฝรั่งเศสอีกฉบับหนึ่งเชื่อว่าเขียนโดยนายทหารชื่อ เดอ ลา ทูช (De la Touche) เผยให้เห็นความวุ่นวายที่มะริด นับแต่ที่กองทหารฝรั่งเศสเดินทางไปถึง

⁴ กรมศิลปากร, พงศาวดารภาค ๔๖ เรื่องจดหมายเหตุพ่อค้าฝรั่งเศสซึ่งเข้ามาตั้งครั้งกรุงศรีอยุธยา ตอนแผ่นดินสมเด็จพระนารายณ์มหาราช ภาคที่ ๖, ๒๔๗๑ หน้า ๓๘ และหน้า ๕๑.

⁵ เล่มเดียวกัน หน้า ๕๓.

ข้อมูลทหารหลายฉบับให้การตรงกันว่า เมอซิเยอร์ก็องสต็องส์เรียกให้นายพลเดส์ฟาร์จขึ้นไปพบที่ละโว้ด้วยวัตถุประสงค์จะให้ทหารฝรั่งเศส ขึ้นมาถวายอารักขา (ทั้งพระเจ้ากรุงสยามและกีย่อมหมายถึงตัวเขาเองอย่างไม่ต้องสงสัย) แต่ระหว่างทางที่นายพลเดส์ฟาร์จขึ้นไปนั้นกลับพบความผิดปกติหลายประการ ทั้งยังเมื่อได้พบผู้นำศาสนา และผู้ประสานงานด้านการค้าของบริษัทฝรั่งเศส ก็ยิ่งกระตุ้นให้ความคิดที่จะกลับบางกอกของนายพลเดส์ฟาร์จเป็นรูปเป็นร่างเร็วมากขึ้น ในที่นี้ข้อมูลต่าง ๆ ของแต่ละคนก็แสดงให้เห็นว่าทุกคนมีความปรารถนาที่จะให้ “สถาบัน” ของตนรอดพ้นจากภัยพิบัติที่อาจจะเกิดขึ้นกับชาวฝรั่งเศสในเร็ววันได้ จึงไม่มีใครต้องการให้นายพลเดส์ฟาร์จขึ้นไป แม้ว่านายพลเดส์ฟาร์จจะให้ทหารถือสารขึ้นไปยังละโว้เพื่อบอกกล่าวกับเมอซิเยอร์ก็องสต็องส์ในเรื่องความผิดปกตินี้ก็ตาม¹

หากจะประเมินว่าการตัดสินใจของนายพลเดส์ฟาร์จครั้งนี้เป็นการตัดสินใจที่ผิดพลาดที่สุดก็อาจกระทำได้อย่างง่าย เพราะหลักฐานที่พบนั้นมาจากกลุ่มของชาวฝรั่งเศสที่เสียผลประโยชน์ด้วยกันทั้งสิ้น ทว่านายพลเดส์ฟาร์จเองก็แสดงความรู้สึกลังเลเพราะคงไม่แน่ใจจริง ๆ ว่าเกิดเหตุการณ์อะไรขึ้นกับเมอซิเยอร์ก็องสต็องส์ที่ละโว้ และกับชาวฝรั่งเศสในสยาม หรือแม้กระทั่งที่บางกอก บทบาทสำคัญของนายพลเดส์ฟาร์จจึงอยู่ที่การตัดสินใจขึ้นไปยังละโว้อีกครั้ง เมื่อพระเพทราชาจับกุมเมอซิเยอร์ก็องสต็องส์เรียบร้อยแล้ว และต้องการให้กองทหารฝรั่งเศสเดินทางขึ้นมาพบ ดูเหมือนว่าความภาคภูมิใจที่สามารถนำมา

กลับเรื่องการไม่ยอมขึ้นไปละโว้ครั้งแรกจะได้รับผลตอบแทนที่ดี เพราะนายพลเดส์ฟาร์จเองถึงกับระบุไว้ว่า “ข้าพเจ้าคิดว่านี่คือเกียรติยศของข้าพเจ้า เป็นภาระหน้าที่ที่จะต้องแสดงให้เห็นว่าข้าพเจ้าและลูกชายทั้งสองพร้อมที่จะเผชิญกับความหายนะหากว่าสิ่งนั้นคือความกล้าหาญ ข้าพเจ้าเองไม่สามารถจะขจัดความสงสัยของพวกเขาได้ ทั้งไม่สามารถดูแลกองทหารได้ด้วยไม่ว่าจะเป็นวิธีการใดก็ตาม ในการขึ้นไปนี้ข้าพเจ้าพบว่ามิชชั่นน้อย ๒ ประการคือ ข้อแรกได้แสดงให้เห็นให้โลกประจักษ์ว่า นี่คือการศรัทธาอย่างยิ่งใหญ่ของชาวฝรั่งเศส ที่แม้ว่าจะมีข้อสงสัยกันอยู่บ้างก็ตาม ข้อสองคือ ในช่วงนี้พวกเราจะมีเวลาในการจัดหาเสบียง การเตรียมแท่นปืนใหญ่ ปักเสาระเนียด และทำให้บ้อมมั่นคงขึ้น”

ผลที่ตามมาหลังจากการปฏิเสชที่จะนำทหารฝรั่งเศสขึ้นไปละโว้ตามที่พระเพทราชากำหนดไว้ก็คือการต่อสู้ที่บางกอกซึ่งนายพลเดส์ฟาร์จต้องเผชิญหน้าด้วยตนเอง บันทึกฉบับนี้แสดงให้เห็นวิธีการต่อสู้และตั้งรับของชาวสยามและพันธมิตรได้เป็นอย่างดีว่ามีวิธีการป้องกันและต่อสู้แบบตะวันออกมากกว่าที่จะรบตามแบบทฤษฎีเช่นที่ชาวตะวันตกใช้กัน การยิงต่อสู้โดยไม่พัก การระดมยิง หรือแม้แต่กลยุทธ์ต่าง ๆ เช่น การนำผู้บังคับบัญชาเรือฝรั่งเศสเดินทางจากปากน้ำเจ้าพระยาไปถึงอยุธยาได้โดยไม่ผ่านบางกอก ล้วนแต่เป็นวิธีการที่ทหารฝรั่งเศสคิดไม่ถึงทั้งสิ้น

ก่อนออกเดินทางไป มีเรื่องของนางฟอลคอนที่เดินทางมาบางกอกเพื่อขอเดินทางกลับประเทศฝรั่งเศสเกิดแทรกขึ้นอีก นางไม่ได้รับการ

¹ เอกสารของโวลอง เดส์ เวอร์แกง (Volent des Verquains) ว่านายทหารชื่อเลอ รัว (Monsieur le Roy) ได้เดินทางไปพบฟอลคอนที่ละโว้พร้อมกับมอบจดหมายของนายพลเดส์ฟาร์จให้แต่ฟอลคอนกลับชี้แจงว่าเหตุการณ์เป็นปกติ ทั้งยังกำชับให้นายพลเดส์ฟาร์จ รีบยกกองทหารขึ้นมาด้วย หลังจากนั้นนายพลเดส์ฟาร์จจึงส่งนายทหารชื่อดาซิเยอร์ (D'Acieux) ไปยังอยุธยาเพื่อตรวจดูเหตุการณ์ความสงบอีกด้วย

อนุญาตให้กลับไปด้วยเพราะนายพลเดส์ฟาร์จอ้างว่าหากนางเดินทางกลับไปแล้ว คดีความที่นางต้องจัดการให้เรียบร้อยโดยเฉพาะเรื่องทรัพย์สินเงินทองของเมอซีเยอร์ก็องสตีองส์ก็อาจสูญหายไปพร้อมกับนางด้วย เขาจึงไม่เห็นด้วยที่จะนำนางกลับไป อย่างไรก็ตามนายทหารอื่น ๆ กลับแสดงข้อมูลในอีกแง่หนึ่งว่านายพลเดส์ฟาร์จมีเหตุผลส่วนตัวที่จะไม่ยอมให้นำนางกลับไปด้วย เช่นเรื่องของทรัพย์สินของเมอซีเยอร์ก็องสตีองส์จำนวนมากที่นายพลเดส์ฟาร์จรับฝากไว้จากบาทหลวงเยชูอิต¹ และหากนางฟอลคอนได้เดินทางไปกับทหารฝรั่งเศสแล้ว อาจจะทำให้เกิดปัญหาตามมาอีกเป็นแน่

นายพลเดส์ฟาร์จจับบันทึกไว้เพียงหลังจากที่ออกจากสยามไปแล้ว แสดงให้เห็นว่าอาจจะบันทึกเรื่องราวของการปฏิวัติไว้ขณะออกจากสยามและคงยังไม่ถึงเมืองปองดิเชรี เพราะหลังจากนั้น

ทหารฝรั่งเศสเองก็มีความคิดจะยกกองเรือกลับเข้ามาโจมตียึดเมืองภูเก็ตอีกครั้งหนึ่ง ซึ่งไม่ปรากฏข้อมูลใด ๆ เกี่ยวกับเรื่องนี้เอาไว้

๕. ปัญหาในการแปลเอกสารประวัติศาสตร์

การแปลเอกสารประวัติศาสตร์ในกรณีบันทึกนายพลเดส์ฟาร์จนั้น พบว่ามีปัญหาในการแปลดังนี้

๕.๑ ลักษณะโครงสร้างประโยคมีความซับซ้อน

ทั้งนี้เป็นเพราะลักษณะการเขียนบันทึกรายยาว ที่จะมื่อนุประโยคขยายความเป็นจำนวนมาก ทำให้โครงสร้างของประโยคหลักอยู่ห่างไกลกัน หรือประโยคใดประโยคหนึ่งมีความยาวมากตั้งประโยคต้นฉบับและประโยคแปล เช่น

ประโยคต้นฉบับ	ประโยคแปล
<p>Cependant quoi qu’il fut en grande faveur auprès du Roi de Siam, parce que ce Prince ne trouvait que lui seul capable de traiter avec les Français, à cause de la grande connaissance qu’il disait avoir de toutes leurs coutumes, et de toutes les Cours de l’Europe ; il ne laissait pas d’y avoir grand nombre de Mandarins, plus élevé dans les Charges et d’une plus grande autorité que lui, auxquels il lui fallait faire zombaie, c’est-à-dire, rendre en toutes occasions un témoignage de soumissions ; et il ne pouvait pas entrer comme eux dans la Chambre du Roi, à moins qu’il n’y fut appelé.</p>	<p>อย่างไรก็ตามแม้ว่าเมอซีเยอร์ก็องสตีองส์จะเป็นผู้ที่ใกล้ชิดพระเจ้าแผ่นดินสยามมาก เพราะพระองค์ทรงเห็นว่าเมอซีเยอร์ก็องสตีองส์เพียงคนเดียวที่สามารถติดต่อกับชาวต่างชาติได้ ด้วยความรู้ในเรื่องประเพณีต่าง ๆ ของราชสำนักในยุโรปทุกแห่ง เขาจะไม่ปล่อยให้มีการรวมตัวกันของขุนนางจำนวนมาก ที่มีตำแหน่งหน้าที่สูง ๆ หรือมีอำนาจเหนือกว่า หมายความว่า หมายความว่า จะพยายามส่งสายสืบเข้าไปในทุก ๆ โอกาสที่ทำได้ และเขาเองก็ไม่สามารถจะเข้าไปในห้องบรรทมของพระเจ้าแผ่นดินได้ เว้นเสียแต่ทรงเรียกใช้เท่านั้น</p>

¹ โวลอง เดส์ แวร์แกงว่านางฟอลคอนได้แบ่งทรัพย์สินและเครื่องเพชรออกเป็น ๓ ก้อนและนำไปฝากไว้กับหัวหน้าคณะบาทหลวงเยชูอิต ๒ ก้อน และอีกก้อนหนึ่งมอบให้กับนายร้อยคนหนึ่งแห่งทหารราบ ต่อมาบาทหลวงเยชูอิตผู้นั้นเกรงว่าจะไม่ปลอดภัยจึงฝากก้อนเครื่องเพชร ๒ ก้อนกับนายพันตรีโบซองลงไปไว้ที่บางกอก ส่วนนายร้อยผู้เก็บรักษาก้อนที่ ๓ ก็นำลงไปที่บางกอกเอง ทั้งนี้ที่ทั้งบาทหลวงและนายพันโบซองเดินทางมาถึง นายพลเดส์ฟาร์จก็เป็นผู้เก็บรักษาทรัพย์สินทั้งหมดไว้ แต่ปรากฏหลักฐานต่อมาว่าเมื่อมีการคืนทรัพย์สินให้กับออกญาโกษาธิบดีแล้ว ทรัพย์สินที่เหลือคงมีเพียงหนึ่งในสามเท่านั้น

จะสังเกตว่าประโยคลักษณะเช่นนี้มีความยาวมากและประกอบด้วยอนุประโยคหลายส่วน เนื้อหาเป็นการบรรยายลักษณะของพลลอนหรือเจ้าพระยาวิชาเยนทร์ ซึ่งเป็นบุคคลโปรดของสมเด็จพระนารายณ์ ผู้แปลถ่ายทอดเป็นภาษาไทย โดยยังคงเก็บรักษาคำเชื่อมหรือคำสันธานเอาไว้ตามต้นฉบับเพื่อให้เห็นถึงความเชื่อมโยงของเนื้อหา และบางครั้งก็มีการสลับที่ประโยค ทั้งนี้เพื่อให้ได้เนื้อหาที่สละสลวยและเข้าใจได้ง่ายยิ่งขึ้น



๕.๒ การใช้คำมีความหมายหลายอย่าง

หมายความว่าลักษณะของคำที่อาจมีความหมายมากกว่าหนึ่งความหมาย เช่นในกรณีของคำว่า Prince นั้น ไม่สามารถแปลว่าเจ้าชายหรือเจ้านายได้ เพราะในบริบทภาษาไทย หากจะหมายถึงผู้ปกครองก็มีความหมายว่าพระมหากษัตริย์ แต่อย่างไรก็ตาม เมื่อเอกสารฝรั่งเศสกล่าวถึง Prince ที่อยู่ชุกก็จะต้องแปลว่าเป็นพระอนุชาของสมเด็จพระนารายณ์ เพราะพระองค์ไม่มีพระราชโอรส มีเพียงพระราชธิดาเท่านั้น ผู้แปลจะต้องทราบคำว่า Roi de Siam นั้น หมายถึงสมเด็จพระนารายณ์มหาราช ซึ่งในบางแห่งอาจจะใช้คำว่า Prince แทน ส่วนคำว่า Siam นั้น ถ้าผู้เขียนใช้ในบริบทของสถานที่แล้ว จะมีความหมายว่าเมืองอยุธยาเท่านั้น ไม่ใช่หมายถึงสยามทั้งอาณาจักร



๕.๓ การเทียบเคียงคำกับภาษาไทย

เนื่องจากเอกสารชั้นต้นชิ้นนี้เขียนขึ้นโดยชาวฝรั่งเศส ชื่อเฉพาะต่าง ๆ จึงปรากฏเป็นภาษาฝรั่งเศสด้วยเช่นกัน เมื่อผู้แปลนำมาถ่ายทอดเป็นภาษาไทย ผู้แปลมีโอกาสใช้หลักการถ่ายเสียงได้ทุกคำ แต่ผู้แปลจะเลือกถ่ายทอดด้วยคำที่คิดว่าผู้อ่าน

คุ้นเคยและเข้าใจได้เป็นอย่างดี เช่นคำว่า Opra Petcheratchas หมายถึงออกพระเพทราชา ตำแหน่ง Opra คือออกพระ ซึ่งเป็นตำแหน่งหนึ่งในระบบการปกครอง ชื่อ Prapié ผู้แปลไม่ได้ถ่ายทอดโดยการถ่ายเสียงว่า “พระปิเย” แต่ผู้แปลถ่ายทอดว่า “พระปีย์” เพราะในประวัติศาสตร์บันทึกไว้ว่าสมเด็จพระนารายณ์มีพระโอรสบุญธรรมชื่อพระปีย์ ทั้งนี้ถ้าผู้แปลแปลว่า “พระปิเย” ตามเสียงภาษาฝรั่งเศสนั้นอาจทำให้ผู้อ่านสับสนได้ เมื่อเอกสารกล่าวถึงชื่อ Louvo คือเมืองละโว้หรือที่ปัจจุบันเรียกว่าเมืองลพบุรี ซึ่งจำเป็นที่จะต้องใช้ว่าละโว้ หรือเมื่อกล่าวถึง le Palais de Louvo ก็จะต้องแปลว่าพระราชวังเมืองละโว้หรือมิใช่ ถ่ายเสียงว่าพระราชวังเมืองลูโว อีกทั้งยังไม่สามารถแปลได้ว่าพระนารายณ์ราชินิกุล เพราะชื่อหลังนี้เป็นนามพระราชทานที่พระบาทสมเด็จพระจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ ๔ พระราชทานไว้ในสมัยรัตนโกสินทร์ แต่ชื่อดังกล่าวยังคงต้องใช้ในสมัยอยุธยา ผู้แปลจึงคงเก็บคำไว้เพื่อให้ถูกต้องตามบริบทประวัติศาสตร์ ส่วนชื่อ Thlé-Poussonne หมายถึง ทะเลชุบศร ไม่สามารถถ่ายเสียงได้ว่าทะเลพุตซ็อน ทะเลชุบศร เป็นอ่างเก็บน้ำขนาดใหญ่ที่ตั้งชื่อตามตำนานเรื่องรามเกียรติ์ที่เล่าสืบกันมาว่าพระรามได้นำลูกศรมาชุบน้ำที่นี้ก่อนจะแผลงไปประหารยักษ์บริเวณทะเลชุบศรเป็นที่ตั้งพระที่นั่งเย็นหรือพระที่นั่งไกรสรสีหราช

แต่ในกรณีที่ชื่อเฉพาะนั้น ๆ สามารถถ่ายเสียงได้ ผู้แปลใช้วิธีการถอดเสียงตามราชบัณฑิตยสถาน ดังตัวอย่างแรกคือ Général Desfarges ผู้แปลถ่ายเสียงว่านายพลเดร์ฟาร์จ ตัวอย่างที่สองคือ Brest ซึ่งถ่ายเสียงว่าแบรสต์ เนื่องจากเห็นว่าคำดังกล่าวเป็นภาษาฝรั่งเศสและชื่อเมืองฝรั่งเศส

จึงสมควรเก็บรักษาเสียงของภาษาฝรั่งเศสไว้ เพื่อให้ผู้อ่านได้รจรรสและไม่เกิดความสับสนในการทำความเข้าใจเหตุการณ์ต่าง ๆ

๕.๔ การถ่ายทอดศัพท์เฉพาะ

เนื่องจากเป็นเอกสารประวัติศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับราชสำนักและการทหาร ผู้แปลจึงเห็นว่านอกจากการถ่ายทอดความหมายของต้นฉบับแล้ว บางครั้งจำเป็นที่จะต้องอธิบายขยายความศัพท์บางคำ ทั้งนี้เพื่อให้ผู้อ่านเห็นภาพและเข้าใจได้ง่ายขึ้น เช่นในประโยคที่ว่า “il fit promena S. Constance sur les murailles du Palais à ses côtés, suivi de quantité de Bras-peints, qui sont des gens dont ils se servent, quand ils veulent faire arrêter quelqu’un. Ensuite il le renvoya pour être attaché avec cinq chaines de fer” ซึ่งต้องแปลเป็นภาษาไทยว่า “จากนั้นก็จับเมอซีเยอร์ก็องสตันส์ไปประจานบนกำแพงพระราชวัง แวดล้อมด้วยพวกแขนลาย ซึ่งเป็นคนที่ถูกใช้งานเวลาที่เขาต้องการให้ไปจับกุมใคร จากนั้นก็นำตัวไปพันธนาการด้วยเครื่องจำทั้ง ๕” ทั้งนี้ผู้แปลได้อธิบายขยายความว่าพวกแขนลายเป็นกลุ่มชาวสยามหรือชาวต่างชาติที่สักแขนขา ทำหน้าที่เป็นผู้รักษาความปลอดภัย ส่วนเครื่องจำ ๕ ประการนั้น คือตรวนใส่เท้า เท้าติดข้อไม้

โซ่ล่ามคอ คาไม้ใส่คอทับโซ่ และมือสองมือสอดเข้าไปในคาและไปติดกับข้อทำด้วยไม้เรียกอย่างสั้น ๆ ว่าจำครบ เป็นต้น

๖. ข้อสังเกตและบทสรุป

ในวงการการแปลนั้น ดูเหมือนว่าการแปลเอกสารประวัติศาสตร์มีน้อยกว่าการแปลเอกสารประเภทอื่น เช่น เอกสารวรรณกรรม เอกสารเฉพาะทาง หรือเอกสารทางวิทยาศาสตร์ เพราะการแปลเอกสารประวัติศาสตร์ต้องอาศัยพื้นฐานความรู้เพิ่มเติมมากกว่าอย่างอื่น การแปลเอกสารประวัติศาสตร์ควรเคารพต้นฉบับแปลอย่างเคร่งครัด โดยเฉพาะอย่างยิ่งชื่อเฉพาะต่าง ๆ เพราะอาจจะเป็นสิ่งที่ช่วยเพิ่มเติมองค์ความรู้ทางประวัติศาสตร์ได้อีก

อย่างไรก็ตาม สิ่งที่นักแปลและนักประวัติศาสตร์จะสามารถทำงานร่วมกันได้ คือจะต้องเลือกเอกสารประวัติศาสตร์ที่มีประโยชน์ ทั้งนี้นักประวัติศาสตร์สามารถใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์ร่วมประเมินค่าและความน่าเชื่อถือของเอกสารและนำข้อมูลที่ได้ไปสังเคราะห์ต่อไปได้ด้วย

ปัญหาของการแปลเอกสารลักษณะนี้ หากเป็นฉบับพิมพ์ก็จะไม่ประสบปัญหามากนัก แต่ถ้าเป็นเอกสารลายมือเขียนแล้ว ก็จะเป็นปัญหาในการแกะลายมือที่ไม่สามารถกระทำได้ง่ายนัก


บรรณานุกรม

- กรมศิลปากร, พงศาวดารภาค ๔๖ เรื่องจดหมายเหตุพ่อค้าฝรั่งเศสซึ่งเข้ามาตั้งเครื่องกรุงศรีอยุธยา ตอนแผ่นดินสมเด็จพระนารายณ์มหาราช ภาคที่ ๖, ๒๔๗๑.
- กรรณิกา จรรย์แสง (ผู้แปล), “จดหมายเหตุเรื่องการปฏิวัติผลัดแผ่นดินในสยามปี ค.ศ. ๑๖๘๘”, ร.แสงการ์ด กับไทยศึกษา รวมบทความแปล และบทความศึกษาผลงาน, กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, ๒๕๕๘.
- กรรณิกา จรรย์แสง และมอร์กาน สपोर्टแตตส, “โกษาปานต้านฝรั่งเศสยึดสยาม” ศิลปวัฒนธรรม ปีที่ ๑๕ ฉบับที่ ๑ (พฤศจิกายน ๒๕๓๖) หน้า ๑๖๘-๑๗๐.
- จินตนา ยศสุนทร. การถ่ายทอดภาษาฝรั่งเศสเป็นไทย 1. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์รามคำแหง, ๒๕๕๐.
- จิระพรรษ์ บุญเกียรติ, “บทบาทของภาษาในกระบวนการแปล” วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ปีที่ ๑๕ ฉบับที่ ๕๘-๕๙ (เมษายน-กันยายน ๒๕๓๕) หน้า ๑๒๗.
- ปรีดี พิศภูมิวิถี, ซิงบัลลังก์พระนารายณ์ แปลจาก Relation des Révolutions arrivées à Siam, dans l'année 1688. กรุงเทพฯ: มติชน, ๒๕๕๓.
- ปัญญา บริสุทธิ์. ทฤษฎีและวิธีปฏิบัติในการแปล. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน, ๒๕๔๒.
- วิไลเลขา ถาวรธนสาร, “สมเด็จพระนารายณ์กับกองทหารฝรั่งเศสที่เมืองบางกอก”, วารสารมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง ปีที่ ๑๒ ฉบับที่ ๑ (กันยายน ๒๕๓๑) หน้า ๔๓-๖๓.
- ลิททา พินิจกุล, “ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการแปล”, วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ปีที่ ๑๕ ฉบับที่ ๕๘-๕๙ (เมษายน-กันยายน ๒๕๓๕) หน้า ๔๖.
- Michael SMITHIES, **The Witnesses to a Revolution: Siam 1688**, Bangkok: The Siam Society, 2004.



บทบาทของผู้สอนในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศส Les rôles de l'enseignant dans une classe de français

ภาคภูมิ ใจมีอารี*

สถาบันการศึกษาทั้งในระดับมัธยมศึกษา และอุดมศึกษาของประเทศไทยได้เน้นการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารมาเป็นเวลากว่า ๒๐ ปีแล้ว โดยมีการใช้หนังสือเรียนภาษาฝรั่งเศสจาก *La France en direct*, *L'adaptation de la France en direct* และ *Fréquence jeunes* โดยมีวัตถุประสงค์ให้ผู้เรียนสามารถนำสิ่งที่เรียนในชั้นเรียนไปใช้ได้จริงอย่างมีประสิทธิภาพในสถานการณ์ประจำวัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการสื่อสารกับเจ้าของภาษาในภาคธุรกิจและภาคการบริการ การสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารจึงเน้นการนำภาษาไปใช้ได้จริง

เพื่อให้การสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ดังกล่าว ผู้สอนจึงต้องมีบทบาทและหน้าที่หลากหลาย โดยการใช้เทคนิคการสอนแบบผสมผสาน ผู้สอนสามารถปรับเปลี่ยนเทคนิคการสอนเพื่อให้สอดคล้องกับสถานการณ์ต่าง ๆ จุดประสงค์การเรียนรู้ และความต้องการของผู้เรียนเป็นสำคัญ เทคนิคการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารโดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ (*La centration sur l'apprenant*) จึงได้รับความนิยมและแพร่หลายอย่างมากในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศส การสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางทำให้บทบาทของผู้เรียนเปลี่ยนจาก *L'apprenant passif* เป็น *L'apprenant actif*

บทบาทของผู้เรียนที่เปลี่ยนแปลงทำให้บทบาทของผู้สอนเปลี่ยนแปลงไปด้วยอย่างหลีกเลี่ยงมิได้ จากการศึกษาที่มีหน้าที่ถ่ายทอดความรู้ในชั้นเรียนเป็นหลัก การสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารโดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางทำให้ผู้สอนสวมบทบาทเป็นเพียง “ผู้แนะนำ” (*Le guide*) ให้กับผู้เรียนเท่านั้น ผู้เรียนจะต้องเป็นผู้ที่ประมวลและคิดวิเคราะห์เนื้อหาการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยมีผู้สอนทำหน้าที่เป็น “ผู้แนะนำ” ในกรณีที่ผู้เรียนไม่เข้าใจหรือมีข้อสงสัยที่ไม่สามารถหาคำตอบหรือคำอธิบายที่ถูกต้องได้ด้วยตนเอง

อย่างไรก็ตาม การศึกษาปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียนในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศสพบว่า แม้การสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารจะทำให้บทบาทของผู้สอนและผู้เรียนเปลี่ยนแปลง แต่ผู้สอนก็ยังคงมีบทบาทและหน้าที่สำคัญในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศสอยู่ กล่าวคือ ผู้สอนยังคงมีหน้าที่หลักในการเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ให้กับผู้เรียน (*L'informateur*) เป็นผู้จัดการเรียนการสอน (*L'animateur*) และเป็นผู้ประเมินผลการศึกษาของผู้เรียน (*L'évaluateur*) ไม่ว่าเทคนิคการสอนและรูปแบบของสถานการณ์ในชั้นเรียนจะเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรก็ตาม

บทความชิ้นนี้มีจุดประสงค์ ๓ ประการดังต่อไปนี้

* ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประจำสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

๑. ศึกษาบทบาทและหน้าที่ของผู้สอนในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศส

๒. วิเคราะห์ ประโยชน์และข้อจำกัดของเทคนิคการสอนที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

๓. เสนอแนะแนวทางการแก้ไขปัญหาการเรียนการสอน

หนังสือ *Les rites d'interaction* ของ E. Goffman (1974) ได้เปรียบเทียบการดำเนินชีวิตประจำวันของมนุษย์เหมือนกับการแสดงละครที่มนุษย์ทุกคนจะต้องสวมบทบาทตามที่ตนเองหรือสังคมได้กำหนดไว้อย่างระมัดระวัง เพราะหากมนุษย์แสดงบทบาทที่ได้รับไม่สมจริง ปัญหาการสื่อสารกับผู้อื่นย่อมเกิดขึ้นได้ และนำมาซึ่งการสื่อสารที่ล้มเหลว ไม่สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งเอาไว้ได้

แนวความคิดนี้ทำให้การศึกษาทางด้านปฏิสัมพันธ์ ระหว่างคู่สนทนาได้รับความนิยมน้อยอย่างแพร่หลาย โดยมีกลุ่มนักวิจัยชาวอเมริกันประกอบด้วย H. Sacks, E. Schegloff และ G. Jefferson ได้เขียนบทความเรื่อง *A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation* (1974) กลุ่มนักวิจัยนี้พบว่าโครงสร้างของการเกิดปฏิสัมพันธ์ประกอบด้วย ๓ ขั้นตอนสำคัญที่เกิดต่อเนื่องกันตามลำดับ โดยเริ่มจากการเปิดบทสนทนา (*L'ouverture*) การเปิดเนื้อหาการสนทนา (*Le corps de l'interaction*) และจบด้วยการปิดบทสนทนา (*La clôture*) โดยในแต่ละขั้นตอนจะมีรูปแบบของประโยคและคำพูดของคู่สนทนาที่มีเอกลักษณ์เฉพาะแตกต่างกันไป

โครงสร้างของการเกิดปฏิสัมพันธ์นี้สามารถพบได้เช่นกันในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศส ในแต่ละคาบ

การเปิดบทสนทนาระหว่างผู้สอนและผู้เรียน เริ่มจากรูปแบบประโยคหรือคำพูด อาทิ

– การกล่าวถึงงาน การบ้าน หรือสิ่งที่ได้สอนไปในครั้งที่แล้ว เช่น *La semaine dernière on a parlé de ..., L'autre jour, je vous ai donné...*

– กล่าวถึงสิ่งที่กำลังจะสอนในคาบนี้ เช่น *Aujourd'hui, je vais vous demander de faire ..., Alors, cette fois, je vais faire...*

เป็นที่น่าสังเกตว่าการเปิดปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนการสอนในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศสนั้น ผู้สอนไม่จำเป็นต้องกล่าวแนะนำตนเอง เช่น *Bonjour, je m'appelle ...* หรือแจ้งให้ผู้เรียนทราบถึงจุดประสงค์ของการเข้าชั้นเรียน เช่น *Aujourd'hui, je viens ici pour...* เป็นต้น

ในส่วนที่เกี่ยวกับการเปิดเนื้อหาสนทนาในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศสนั้นไม่ได้เน้นไปที่หัวข้อในการสนทนาในชีวิตประจำวัน หากแต่เน้นทางด้านเนื้อหาของการเรียนรู้ในแต่ละบท ซึ่งผู้สอนมีหน้าที่ทำให้การเรียนการสอนบรรลุเป้าหมายที่ได้ตั้งเอาไว้ โดยการใช้เทคนิคการสอนที่เหมาะสมในแต่ละสถานการณ์ การถ่ายทอดความรู้จึงเป็นสาระสำคัญที่สุด

ในส่วนของการปิดปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนการสอนในชั้นเรียน ผู้สอนไม่จำเป็นต้องกล่าวคำลากับผู้เรียน เช่น *Au revoir, à bientôt* หรือคำอวยพร เช่น *Je vous souhaite une bonne journée* เป็นต้น รูปแบบประโยคหรือคำพูดที่ผู้สอนใช้แจ้งให้ผู้เรียนทราบว่าเวลาของการสอนหมดลงแล้วมักอยู่ในรูปแบบดังต่อไปนี้

– กล่าวถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปแล้วในคาบนั้น ๆ เช่น *Je vous ai enseigné..., On a parlé de* เป็นต้น

– สั่งการบ้านหรือสั่งให้ทำงาน เช่น *Alors, vous allez faire l'exercice...* เป็นต้น

โครงสร้างปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนกับบทบาทหน้าที่ของผู้สอน

โครงสร้างปฏิสัมพันธ์ที่ได้กล่าวในข้างต้นนี้ กำหนดบทบาทหน้าที่ของผู้สอนภาษาฝรั่งเศส เมื่อผู้สอนเป็นผู้กำหนดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ที่ได้ตั้งไว้ ผู้สอนจึงมีหน้าที่ในการถ่ายทอดความรู้ และเพื่อให้การถ่ายทอดความรู้ประสบผลสำเร็จ ผู้สอนจึงต้องมีบทบาทและหน้าที่ ๓ ประการ ดังที่ L. Dabène (1984) ได้กล่าวไว้ คือ

๑. ผู้สอนมีหน้าที่ถ่ายทอดความรู้ กล่าวคือ ผู้สอนเป็นผู้ที่มีความรู้ในภาษาฝรั่งเศสมากที่สุดในระดับเรียน ดังนั้นผู้สอนจึงต้องถ่ายทอดความรู้ให้กับ

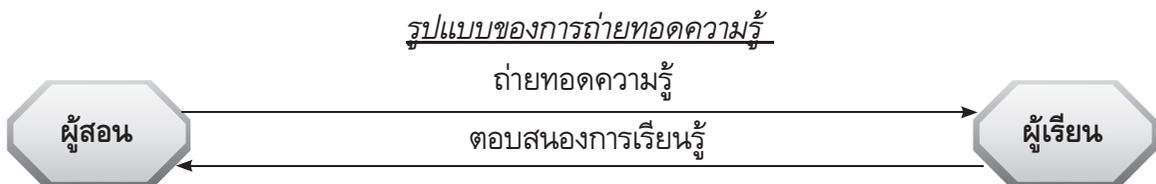
ผู้เรียนซึ่งมีความรู้ต่ำกว่า

๒. ผู้สอนมีหน้าที่จัดการเรียนการสอน กล่าวคือ ผู้สอนต้องเป็นผู้รับผิดชอบในการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน กำหนดวัตถุประสงค์การเรียน กำหนดเนื้อหาการเรียน การสร้างกิจกรรมส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเอง การกระตุ้นให้ผู้เรียนมีปฏิกิริยาโต้ตอบ การตั้งคำถาม เป็นต้น

๓. ผู้สอนมีหน้าที่ประเมินผลการศึกษาของผู้เรียน กล่าวคือ เมื่อการเรียนการสอนสิ้นสุดลงในแต่ละครั้ง ผู้สอนต้องมีการประเมินผู้เรียนว่าเข้าใจเนื้อหาหรือไม่ หรือการเรียนการสอนในครั้งนี้นบรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งเอาไว้หรือไม่ ผู้สอนมีหน้าที่ทำการทดสอบความรู้ของผู้เรียน อาจอยู่ในรูปแบบของการทำแบบฝึกหัดประเมินความเข้าใจท้ายบท การสอบเก็บคะแนนย่อย การสอบวัดผลกลางภาค หรือการสอบวัดผลปลายภาค เป็นต้น

ผู้สอนมีหน้าที่ถ่ายทอดความรู้

คำนิยามหน้าที่ในการถ่ายทอดความรู้ของผู้สอนสามารถอธิบายอย่างง่าย ๆ ด้วยแผนผังดังต่อไปนี้



F. Cicurel (1985) กล่าวว่า วิชาชั้นเรียนภาษาไม่ใช่เป็นเพียงแค่ห้องสี่เหลี่ยมที่ประกอบไปด้วยโต๊ะ เก้าอี้ กระดานดำ ประตูหรือหน้าต่างเท่านั้น หากแต่ชั้นเรียนภาษาเป็นสถานที่ที่ผู้สอนใช้ในการอธิบายเนื้อหา ดังนั้น การสนทนาระหว่างผู้สอน

กับผู้เรียนจึงมุ่งเน้นไปยังการถ่ายทอดความรู้และการอธิบายในสิ่งที่ผู้เรียนไม่เข้าใจ รูปแบบของปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนนี้จึงกำหนดบทบาทหน้าที่ของผู้สอนให้มีหน้าที่ในการถ่ายทอดความรู้เป็นหลัก ดังตัวอย่างต่อไปนี้

 ตัวอย่างที่ ๑

L'enseignant : Vous connaissez la forme du passé composé ?

L'apprenant : Euh... pas vraiment

L'enseignant : Okey. Alors, le passé composé a les verbes être et avoir comme verbes auxiliaires. Ces deux verbes doivent être conjugués au présent de l'indicatif. Puis, il faut le participe passé. Par exemple, Je suis allé à l'école hier. En français, les verbes de mouvement, les verbes qui expriment l'état et tous les verbes pronominaux utilisent le verbe être comme auxiliaire. Les autres verbes utilisent le verbe avoir comme auxiliaire. Je vous donne quelques exemples comme Je me suis promené dans un parc et j'ai voyagé en France. Le participe passé doit toujours s'accorder avec le sujet si le verbe auxiliaire est le verbe être. Vous avez compris ça ?

L'apprenant : oui

จากตัวอย่างนี้พบว่าทสนทระหว่างผู้สอนและผู้เรียนนั้นมุ่งเน้นไปในการอธิบายไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสเรื่อง Le passé composé ผู้สอนเริ่มต้นโดยการถามผู้เรียนว่ารู้จักเรื่องการใช้ Le passé composé หรือไม่ เมื่อผู้เรียนไม่แน่ใจว่ารู้จักอย่างถ่องแท้ ผู้สอนที่อยู่ในฐานะ “ผู้ที่มีความรู้

มากกว่าในภาษาฝรั่งเศส” จึงมีหน้าที่ถ่ายทอดความรู้ให้กับผู้เรียนที่อยู่ในฐานะของ “ผู้ที่มีความรู้น้อยกว่าในภาษาฝรั่งเศส” ผู้เรียนจะต้องตอบสนองต่อการเรียนรู้นี้เพื่อให้ผู้สอนทราบว่าการถ่ายทอดนี้ประสบผลสำเร็จตามจุดประสงค์หรือไม่ หากผู้เรียนมีการตอบสนองไปในทิศทางลบ คือ ไม่เข้าใจ ผู้สอนต้องมีหน้าที่ในการอธิบายซ้ำจนกว่าผู้เรียนจะเข้าใจเนื้อหาอย่างชัดเจน นอกจากนี้ ในการวิจัยเชิงปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนกล่าวไว้ว่า ในการถ่ายทอดความรู้ในแต่ละครั้ง เมื่อพิจารณาจากจำนวนประโยคของผู้ที่พูดจะพบว่า ผู้ที่พูดมากคือผู้ที่มีความรู้มากกว่าผู้ที่พูดน้อย ซึ่งสอดคล้องกับตัวอย่างที่ตัดมาข้างต้นนี้ ประโยคที่ผู้เรียนพูดมีเพียงหนึ่งประโยคสั้น ๆ (Euh... pas vraiment) และคำตอบรับ (oui) เท่านั้น ในขณะที่ประโยคที่เป็นคำอธิบายไวยากรณ์ของผู้สอนมีสัดส่วนที่สูงกว่ามาก

 ผู้สอนมีหน้าที่จัดการเรียนการสอน

ตามคำจำกัดความที่ L. Dabène (1984) ได้ให้ไว้ ผู้สอนมีหน้าที่ในการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน เช่น การตั้งคำถาม การออกคำสั่ง ให้ทำแบบฝึกหัดหรือการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็น เป็นต้น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

 ตัวอย่างที่ ๒

L'enseignant : Vous connaissez le participe passé ?

L'apprenant : oui le participe passé

L'enseignant : très bien

จากตัวอย่างนี้จะเห็นได้ว่าผู้สอนกำลังสอนเรื่อง Le participe passé โดยการถามผู้เรียนว่า รู้จักหรือไม่ คำถามนี้มีจุดประสงค์ ๒ ประการ คือ ผู้สอนต้องการตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียนหรือไม่ และผู้สอนยังกระตุ้นหรือสั่งให้ผู้เรียนต้องตอบสนองต่อคำถามนี้ ในตัวอย่างนี้พบว่า

ผู้เรียนตอบสนองต่อคำถามของผู้สอนโดยการตอบ ปฏิบัติการตอบสนองของผู้เรียนจะได้รับการประเมินว่าถูกหรือผิดจากผู้สอนเสมอ หากคำตอบของผู้เรียนถูกต้อง หรือตรงตามความคิดของผู้สอนที่คาดเอาไว้ก็จะได้รับคำชื่นชม

เราสามารถสร้างแผนผังของการดำเนินกิจกรรมทางการเรียนการสอนได้ดังนี้

คำถามของผู้สอน → คำตอบของผู้เรียน → การประเมินจากผู้สอน

เป็นที่น่าสังเกตว่าหน้าที่ในการจัดการเรียนการสอนนั้นมีความสำคัญอย่างมากต่อความกระตือรือร้นของผู้เรียน เช่น หากผู้สอนตั้งคำถามที่ยากเกินไป ผู้เรียนไม่สามารถตอบได้อย่างถูกต้อง อาจทำให้บรรยากาศในชั้นเรียนเคร่งเครียด และผู้เรียนอาจรู้สึกอึดอัดจนนำไปสู่ความเบื่อหน่ายต่อวิชานั้น ๆ ในที่สุดหรือผู้สอนพยายามกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นจนทำให้ผู้เรียนรู้สึกกดดันและเครียด ข้อสังเกตนี้สอดคล้องกับผลงานของ J.-C. Beacco et al. (2005) ที่ว่าด้วยเรื่อง วัฒนธรรมการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ โดยมีสาระสำคัญกล่าวไว้ว่าวัฒนธรรมของแต่ละชาติ มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สองของผู้เรียนเป็นอย่างมาก ในวัฒนธรรมเอเชียตะวันออกและเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ เช่น ประเทศไทย นักเรียนที่ดีคือนักเรียนที่ต้องเชื่อฟังครู รับฟังโดยไม่ขัดแย้ง วัฒนธรรมการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศนี้ทำให้นักเรียนไทยไม่คุ้นชินกับการแสดงความคิดเห็นต่อหน้าเพื่อนร่วมชั้นเรียน นักเรียนไทยจึงเป็นนักเรียนที่เรียกว่า “Les apprenants passifs” เมื่อการแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนเกิดขึ้นไม่มาก บรรยากาศในชั้นเรียนจึงมีลักษณะพิเศษที่เรียกว่า “L’ambiance silencieuse”.

ดังนั้น เพื่อให้ผู้ที่จัดการเรียนการสอนบรรลุจุดประสงค์ที่ตั้งไว้ ผู้สอนจึงต้องเข้าใจวัฒนธรรมการเรียนการสอนและอุปนิสัยของผู้เรียน เทคนิคการสอนที่ผู้สอนนำมาใช้ในกิจกรรมการเรียนรู้ต่าง ๆ อาทิ การตั้งคำถาม การกระตุ้นให้ตอบหรือให้แสดงความคิดเห็น ต้องไม่เป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน การใช้เทคนิคการสอนที่หลากหลาย เช่น การตั้งคำถาม การกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็น ต้องนำมาใช้อย่างเหมาะสม ไม่มากหรือน้อยจนเกินไป และต้องประยุกต์เทคนิคเหล่านี้ให้เข้ากับสถานการณ์และความต้องการของผู้เรียนเป็นหลัก เพื่อให้หน้าที่ในการจัดการเรียนการสอนประสบผลสำเร็จตามที่คาดหวัง

ผู้สอนมีหน้าที่ประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียนที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนนั้นมุ่งเน้นเรื่องการถ่ายทอดความรู้เป็นหลัก ดังนั้นผู้สอนจึงต้องมีการวัดผลและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน การประเมินผลการเรียนรู้สามารถเกิดขึ้นได้ตลอดเวลา โดยที่ผู้สอนมีวิธีการประเมินว่าผู้เรียนเข้าใจเนื้อหา

อย่างถ่องแท้หรือไม่ได้หลายวิธี เช่น การประเมินคำตอบด้วยการแจ้งให้ทราบอย่างชัดเจนว่าถูกหรือผิด ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ ๓

L'enseignant : Alors, quel est le participe passé du verbe décevoir ?

L'apprenant 1 : Euh... je pense euh c'est décevu euh...

L'enseignant : Non, ce n'est pas décevu.

L'apprenant 2 : C'est euh... déçu

L'enseignant : Oui, c'est ça. Très bien.

จากตัวอย่างนี้ ผู้สอนถามผู้เรียนว่า Le participe passé ของกริยา décevoir คืออะไร ผู้เรียนคนที่ ๑ ตอบอย่างล้งเลวว่า décevu โดยผู้เรียนอาจจะเข้าใจสับสนว่าเมื่อคำกริยา voir มี participe passé เป็น vu ดังนั้น คำกริยา décevoir จึงน่าจะมีรูปของ participe passé คล้ายกัน ผู้สอนประเมินคำตอบนี้ทันทีโดยวิธีการแจ้งให้ผู้เรียนทราบอย่างชัดเจนว่าคำตอบนี้ผิด (Non, ce n'est pas décevu) คำตอบที่ผิดของผู้เรียนที่ ๑ และการประเมินคำตอบของผู้สอนทำให้ผู้เรียนที่ ๒ หาคำตอบใหม่ แม้อูเหมือนว่าผู้เรียนที่ ๒ จะไม่แน่ใจในคำตอบของตน (C'est euh... déçu) แต่ผู้สอนประเมินคำตอบนี้อย่างชัดเจนว่าเป็นคำตอบที่ถูกต้อง เป็นที่น่าสังเกตว่าหลายครั้ง การประเมินผลการเรียนรู้ที่แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนเข้าใจคำถามและเนื้อหาวิชาจะได้รับคำชื่นชมจากผู้สอนด้วยเสมอ (Oui, c'est ça. Très bien)

นอกจากนี้ ผู้สอนสามารถประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนโดยทางอ้อม โดยที่ผู้สอนไม่มีความจำเป็นในการบอกว่าคำตอบนี้ถูกหรือผิด

ผู้เรียนสามารถทราบได้ด้วยตนเองและหาคำตอบใหม่ที่ถูกต้องได้ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ ๔

L'enseignant : Voici un exemple. Vous allez conjuguer le verbe entre parenthèses au temps qui convient. Euh... Nous (aller) à l'hôpital hier soir. Qui peut donner la réponse ?

L'apprenant : Euh... Nous avons allés à l'hôpital hier soir.

L'enseignant : Nous avons allés ?

L'apprenant : Nous... euh... Nous ah oui ... Nous sommes allés à l'hôpital hier soir.

L'enseignant : Très bien.

ในตัวอย่างนี้ ผู้สอนให้ผู้เรียนผันกริยาในเครื่องหมายวงเล็บให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ ผู้เรียนให้คำตอบอย่างล้งเลว โดยที่ผู้สอนประเมินคำตอบนี้ด้วยการทวนคำตอบของผู้เรียนพร้อมการขึ้นเสียงสูงเป็นคำถามกลับ (Euh... Nous avons allés à l'hôpital hier soir. Nous avons allés ?) การประเมินโดยทางอ้อมของผู้สอนทำให้ผู้เรียนเข้าใจได้ด้วยตนเองว่าคำตอบที่ตนให้นั้นผิด ผู้เรียนจึงต้องหาคำตอบใหม่ที่ถูกต้อง (Nous... euh... Nous ah oui.... Nous sommes allés à l'hôpital hier soir) ผู้สอนประเมินคำตอบที่ถูกต้องด้วยคำชื่นชม (Très bien) เป็นที่น่าสังเกตว่าวิธีการประเมินการเรียนรู้โดยทางอ้อมทำให้ผู้เรียนสวมบทบาทเป็น *L'apprenant actif* มากขึ้นในชั้นเรียน เพราะผู้สอนไม่ได้แจ้งให้ทราบโดยตรงและอย่างชัดเจนว่าคำตอบนี้ผิดหรือถูก แต่ผู้เรียนต้องคิดวิเคราะห์ข้อผิดพลาด และต้องหาคำตอบที่ถูกต้องด้วยตนเอง

บทสรุป

ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียนในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศสมีจุดประสงค์หลักในการถ่ายทอดความรู้มากกว่าที่จะเป็นบทสนทนาในชีวิตประจำวัน ผู้สอนจึงต้องมีบทบาทและหน้าที่ที่หลากหลาย และประยุกต์บทบาทหน้าที่นั้นให้สอดคล้องกับสถานการณ์เฉพาะหน้าและความมุ่งหวังของผู้เรียน เพื่อให้การถ่ายทอดความรู้ประสบผลสำเร็จตามที่ได้คาดหมายไว้ เราสามารถแบ่งหน้าที่หลักของผู้สอนออกได้ ๓ ประการ คือ หน้าที่ในการถ่ายทอดความรู้ หน้าที่ในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน และหน้าที่ในการประเมินว่าผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาที่สอนหรือไม่ หน้าที่ทั้ง ๓ ประการนี้สามารถเกิดขึ้นได้ตลอดเวลา ตั้งแต่เริ่มต้นจนจบคาบเรียน เป็นที่น่าสังเกตว่าบทบาทและหน้าที่ของผู้สอนสามารถเกิดขึ้นได้ทั้งในและ

นอกชั้นเรียน หลายครั้งเมื่อผู้เรียนไม่เข้าใจเนื้อหาและไม่สามารถขอให้ผู้สอนอธิบายซ้ำได้ในชั้นเรียนเนื่องจากหมดเวลาเรียนของคาบนั้น ๆ ผู้สอนและผู้เรียนสามารถสอบถามและอธิบายใหม่นอกเวลาเรียนได้ หนึ่ง วัฒนธรรมการเรียนการสอนในประเทศไทยเน้นความสำคัญของผู้สอนเป็นหลัก ผู้สอนมีได้ทำหน้าที่เพียงแค่ถ่ายทอดความรู้ จัดการเรียนการสอนและประเมินผู้เรียนเท่านั้น หากแต่ผู้สอนยังต้องทำหน้าที่ในการให้คำปรึกษากับผู้เรียนทั้งในด้านการศึกษาและชีวิตส่วนตัว ในวัฒนธรรมการเรียนการสอนของประเทศไทยเช่นนี้ บทบาทและหน้าที่ดังกล่าวจึงทำให้นิยามของคำว่าผู้สอนไม่ได้เป็นเพียงแค่ “ผู้สอน” เท่านั้น หากแต่เป็น “ครู” ผู้ซึ่งประสาทวิชาและอบรมสั่งสอนลูกศิษย์เสมอมา

บรรณานุกรม

- Beacco, J-l. et al. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris, Clé international.
- Dabène, L. (1984). “Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère” in *Étude de linguistique appliqué*, numéro 55.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Édition de minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, Armand Colin.
- Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1974). “A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation” in *Langage*, number 50.
- Traverso, V. (2004). *L'analyse des conversations*. Paris, Nathan.

Les emprunts du thaï dans les guides touristiques en français : Lonely Planet, Michelin et Le Routard

Jintanaporn NAOWASATE*

Résumé

Parmi les nombreux moyens de création lexicale tels que la dérivation, la composition ou la création de mots totalement nouveaux, l'emprunt est un processus très utilisé en français. Les écrits en français sur la Thaïlande comportent fréquemment des emprunts au thaï car ils traitent de réalités inhabituelles pour les Français, par exemple, *chedi, tuktuk, tom yam kung*, etc. Et parfois, les emprunts sont préférés aux autres procédures de création lexicale pour des raisons pragmatiques énonciatives ou bien stylistiques car ils procurent une sensation d'exotisme et de connivence.

Ces emprunts nécessitent d'abord un changement d'alphabet, une romanisation, puis sont très souvent soumis à des procédés linguistiques ayant pour but une meilleure assimilation en français. Ici, nous nous intéresserons à leur intégration linguistique du point de vue typographique, orthographique, morphologique et grammatical. Pour ce travail, nous avons relevé les mots empruntés du thaï dans trois guides touristiques en français : *Lonely Planet* (2004), *Michelin* (1998) et *Le Routard* (2003). Ces trois guides sont parmi les plus utilisés par les Français qui visitent la Thaïlande.

Emprunts linguistiques

Nous pouvons classer l'emprunt parmi les différentes formes de néologie. Le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* définit la néologie comme « Processus par lesquels le lexique d'une langue s'enrichit, soit par la dérivation et la composition, soit par emprunts, calques, ou par tout autre moyen (sigles, acronymes...) » (Robert, Rey-Debove & Rey, 2008, p.1682).

Le Conseil international de la langue française (CILF) fondé en 1973 travaille sur divers aspects de la langue française : la terminologie, la linguistique, la néologie, etc. Il classe les modes de production des mots nouveaux en trois grandes catégories : le néologisme de sens, le néologisme de forme et les emprunts. (Diki-Kidiri, Joly, & Murcia, 1981, pp. 48–55)

1. Le néologisme de sens (ou néologie passive) consiste à utiliser une forme présente en français et à la charger d'un sens nouveau.

2. Le néologisme de forme (ou morphologique) consiste à créer une forme nouvelle (simple ou composée) pour dénommer une notion nouvelle. Plusieurs procédés sont possibles : la création ex-nihilo, la création par combinaison d'éléments

* Étudiante du programme du Master en études françaises à l'Université Thammasat.

lexicaux existants, la composition, la siglaison, la troncation, les mots-valises, etc.

3. Les emprunts sont des unités lexicales étrangères que le français adopte. L'emprunt peut parfois conserver sa forme indigène si celle-ci est aisément assimilable par le système phonétique français.

Pierre GUIRAUD, dans *Les mots étrangers* (Guiraud, 1971, pp.100–113), donne quatre façons d'intégrer des emprunts dans la langue française :



a) Intégration phonétique

Dans le cas où l'emprunt étranger en français garde une même orthographe que celle de la langue d'origine, celui-ci subira souvent une adaptation phonétique, par exemple, *le piano* (ital.), *le pull-over* (angl.), etc.



b) Intégration morphologique

En français, la plupart des mots sont formés par la combinaison de plusieurs éléments : racines, suffixes, préfixes, etc. Les autres langues possèdent leur système de composition et de dérivation propre. Les langues de la même famille indo-européenne comme le français, l'espagnol, l'italien ou l'anglais, se ressemblent du point de vue de la construction morphologique. Mais les langues plus lointaines peuvent différer beaucoup du français du point de vue morphologique voire alphabétique, dans ce cas, le français a recours à la traduction ou bien à la translittération en alphabet latin, par exemple, les emprunts provenant de la langue arabe (*abricot, gaze, alcool*), de la langue

japonaise (*tsunami, torii, obi*), de la langue sanskrite (*svastika, soutra, pandit*), etc.



c) Intégration lexicale

Il y a deux processus pour l'assimilation lexicale : le calque ou le *glissement sémantique*.

1. Calque morphologique, c'est la création d'un mot par le moyen de la traduction d'un mot étranger. Par exemple, *blue-socking* → *bas-bleus*, ตลาดน้ำ ou *talat nam* → le marché flottant (mot à mot « marché sur l'eau »).

2. Calque sémantique, il s'agit des cas où il existe une forme identique dans les deux langues mais avec un sens différent. Le calque sémantique se fait lorsqu'il y a un glissement de sens d'une langue à une autre, par exemple, « contrôler » qui prend le sens de diriger (« contrôler » en français n'avait pas ce sens à l'initial : ce nouveau sens « diriger » provient du calque sémantique de l'anglais ; « réaliser » dans le sens de « se rendre compte » (au départ, le verbe « réaliser » n'a pas le sens de « se rendre compte », ce dernier est également un calque sémantique de l'anglais).



d) Intégration grammaticale

Pour intégrer un élément étranger dans les phrases françaises, il faut que cet élément possède les traits grammaticaux indispensables en français. Par exemple, les verbes sont en français conjugués, lorsqu'un verbe est un emprunt d'une autre langue où la conjugaison n'existe pas ou existe différemment, on voit souvent la transformation de ce verbe en verbe conjugué selon les habitudes françaises : « interview » (anglais) →

« interviewer » (j'interviewe, tu interviewes, il interviewe, nous interviewons, vous interviewez, ils interviewent).

Problématique, méthode de travail et hypothèse

La langue thaïe et la langue française n'appartiennent pas à la même famille et diffèrent beaucoup selon divers aspects : phonologique, phonétique, graphique, alphabétique, morphologique, grammatical, etc.

Le thaï possède un système phonologique bien différent de celui du français. La longueur vocalique, les tons ou l'aspiration des occlusives font partie des traits pertinents en thaï mais ne le sont pas en français. Malgré quelques sons en commun, beaucoup de phonèmes ou de sons n'existent que dans l'une des deux langues.

L'alphabet thaï est totalement différent de l'alphabet latin que le français a adopté. L'alphabet thaï est inspiré de l'alphabet khmer qui, lui-même est inspiré de l'alphabet indien palawa. Les règles orthographiques sont donc entièrement différentes.

Quant à l'aspect morphologique, les mots thaïs sont invariables alors qu'en français, les mots changent souvent de forme : marques de genre et de nombre, accord des adjectifs, accord des participes, conjugaison des verbes, etc.

Après avoir examiné les écrits en français en rapport avec la Thaïlande, nous avons remarqué que les mots thaïs empruntés en français sont nombreux et ont subi des opérations linguistiques pour les franciser. En revanche, lors de leur intégration dans une phrase en français, ces emprunts ne suivent pas toujours les règles ou habitudes

morpho-syntaxiques du français. Il nous a paru intéressant d'étudier ces spécificités.

Pour ce faire, nous avons donc constitué un corpus. Nous avons choisi trois guides touristiques en français : « *Michelin* », « *Lonely Planet* » et « *Le Routard* ». Car les emprunts du thaï vers le français sont plus nombreux et plus variés dans les guides touristiques que dans d'autres types d'écrits. Les trois guides sont faciles d'accès et sont utilisés par un très grand public.

À la première lecture, nous avons remarqué que la plupart des mots empruntés sont des noms. Ils ont souvent été francisés : ils possèdent un déterminant qui indique le genre et le nombre ; alors qu'en thaï, les noms ne portent pas de déterminants. Pour nous guider dans notre recherche, nous avons formulé l'hypothèse ci-dessous :

« Dans les trois guides touristiques en français, la plupart des emprunts du thaï subiront des transformations linguistiques qui leur permettront de mieux s'intégrer dans les structures morphologiques et syntaxiques françaises. Les emprunts qui gardent des spécificités morphosyntaxiques thaïes seront peu nombreux. »

Résultats et vérification de l'hypothèse

Pour vérifier notre hypothèse sur les modifications apportées aux mots thaïs lors de l'emprunt, nous avons étudié ces emprunts selon différents aspects : typographique, phonétique et orthographique, morphologique et syntaxique.

Pour la typographie, nous avons noté l'usage des majuscules, les différentes polices (gras, normal, italique, etc.), la ponctuation, la mise en valeur (entre guillemets, entre parenthèses, etc.). En ce

qui concerne l'aspect morphologique et syntaxique, nous avons étudié la stabilité de l'orthographe de ces emprunts, l'attribution du genre (masculin et féminin) et du nombre (singulier et pluriel), les accords des adjectifs, des participes passés, les places et fonctions de ces emprunts.

Caractéristiques typographiques

Généralement, les emprunts d'origine étrangère qui sont bien intégrés en français suivent les mêmes règles typographiques que les mots français, il n'y a pas besoin d'ajouter des traits typographiques spécifiques. En quelque sorte, ils sont considérés comme des mots français à part entière, par exemple, *le match, le zen, l'alcool, le fjord, etc.* ne portent généralement ni italique ni guillemets.

Quant aux mots étrangers qui sont transcrits en alphabet latin mais qui ne sont pas encore bien intégrés dans la langue française (par exemple, ceux qui ne sont pas présents dans les dictionnaires ou dans les ouvrages de référence), selon les règles typographiques de l'Imprimerie Nationale, ils doivent être en italique. Dans ce cas, ces mots gardent leurs traits morphologiques d'origine (genre, diacritiques ou marques du pluriel).

Dans notre corpus, nous avons trouvé une grande variation dans le traitement typographique appliqué aux emprunts, par exemple, l'usage des majuscules, l'usage du caractère en gras, les guillemets anglais ou français, etc.

Dans l'ensemble des trois guides, l'italique est de loin le trait le plus utilisé (54%), suivi de la typographie en normal (25%) puis en italique entre parenthèses (17%). Nous pouvons conclure que la

tendance générale du traitement typographique des emprunts étudiés est conforme à la règle en français : l'usage de l'italique est recommandé lorsque l'on utilise un nom commun étranger à la place d'un mot français. « Les mots, expressions, citations donnés dans une langue étrangère et non francisés se composent en italique dans un texte français romain. Si l'on en donne la traduction, celle-ci suivra soit en romain entre parenthèses, soit entre guillemets, de préférence, s'il s'agit de citations. » (Imprimerie Nationale, 2002, pp. 79–80).

L'usage de la typographie normale peut être interprété de deux façons. D'abord, il peut traduire une volonté d'intégrer ces mots empruntés dans une phrase française. L'auteur fait comme si les mots sont déjà connus des lecteurs et cela peut provoquer chez les lecteurs un sentiment de connivence, de « connaisseur » du pays, par exemple, dans la phrase « Une véranda ouverte figure toujours à l'entrée du wíhään, ou bòt » ou « On les obtient en immergeant des herbes, des racines, des pépins, des fruits ou des écorces dans du lầo khầo », etc. D'un autre côté, ces emprunts ont une apparence assez distincte de celle des mots français présents dans la même phrase, il est donc difficile de parler d'une typographie normale dans le cas ci-dessus à cause de la présence des accents qui sont des marques de tonalité de l'alphabet phonétique international. En quelque sorte, il n'y a pas besoin de mettre ces mots en italique car, avec les marques de tonalité, on voit immédiatement qu'il ne s'agit pas de mots français. Les autres traits typographiques tels que les guillemets, la typographie en gras ou les parenthèses peuvent être utilisés à la place de l'italique mais c'est rare, ces traits ont la plupart du temps d'autres fonctions.

Nous pouvons conclure que l'usage de l'italique indique qu'une grande partie des mots thaïs présents dans les guides sont considérés comme des mots étrangers. La présence de mots thaïs a souvent comme fonction de préciser l'appellation d'origine lorsqu'il s'agit de réalités ou de concepts étrangers aux yeux des Français. L'usage assez fréquent de la typographie normale peut être une manière de considérer le lecteur comme un familier de la culture thaïe. Il est aussi possible qu'étant donné la grande différence entre le français et le thaï, du point de vue linguistique, le risque de confusion soit faible, donc les auteurs ne voient pas la nécessité de modifier la typographie pour les emprunts thaïs.

Caractéristiques orthographiques

La première opération à faire lorsque l'on veut emprunter un mot du thaï vers le français est le changement d'alphabet. Les alphabets des deux langues diffèrent totalement. Celui du thaï est issu de l'alphabet khmer qui est lui-même fortement inspiré par les alphabets indiens. Le français a, quant à lui, adopté et adapté l'alphabet latin.

Dans son mémoire, intitulé *La transcription des mots thaïs dans les guides touristiques en français : Lonely Planet, Michelin et Le Routard* (Tawanpiyayo, 2010, p.30), l'auteur a décrit les six principaux systèmes de transcription de l'alphabet thaï en alphabet latin. Outre la coexistence de plusieurs normes de transcription, l'instabilité orthographique des mots thaïs transcrits en alphabet latin serait due à la méconnaissance

des règles de chaque norme. La norme sensée être officielle, celle de l'Institut royal est très peu connue et très peu appliquée. On trouve souvent une variation étonnante de transcription d'un même mot thaï en caractère latin.

Nous nous intéressons ici à la variabilité ou plutôt à la constance orthographique des emprunts de notre corpus. Nous pensons que dans les écrits en français, plus un mot a une orthographe constante, plus il est intégré à la langue française.

Il y a 160 mots qui n'apparaissent qu'une fois. Il n'est donc pas possible de vérifier si leur orthographe est stable. Il y a ensuite 71 mots qui apparaissent dans 299 items et pour lesquels on note des variations orthographiques. Il y a enfin 49 mots qui apparaissent plusieurs fois avec toujours la même orthographe. En résumé, pour les mots fréquents, 3/5 mots sont écrits avec une orthographe instable et 2/5 mots sont écrits avec une orthographe fixe. Nous ne pouvons pas dire si l'instabilité de l'orthographe est liée :

- à la fréquence d'apparition du mot,
- à sa nature phonétique et morphologique éloignée du français,
- ou bien à la compétence linguistique du rédacteur.

Dans notre corpus, la variation orthographique est très fréquente : le mot *ละคร* (le théâtre) est transcrit *lakhawn* (n°A.125¹), *lakhon* (n°A.116) ou **Lakhon** (n°A.474) ou bien le mot *ผี* (l'esprit), est transcrit parfois *phii* (n°A.172) parfois *phi* (n°A.396). Nous précisons que nous ne comptons pas le « s » qui est ajouté pour marquer le

¹ Les numéros entre parenthèses correspondent au codage de notre corpus. Il est consultable en annexe de notre mémoire de Master (2011).

nombre pluriel comme une variation orthographique.

Il est important de noter que la variation orthographique existe aussi parmi les emprunts bien intégrés en français et même parmi les mots français (« événement » // « évènement » ou « clé » // « clef », etc.). Le même son en français peut être écrit de différentes manières selon les mots dans lesquels ce son se trouve, par exemple le son /o/ peut avoir comme orthographe *-eau*, *-ôt* ou *-aux* comme *beau*, *tôt* et *travaux*, le son /ɛ/ peut avoir comme orthographe *-ai*, *et*, *ès* comme *mai*, *très*, *projet*, etc. Les emprunts des langues étrangères en français peuvent ainsi être orthographiés de façons très variées, par exemple, *sconse*, *skons*, *scons*, *skuns*, *skunks* (anglais) ou le mot *rajah*, *radjah*, *radja* ou *raja* (sanskrit, indien). La variabilité orthographique des emprunts thaïs n'est donc pas exceptionnelle comparée à celle des emprunts à d'autres langues étrangères en français. Cette variation augmente de degré lorsqu'il s'agit des emprunts provenant des langues lointaines dont certains sons n'existent pas en français comme les consonnes aspirées, les tons ou certaines voyelles diphtongues.

Caractéristiques orthographiques

Nous allons aborder ici quatre domaines morphosyntaxiques qui nous ont paru les plus pertinents pour notre corpus : les déterminants, le genre, le nombre et les fonctions et places des emprunts.

a) Les déterminants

Les déterminants en français sont les unités de langue qui doivent nécessairement

précéder un nom commun pour former un groupe nominal dans une phrase. Ils portent les marques de genre et de nombre du groupe nominal en question. En thaï, il n'y a pas de déterminant en tant qu'unité grammaticale car il n'y a pas de genre et l'indication du nombre n'est pas obligatoire. Les traits sémantiques, véhiculés par les différents déterminants en français, tels que les concepts de « démonstratif », « possessif » ou « défini »/« indéfini » sont véhiculés par les unités lexicales ; par exemple, le mot « ma voiture » sera formulé en thaï comme « voiture à moi » (รถของฉัน *Rot khong chan*), nous ne considérons pas « à » et « moi » en thaï comme des déterminants.

Dans notre corpus, 265 items thaïs sont intégrés dans la structure Déterminant + Nom. Le type de déterminants varie :

- les articles définis [le *kathin* (n°A.500), la *sala* (n°A.583), les *khlongs* (n°A.543)],
- indéfinis [un *prasat* (n°A.326), une *kinnarii* (n°A.147), des *hos trais* (n°A.601)],
- définis contractés [du *lí-keh* (n°A.119), des *jataka* (n°A.068), au fameux *sâi ùa* (n°A.208), aux *phis* (n°A.624)],
- définis élidés [l'*ùtsànit* (n°A.032), l'*ubosot* (n°A.440)],
- partitifs [de la *náam plào* (n°B.086), du *lào khô* (n°A.239)], etc.

Nous comptons également des adjectifs possessifs [ses *chedis* (n°A.555)], démonstratifs [ces sarongs (n°A.034), ces *jataka* (n°A.079)] et indéfinis [chaque *mudrà* (n°A.572), plusieurs *wihan* (n°A.450)].

Nous avons relevé 359 substantifs apparaissant sans déterminant. La plupart du temps, ce n'est pas dû au statut d'emprunt

de ces éléments mais à leurs positions syntaxiques particulières comme les titres, les intitulés de rubriques ou le cas des emplois autonomiques, par exemple le mot « Pràthêt » [n°A.019, « Pràthêt vient du sanskrit *pradesha* »], le mot « Mondop » [n°A.337, « Mondop » est dérivé du mot sanskrit « mandapa »], etc. Dans la structure (Dét. + Nom + Prép. + Nom), lorsque la préposition est « à » ou « de », le substantif qui suit la préposition ne porte généralement pas de déterminant, par exemple, « une représentation de *li-keh* » (n°A.140), « étrangères d'origine européenne de *fàràngsèt* » (n°A.017), etc. Dans notre corpus, nous n'avons pas trouvé de complément formé avec la préposition « à ».

Les autres cas d'absence de déterminant proviennent également de positions particulières proches de l'autonomique, par exemple, « les décorations de toit caractéristiques en forme de V appelées *kalae* » (n°A.364), « Le poisson frit se dit *pla thot* » (n°B.164), etc. Un grand nombre de mots entre parenthèses et entre guillemets sont sans déterminants, « des rivières (*Mae Nam*) Ping, Yom et Nan » (n°C.035), « la saison des pluies (*phansa*) » (n°A.415), « le nom Thaïlande » ou « Prathet Thai » (n°B.111), « *Wihar* (n°A.253) se dit “Wihan” » (n°A.254), etc.

Nous constatons que la plupart des emprunts analysés respectent les règles d'attribution des déterminants : dans un grand nombre d'apparitions, ils portent un déterminant et lorsqu'ils ne le portent pas, c'est généralement parce qu'ils se conforment aux règles grammaticales du français.

b) Le genre

En thaï, le genre n'existe pas mais en français, le genre est un élément inhérent

à tous les noms. Dans les dictionnaires, il y a toujours l'indication de genre pour chaque nom. Deux genres existent en français : masculin et féminin.

Dans notre corpus, une très grande partie d'unités étudiées (67%, 417/624 items) ne portent pas d'indication de genre, c'est souvent parce que ces noms portent la marque du pluriel qui neutralise l'opposition masculin/féminin (par exemple, « le livre » devient « les livres » et « la voiture » devient « les voitures ») ou parce qu'ils se trouvent dans des positions syntaxiques particulières qui permettent l'absence de déterminant qui entraîne le plus souvent l'absence d'indication du genre, par exemple, quelque *kùtì* (n°A.062), chaque *hùn lüang* (n°B.039), l'*ùtsànit* (n°A.032), l'**ubosot** (n°A.440), (roi-dieu, *thevárâat* en thaï) (n°B.003), le plus célèbre artiste de *măw lam* (n°A.111), au titre de *Pi* (n°A.289), le terme de *mudrà* (n°A.574), à **Ao Phangnga** (n°C.049), That Phanom Festival (n°E.272), des serpents *nâgas* (n°A.615), le lien entre roi et sangha (n°A.405) etc.

Le masculin est en français le genre non marqué. Dans notre corpus, nous avons 67% des items dont le genre n'est pas marqué. Sur les 33% d'items (207) avec un genre précisé, nous avons trouvé 197 items au masculin soit 95%, par exemple, le *prasat* (n°A.558), le *phra phum* (n°A.622), ce *jataka* (n°A.079), au *kràbii-kràbawng* (n°A.196), du *Ramakian* (n°A.073), ce *nagà* (n°A.619), le *rachasap* (n°A.549) ou au *sangha* (n°A.435), etc. Dans notre corpus, dix items seulement sont au féminin ; la *sangha* (n°A.042, n°A.050 et n°A.182), de la *Mae Nam* (n°A.275), de la *Ménam* (n°A.278), les *mudra* (n°A.428), de la *vinaya* (n°A.431), de la *Bodhi* (n°A.422), la *sala* (n°A.583) et une *kinnàrii* (n°A.147), ils représentent 5% (10/207) des items dont le genre est précisé. Comme nous avons

déjà dit, l'attribution du genre masculin aux emprunts du thaï nous paraît normale car les mots thaïs à l'origine n'ont pas de genre. Le genre masculin correspond au genre « neutre ». L'attribution du genre féminin aux emprunts des langues étrangères en français est souvent due au genre de ces emprunts dans leurs langues d'origine. La motivation de l'attribution du genre féminin aux dix emprunts relevés dans notre corpus est peut-être due à trois raisons principales :

b.1) L'assimilation du genre de l'équivalent français.

D'après notre observation, lorsqu'il y a une traduction ou explication dans l'énoncé où se trouve l'emprunt, celui-ci prend souvent le genre de son équivalent en français tel qu'il apparaît dans cette traduction ou dans cette explication.

– **la sangha** (n°A.042, n°A.050 et n°A.182) dans le guide Lonely Planet ;

a) « des objets d'utilité à la sangha (communauté de moines) »,

b) « résidence de la sangha, la communauté bouddhiste »,

c) « la sangha (la communauté bouddhiste) ».

Dans deux groupes nominaux, le mot « la communauté » apparaît clairement comme équivalent en français du mot « sangha », et le mot « communauté » est un nom féminin donc « sangha » porte aussi le genre féminin.

– **de la náam plào** (n°B.086) dans le guide Lonely Planet

Ce mot est apparu dans la phrase « vous pouvez demander de la *náam plào* (eau plate), qui toujours bouillie ou puisée à une source

purifiée... ». Nous pensons que le mot « eau plate » qui est entre parenthèses influence sur le choix de l'attribution du genre féminin à l'emprunt *náam plào*.

– **de la Mae Nam** (n°A.275) dans le guide Michelin

Dans la phrase « il comprend le bassin de la rivière Chao Phraya, connu aussi sous le nom de Bassin de la Mae Nam, et son delta fertile », la présence du mot « la rivière » peut être la cause de l'attribution du genre féminin à l'emprunt « Mae Nam ». Ce même mot est transcrit de façon différente, c'est-à-dire « de la Ménam » (n°A.278) dans le même guide mais il porte aussi le genre féminin, cet emprunt est apparu dans la phrase : « Au sud du bassin de la Ménam ».

– **la Mae Nan** (n°C.029) dans le guide Lonely Planet

Ce mot est trouvé dans la phrase « Dans la province de Nan, des courses de grandes chaloupes sont organisées sur la Mae Nan ». Nous pensons qu'il s'agit d'une erreur car « Mae » tout seul ne peut généralement pas être utilisé pour signifier « la rivière ». Les Thaïs appellent cette rivière « Mae Nam Nan ». De toute façon, le genre féminin du terme la « Mae Nan » peut être expliqué aussi par l'assimilation de ce terme à la rivière. Alors que « le Mékong » est assimilé au genre de fleuve et non de rivière. L'assimilation s'est peut-être faite par ellipse.

– **les mudra** (n°A.428) dans le guide Michelin

Ce mot apparaît dans la phrase « En Thaïlande, les *mudra* les plus courantes sont les suivantes » et aussi dans la définition de ce même mot qui est entre parenthèses :

« attitudes » ce qui apparaît dans la phrase « le sangha bouddhiste établit des règles iconographiques strictes à l'attention des artistes, codifiées en sanskrit et en pali : les *mudra* (attitudes), (...) ». Ici, l'adjectif « courantes » indique clairement que « *mudra* » est du genre féminin. Nous pensons que la présence du terme « attitude », qui est un nom féminin et qui est présenté comme la traduction de « *mudra* », entraîne l'attribution du genre féminin au mot « *mudra* ».

– **de la Bodhi** (n°A.422) dans le guide Michelin

« L'arbre de la Bodhi », dans le bouddhisme, c'est l'arbre de l'illumination ou de l'éveil : « Celui qui a atteint la bodhi est bouddha ». La « Bodhi » est donc associée à l'illumination qui est un nom féminin. Le verbe « atteindre », employé souvent avec le substantif « illumination » renforce cette association.

– **de la vinaya** (n°A.431) dans le guide Michelin

Cet emprunt apparaît deux fois dans le même passage et il est du genre féminin les deux fois : la première apparition est dans l'énoncé « une règle minimum de 70 préceptes de la vinaya », la deuxième apparition est dans « 227 règlements de la vinaya ». Nous pensons que le genre féminin est attribué au mot « vinaya » parce qu'il est associé au terme « Une règle monastique » qui est le titre du passage.

b.2) L'influence des autres langues dans l'attribution du genre en français.

Dans le cas des emprunts en français aux langues de la même famille telles que

l'italien ou l'espagnol où le genre existe, ces emprunts gardent souvent le genre dans leurs langues d'origine, par exemple, « la casa » est un nom féminin en italien, lorsqu'il est emprunté en français, il garde son genre initial. Le « a » à la finale entraîne l'attribution du genre féminin en italien et en espagnol. En français, les emprunts à ces deux langues sont nombreux et souvent les emprunts terminant par la voyelle « a » sont au féminin. Il est donc possible que cette pratique influence sur les emprunts d'autres langues.

Dans notre corpus, nous trouvons le mot « sala » (n°A.583) dans le guide du Routard dans la phrase : « les bâtiments communautaires comme la *sala* et le *bot* y sont généralement plus petits ». Aucune traduction et aucune explication supplémentaire n'est présente dans l'environnement linguistique de ce mot. Il est possible que l'attribution du genre féminin soit due à la voyelle « a » finale. Nous pensons aussi que les mots « vinaya », « *mudra* » et « sangha » expliquées plus haut se prêtent bien au genre féminin grâce à leur « a » final.

b.3) La motivation sémantique.

Le genre est une réalité grammaticale et l'attribution du genre masculin ou féminin n'est pas déterminée par le facteur sémantique. Les traits sémantiques de la table ne sont pas plus féminins que ceux du canapé. C'est une motivation purement linguistique. Mais, il existe une liste de mots qui sont féminins ou masculins principalement à cause de leurs traits sémantiques, par exemple, les mots désignant les personnes ou les êtres vivants mâles ou femelles (un instituteur / une institutrice, un bœuf / un taureau / une vache, un Français / une Française, etc.). « Les noms animés constituent une sous-classe où la distinction des genres correspond en règle

générale à une distinction de sexe » (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, p. 172).

Dans notre corpus, nous avons trouvé un cas où le genre féminin est attribué pour cette raison. Il s'agit du mot « une *kinnáarii* » (n°A.147) dans le guide Lonely Planet qui apparaît dans le groupe nominal : « une *kinnáarii* ou femme-oiseau ». Bien entendu, le genre féminin est influencé par la présence immédiate de « femme-oiseau ». Mais nous pensons que le fait qu'il s'agit d'un être animé sexué détermine ici le genre.

Contre-exemples

Les explications ci-dessus ne sont qu'hypothétiques car nous avons trouvé des unités qui correspondent aux critères de l'attribution du genre féminin que nous venons de décrire et pourtant ces emprunts sont au masculin. Dans le guide Lonely Planet, le mot « un *sāan phīi wát* » (n°A.064) est au masculin, bien que dans le texte, il est accompagné immédiatement par « (maison de l'esprit) » qui aurait pu influencer sur l'attribution du genre féminin. Un autre contre-exemple provient du guide du Routard, le même mot « sala » porte tantôt le genre masculin tantôt le genre féminin [« le sala » (n°A.597) et « la sala » (n°A.583)].

c) Le nombre

Il existe deux types de nombre en français : singulier et pluriel. Dans notre corpus, trois indications nous ont permis d'identifier le nombre au pluriel des emprunts : les déterminants au pluriel [par exemple, les *fàràng* (n°A.016), les *yam* (n°A.226)], la présence du « s » à la finale [par exemple,

Chofas (n°A.614), *Stūpas* (n°A.557)] et la présence des adjectifs au pluriel accordés aux noms auxquels ils sont attachés [par exemple, « les traditionnels *phâasîn* » (n°B.009) ou « les délicieux *tom ka kung* » (n°B.117)].

Il est à noter qu'en français, la présence de « s » à la finale ne signifie pas toujours qu'il s'agit du pluriel, par exemple, les mots « malais », « thaïlandais », etc. Si l'on transcrit les mots thaïs en alphabet latin en prenant juste le critère de la prononciation, il n'y a pas de « s » final. Mais les mots ont parfois été translittérés sur un principe graphique et on peut trouver des emprunts qui se terminent par la lettre « s » notamment les mots d'origines palie ou sanskrite. Dans notre corpus, les marques de pluriel sont multiples :

c.1) Présence de déterminant et de « s » en finale de mot.

La présence d'un déterminant et d'un « s » en finale de mot est une opération normale en français pour rendre pluriel un substantif. Dans notre corpus, 25 items sur 624 items des 280 mots empruntés suivent cette règle : des *chédis* (n°A.029), ces sarongs (n°A.034), de nombreux *chédis* (n°A.058), les *sarongs* (n°A.294), des Bodhisattvas (n°A.132), des *kathins* (n°A.540), des *krathongs* (n°A.542), les *khlongs* (n°A.543), de petits *prasats* (n°A.553), des *nâgas* (n°A.554), ses *chedis* (n°A.555), les *yakshas* (n°A.565), les *yakshas* (n°A.566), les *lakshanas* (n°A.571), les *mudrâs* (n°A.575), les « Bikkhunis » (n°A.585), des « mèchis » (n°A.586), des *hostrais* (n°A.601), des serpents *nâgas* (n°A.615), les *hamsas* (n°A.616), les *nâgas* (n°A.617), les *nâgas* (n°A.618), les *malais* (n°A.620), les *bais-sris* (n°A.621) et aux *phis* (n°A.624).

Ces emprunts peuvent être considérés comme « francisés » en ce qui concerne l'attribution du nombre. Ils ont un comportement morphologique semblable aux unités lexicales françaises.

c.2) Présence de « s » final sans déterminant indiquant le nombre.

En français, il est fréquent de trouver les substantifs qui ne sont pas accompagnés de déterminants ou qui ont un déterminant dont la marque du pluriel est neutralisée, par exemple : dans certaines structures telles que [Nom + de + Nom] (par exemple : « salle de cours ») ou [sans + Nom] (par exemple, sans excès). L'absence de déterminant dans ce cas est donc normale en français. Comme nous avons dit plus haut cette absence peut être due, en français, à deux causes principales :

- Absence de déterminant liée à des positions syntaxiques particulières : les étiquetages, enseignes, titres, intitulés de rubriques et panneaux d'avertissement sont des cas particuliers de mots-phrases, par exemple dans les titres des paragraphes, **Mudras** (n°A.453), **Asanas** (n°A.454), **Chofas** (n°A.614).

- Absence de déterminant liée à la fonction de complément de nom précédé de certaines prépositions, par exemple, « de nombreux styles de chédīs » (n°A.057), « l'apparence de *yakshas* » (n°A.613), etc.

c.3) Présence de déterminant au pluriel mais l'emprunt garde sa forme au singulier.

Nous savons qu'en thaï, les mots sont invariables, les mots thaïs ne s'accordent ni en genre ni en nombre. En français, les

substantifs ont un genre et varient selon le nombre. D'après l'ouvrage *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat, & Rioul, 1994, p. 175), « le pluriel des **noms empruntés** se prête à un double traitement. La langue soignée maintient souvent les pluriels étrangers considérés comme une marque d'érudition, voire de distinction : *un minimum / des minima, un lied / des lieder de Schubert*. L'usage courant, conforté par l'arrêté du 06/12/1990, pratique d'autant plus spontanément l'intégration morphologique des mots étrangers que l'emprunt est ancien : *des trémolos* (et non *des tremoli*, ital.), *des leitmotivs* à côté de *des leitmotive* (all.) ».

Dans notre corpus, 40 items sur 624 correspondent à ce cas : les *meuang* (n°A.009), les *fàràng* (n°A.016), des *kinnari* (n°A.031), ces *chedi* (n°A.335), les *kàp klâem* (n°A.223), des *Thammayut* (n°A.018), les délicieux *tom ka kung* (n°B.177), des *naga* (n°A.445), des *bai sema* (n°A.441), des *ubosot* (n°A.337), les *prang* (n°A.333), les *küaytīaw phàt thai* (n°B.083), des *nǎng yài* (n°A.154), les *dàap sǎwng meu* (n°B.053), les traditionnels *phâasîn* (n°B.009), des *jão meuang* (n°B.001), etc. Ces mots restent invariables malgré la présence de déterminants au pluriel.

En ce qui concerne les mots composés, on distingue généralement deux types : ceux dont les éléments composants sont séparés par un trait d'union et ceux dont les éléments composants forment un tout.

« Si les noms composés sont écrits en plusieurs mots : quand il s'agit d'un nom composé formé de deux noms en apposition, les deux noms prennent la marque du pluriel, par exemple, un chou-fleur → des choux-fleurs, un chef-lieu → des chefs-lieux ». (Botelho, 1989, p. 69)

Dans le site du Réseau pour la nouvelle orthographe du français (RENOUVO), un réseau d'associations privées œuvrant pour diffuser les rectifications orthographiques proposées et recommandées par les instances francophones compétentes (parmi lesquelles l'Académie française, le Conseil supérieur de la langue française...), il est dit que « le trait d'union est remplacé par la soudure dans les composés de formation onomatopéique ou dans des mots d'origine étrangère, par exemple, « bouiboui », « weekend », « un apriori » sur le modèle de « coucou »... ». (de <http://www.renouvo.org/regles.php>, consulté le 3/04/2011) Dans notre corpus, il y a quelques mots composés contenant au moins un espace comme « *des hos trais* (n°C.601), les *jads pans* (n°B.203) et (*bais simâs*) (n°C.591) ».

En conclusion, il y a 75 items sur 624 (12%) au pluriel. Seulement 5/15 (25 sur 75) suivent toutes les règles de l'indication du nombre (avec un déterminant au pluriel et la présence du « s » final), 8/15 (40/75) possèdent un déterminant au pluriel mais l'emprunt lui-même garde sa forme au singulier, 2/15 (10/75) portent un « s » final sans déterminant indiquant le nombre.

d) Les fonctions et places des emprunts

Dans notre corpus, la très grande majorité des emprunts sont des substantifs. Si l'on se réfère aux indications dans le dictionnaire de l'Institut Royal, les emprunts de notre corpus sont des substantifs sauf six verbes et six adjectifs. Or, si l'on examine bien le contexte de leur apparition, on remarque que tous ces verbes et adjectifs sont employés de manière autonymique. Ils ne

réalisent pas des actions ou qualités de leurs signifiés respectifs. Les phrases dans notre corpus qui les contiennent, visent la fonction métalinguistique, c'est-à-dire à expliquer la signification de ces mots. Ces derniers fonctionnent grammaticalement comme des substantifs. Voici quelques exemples de contexte d'apparition de ces verbes ou adjectifs :

– *thann* (n°A.241), *kin* (n°A.242), « Par exemple, parmi les mots d'usages courant, *thann* qui signifie “manger” est plus courtois que son synonyme *kin*. »

– *sà wōey* (n°A.245), *thann* (n°A.241), *kin* (n°A.242), « Par exemple, alors qu'on utilise, nous l'avons vu, les mots *kin* et *thann* pour “manger”, on dira *sà wōey* lorsqu'il s'agit des monarques. »

– *chai ron* (n°A.458), « Quand un étranger est en colère, il a *chai ron* (le cœur qui brûle). »

Il est possible que les guides touristiques visent à faire découvrir avant tout l'aspect matériel du pays : architecture, ressources naturelles, objets, vêtements, modes de vie, etc. Les objets sont représentés dans la langue à l'aide des substantifs. Les verbes représentent le plus souvent des actions, des états ou des gestes, il faut peut-être plus de connaissances sur la culture thaïe pour comprendre les emprunts qui sont des verbes. D'autre part, étant donné la grande différence morphosyntaxique entre le thaï et le français, le verbe est peut-être une unité linguistique difficilement empruntable du thaï vers le français. Quant aux adjectifs, il n'est pas sûr que ce concept grammatical représente la même réalité linguistique que celui en thaï. Dans le dictionnaire de l'Institut Royal, il n'existe qu'une seule notion grammaticale

qui englobe les adjectifs et les adverbes, il s'agit de *wiset* (วิเศษณ์).

Il est important de noter qu'une partie considérable des mots indiqués comme substantifs dans le dictionnaire de l'Institut Royal fonctionnent dans notre corpus comme des noms épithètes d'un autre nom thaï. Par exemple :

– « Wieng Sa » dans « Amphoe Wieng Sa » (n°C.061), « Des découvertes importantes ont été faites à Takua Pa (voir *Ranong*), Amphoe Wieng Sa et Chaiya (voir *Surat Thani*) »

– « Phra Kaeo » dans « le *wat* Phra Kaeo » (n°C.131), « Le *wat* Phra Kaeo (Bangkok), temple du bouddha en pierre précieuse, est l'exemple type de ce style d'architecture. »

Quant aux places des mots empruntés, il y a une très grande diversité. En français, les noms peuvent aussi apparaître dans des positions très diverses dans une phrase. Après observation, les mots empruntés peuvent être divisés en deux grands groupes : emprunt isolé et emprunt faisant partie d'un groupe nominal. Ces derniers peuvent être le noyau du groupe nominal ou un satellite (attribut, apposition ou complément du nom). Les emprunts isolés sont souvent des titres, des sous-titres, des légendes (dans la structure n°23).

Nous trouvons qu'il y a environ un tiers des mots empruntés qui fonctionne comme noyaux des groupes nominaux, par exemple, le *phra phum* (n°A.622), les délicieux *tom ka kung* (n°B.177), un *wat* thaïlandais (A.439), l'*ùtsànit* de Bouddha (n°A.032), un *mondop* de structure carrée (n°A.562), au *khaen* lao-isane (n°A.110), etc.

Il y a un grand nombre de structures où les emprunts sont satellites dans le groupe

nominal, par exemple, Fête de Songkran (n°A.491), un symbole unitaire, appelé *kanok* (n°A.030), le bouddhisme Theravada et Mahayana (n°A.002 et n°A.013), l'épopée indienne du *Mahabharata*, la chanteuse de *lûuk thûng* (n°A.106), un pays appelé Suvannabhumi (n°A.011), le terme générique "stupa" (n°A.056), le long des combles d'un *naga* (n°A.037), etc.

Quant aux éléments qui fonctionnent comme compléments de ces emprunts, nous avons trouvé de nombreux adjectifs épithètes en français qui se trouvent dans notre corpus avant ou après les emprunts, par exemple, les meilleurs *kûaytiaw* (n°A.204), les délicieux *tom yam kung* (n°B.160), le très formel *lâkhawn nai* (n°A.129), au fameux *sâi ùa* (n°A.208), l'harmonieux *chedi* (n°A.334), le simple *sim* (n°B.127), les *kàp klâem* typiques (n°A.224), les *chedi* octogonaux (n°A.328), des **mondop** carrés (n°A.336), les *prasat* khmers (n°A.323), les *mudra* les plus courantes (n°A.248), *lâkhawn* extérieur (n°A.130), un *wat* thaïlandais (n°A.439), etc.

Selon l'ouvrage *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat, & Rioul, 1994, p. 187), il est dit que « le groupe prépositionnel dit « **complément du nom** » présente les caractéristiques suivantes, sauf licence poétique, il est toujours postposé au nom qu'il détermine et dont il restreint l'extension, au même titre qu'un adjectif relationnel morphologiquement apparenté ». Dans notre corpus, il y a 114 items des mots empruntés qui apparaissent dans la structure « nom + groupe prépositionnel complément du nom ». Voici quelque exemple de ce type d'emprunts : de nombreux style de chédís (n°A.057), le terme de *mudrà* (n°A.574), une abréviation de *farangset* (n°A.546), l'île de

Ko Samet (n°C.005), un stand de *kūaytīaw phàt thai* (n°B.084), angle de *Th Charoen* (n°C.021), les *meuang* de Thailand (n°A.009), au meauung de Fa Deat (n°A.010), l'*ùtsànit* de Bouddha (n°A.032), la doctrine bouddhiste d'un *hǎw trai* (n°A.063), la doctrine bouddhiste d'un *hǎw klawng* (n°B.012), la marque d'un *jina* (n°A.573), l'origine de la constuction d'un *wat* (n°A.600), **ubosot** du Wat Si Khom Kham (n°A.363), le Phra Wihan Lai Kham du Wat Phra Singh (n°C.125), la paix du *padma* (n°A.035), la saison des *kathins* (n°A.540), des objets d'utilité à la *sangha* (n°A.182), une demeure réservée aux *phis* (n°A.624) et Ne quittez pas Chiang Mai sans avoir goûté (...) au *nám phrik nùm* (n°B.057), etc.

Du point de vue morphosyntaxique, les emprunts de notre corpus se comportent majoritairement comme les unités linguistiques françaises. Mais la grande tendance à l'emploi des noms épithètes peut être due au fait que les adjectifs sont des unités dont les formes varient beaucoup en français alors que les substantifs changent moins de forme. Les mots thaïs étant invariables à l'origine se prêtent mieux à l'emploi comme noms épithètes qu'à l'emploi adjectival qui exigerait une transformation formelle.

Conclusion

En guise de conclusion, nous tenterons de procéder à la vérification de notre hypothèse du départ :

« Dans les trois guides touristiques en français, la plupart des emprunts du thaï

subiront les transformations linguistiques qui leur permettent de mieux s'intégrer dans les structures morphologiques et syntaxiques françaises. Les emprunts qui gardent des spécificités morphosyntaxiques thaïes seront peu nombreux. »

D'après les résultats exposés dans notre mémoire et dans cet article, les trois guides présentent les mêmes tendances avec de légères différences. Les emprunts y diffèrent des unités lexicales françaises du point de vue typographique et orthographique. Mais, ils ont été soumis plus ou moins aux mêmes règles que les emprunts des autres langues étrangères en français (italique, transcription en alphabet latin, etc.). Les emprunts de la langue thaïe dans notre corpus présentent des caractéristiques qui tendent vers l'intégration au système morphosyntaxique du français.

Les procédés d'intégration sont multiples : attribution de déterminant, de genre et de nombre, accords des adjectifs, fonctions et place, etc. Nous avons également constaté que la structure privilégiée d'une grande partie de ces emprunts est celle de nom épithète.

Nous pensons que la fonction des emprunts n'est pas seulement de permettre d'exprimer les notions ou réalités nouvelles mais c'est aussi de donner une touche d'exotisme. La Thaïlande séduit beaucoup de Français par le fait qu'elle est lointaine, étrange, différente. Ces emprunts peuvent contribuer à faire naître ce sentiment d'étrangeté et d'aventure.



Bibliographie

Ouvrages en français

BOTELHO (Annette). *Traité de grammaire française*. Lisboa, Edições ASA, 1989.

CATACH (Nina), Jeanne GOLFAND et Roger DENUX. *Orthographe et lexicographie (Littré, Robert, Larousse) : Tome I*. Paris, Didier, 1971.

DIKI-KIDIRI (Marcel), Hubert JOLY et Colette MURCIA. *Guide de la néologie*. Paris, Conseil international de la langue française, 1981.

Collectif Imprimerie Nationale. *Lexique des règles typographiques en usage à l'Imprimerie nationale*. Imprimerie Nationale, 2002.

GUIRAUD (Pierre). *Les mots étrangers*. Paris, Presses Université de France, 1971.

RIEGEL (Martin). Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL. *Grammaire méthodique du français*. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

Sites Internet

Renouvo, « Règles d'application des recommandations orthographiques », <http://www.renouvo.org/regles.php>. Consulté le 03/04/2011.

Dictionnaire

ROBERT (Paul), Josette REY-DEBOVE, Alain REY. *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris, Le Robert, 2008.

Corpus étudié

Collectif. *Thaïlande*. Guide du routard. Paris, Hachette, 2003.

Collectif. *Thaïlande. guide du tourisme*. guide du tourisme. Paris, Michelin, 1998.

CUMMINGS (Joe), Sandra BAO, Steven MARTIN & China WILLIAMS. *Thaïlande*. Lonely Planet. Paris, Lonely Planet, 2004.

กิจกรรมสมาคมและมูลนิธิ



มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา

ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์

FONDATION POUR LA PROMOTION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DES ÉTUDES FRANÇAISES
SOUS LE PATRONAGE DE SON ALTESSE ROYALE LA PRINCESSE GALYANI VADHANA
KROM LUANG NARADHIWAS RAJANAGARINDRA

โครงการกิจกรรมงานออกร้านสินค้าฝรั่งเศส ๒๕๕๔ (Bonjour Bangkok 2011)

ชื่อโครงการ

โครงการกิจกรรมงานออกร้านสินค้าฝรั่งเศส ๒๕๕๔
(Bonjour Bangkok 2011)

ผู้รับผิดชอบ/คณะดำเนินงาน

มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา

ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์

หลักการและเหตุผล

สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ได้พระราชทานเงินทุนจัดตั้งมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ และได้รับอนุญาตจัดตั้งเมื่อวันที่ ๒๔ มิถุนายน ๒๕๔๗ โดยมีวัตถุประสงค์หลักเพื่อ

๑) สนับสนุนและส่งเสริมผู้สอนและผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาในการค้นคว้า วิจัย ฝึกอบรม สัมมนา ดูงาน และเข้าร่วมประชุมทั้งในประเทศและต่างประเทศ

๒) สนับสนุนและส่งเสริมการจัดกิจกรรมทางวิชาการหรือจัดกิจกรรมอื่น ๆ ที่เป็นการเผยแพร่ความรู้ทางวิชาการ

๓) จัดหาทุนจากภาครัฐและภาคเอกชนทั้งในประเทศและต่างประเทศเพื่อสนับสนุนการดำเนินงานของมูลนิธิ

๔) ร่วมมือกับสถาบันของรัฐและเอกชนในการสนับสนุนกิจกรรมด้านวิชาการ รวมทั้งองค์การกุศลอื่น ๆ เพื่อสาธารณประโยชน์

การดำเนินงานกิจกรรมและโครงการต่าง ๆ ของมูลนิธิฯ ที่ผ่านมามีได้ก่อให้เกิดประโยชน์อย่างยิ่งต่อการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาในทุกๆระดับ รวมทั้งประโยชน์ต่อสังคมโดยรวม เมื่อปี ๒๕๕๔ ที่ผ่านมามูลนิธิฯ จึงได้รับการประกาศเป็นองค์การการกุศลได้รับยกเว้นภาษีและภาษีมูลค่าเพิ่มตามประกาศกระทรวงการคลัง ลำดับที่ ๗๑๕ ในวโรกาสเฉลิมฉลองพระชนมายุ

๘๔ พรรษาแห่งพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวในปีนี้ มูลนิธิ จึงจัดโครงการกิจกรรมงานออกร้านสินค้า ฝรั่งเศส (Bonjour Bangkok 2011) โดยจะ ดำเนินการในปี ๒๕๕๔ นี้เป็นปีแรก เพื่อนำเงิน รายได้ส่วนหนึ่งทูลเกล้าฯ ถวายโดยเสด็จพระราช- กุศล

วัตถุประสงค์

๑. เพื่อนำรายได้ส่วนหนึ่งทูลเกล้าฯ ถวายแด่ พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว เนื่องในวโรกาส เฉลิมฉลองพระชนมายุ ๘๔ พรรษา
๒. เพื่อจัดหารายได้สนับสนุนการดำเนินงาน กิจกรรมและโครงการต่าง ๆ ของมูลนิธิ

กลุ่มเป้าหมาย

ครู อาจารย์ นักเรียน นิสิต นักศึกษาที่เรียน ภาษาฝรั่งเศส และประชาชนทั่วไป

กิจกรรมในวัน Bonjour Bangkok 2011

การจำหน่ายสินค้าหลากหลายชนิด การสอยดาว ชิงรางวัลต่าง ๆ มากมาย เช่น Gift Voucher จาก โรงแรมต่าง ๆ เครื่องใช้ไฟฟ้า และของรางวัลอื่น ๆ กิจกรรมเพลงภาษาฝรั่งเศส และการเขียนภาพ

ระยะเวลาและสถานที่ดำเนินการ

วันเสาร์ที่ ๓ และวันอาทิตย์ที่ ๔ กันยายน ๒๕๕๔

ณ ห้องแกรนด์ฮอลล์ โรงแรมอิมพีเรียล ควีนส์ปาร์ค ซอยสุขุมวิท ๒๒

รูปแบบการดำเนินงาน

การออกร้านสินค้าประเภทต่าง ๆ จาก ต่างประเทศและสินค้าที่มีชื่อเสียงของประเทศไทย ประมาณ ๑๒๐ บูท โดยมีเงื่อนไขดังนี้

๑. เนื้อที่ของแต่ละบูทคือ ๒ x ๒ เมตร โดย ที่ทางโรงแรมเตรียมโต๊ะขนาด ๑๘๐ ซม. x ๗๐ ซม. ไม้ให้บูทละ ๒ ตัว หุ้มกระโปรง มีเก้าอี้ ๒ ตัว และมีปลั๊กไฟให้บูทละ ๑ แห่ง

๒. ทุกบูทที่แสดงความประสงค์ร่วมออกบูท จำหน่ายสินค้าภายในวันที่ ๑ สิงหาคม พ.ศ. ๒๕๕๔ จะร่วมสมทบทุนมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและ ฝรั่งเศสศึกษาในพระอุปถัมภ์ฯ จำนวน ๔,๐๐๐ บาท (สี่พันบาทถ้วน) โดยใบเสร็จจากมูลนิธิ สามารถ นำไปลดหย่อนภาษีในปีภาษีนั้น ๆ ได้

๓. บูทต่าง ๆ สามารถร่วมสมทบทุนมูลนิธิ นอกเหนือจากข้อ ๒ ได้ตามความสมัครใจ เพื่อ ร่วมกันนำรายได้ทูลเกล้าฯ ถวายพระบาทสมเด็จพระ- เจ้าอยู่หัว เนื่องในวโรกาสเฉลิมฉลองพระ- ชนมายุ ๘๔ พรรษา และสามารถนำใบเสร็จไป ลดหย่อนภาษีได้เช่นกัน

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

๑. มูลนิธิ ได้นำรายได้ส่วนหนึ่งทูลเกล้าฯ ถวายแด่พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว เนื่องใน วโรกาสเฉลิมฉลองพระชนมายุ ๘๔ พรรษา
๒. มูลนิธิ ได้จัดหารายได้เพื่อใช้ในการ ดำเนินงานกิจกรรมและโครงการต่าง ๆ ต่อไป
๓. มูลนิธิ ได้สร้างเครือข่ายความร่วมมือ กับหน่วยงานภายนอกในการดำเนินการกิจกรรม และโครงการต่าง ๆ ของมูลนิธิ

ข่าวกิจกรรมมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาในพระอุปถัมภ์ฯ

มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาในพระอุปถัมภ์ฯ

สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอเจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์

ขอเชิญร่วมงานออกธำเนการกุศล สิ้นค้าคุณภาพทั้งของไทยและฝรั่งเศส
วันเสาร์ที่ 3 และวันอาทิตย์ที่ 4 กันยายน 2554

ห้องแกรนด์ฮอลล์ โรงแรมอิมพีเรียลควีนส์ปาร์ค สุขุมวิท 22

รายได้ส่วนหนึ่งทูลเกล้าฯ ถวายพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวฯ

เนื่องในวโรกาสเฉลิมพระชนมายุ 84 พรรษา

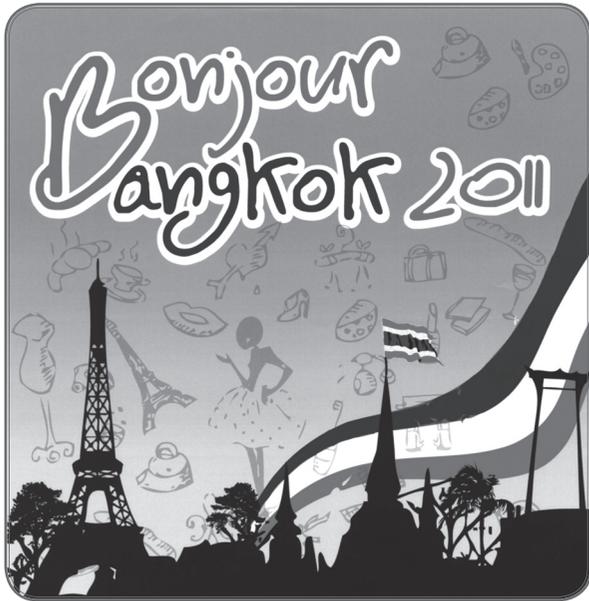
มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอเจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ จัดงานออกธำเนการกุศล Bonjour Bangkok 2011 ระหว่างวันเสาร์ที่ ๓ และวันอาทิตย์ที่ ๔ กันยายน ๒๕๕๔ ที่โรงแรมอิมพีเรียลควีนส์ปาร์ค สุขุมวิท ๒๒ เพื่อนำรายได้ส่วนหนึ่งทูลเกล้าฯ ถวายพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวโดยเสด็จพระราชกุศล เนื่องในมหามงคลวโรกาสเฉลิมพระชนมายุ ๗ รอบพระชนมพรรษา รายได้ส่วนที่เหลือเพื่อส่งเสริมกิจกรรมการศึกษาภาษาฝรั่งเศสสำหรับเยาวชน ทั้งนี้ได้รับเกียรติจากคุณไมเคิล แซกเทิน ผู้จัดการทั่วไปโรงแรมอิมพีเรียลควีนส์ปาร์ค และคุณ Anne Emmanuelle GROSSI จาก Bureau de Coopération pour le Français (BCF) ร่วมเป็นประธานในพิธีเปิดกิจกรรมในงาน นอกจากนี้จะมีการออกธำเนการขายสินค้าหลากหลายซึ่งล้วนเป็นผลิตภัณฑ์คุณภาพทั้งของฝรั่งเศสและสินค้าไทย สินค้า OTOP นำเลือกซื้อหาในราคาข้อมเยาแล้ว ยังมี การแสดงจากสถาบันการศึกษาต่าง ๆ ที่มีการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ทั้งการขับร้อง

การเต้นระบำแคน-แคน การแข่งขันตอบปัญหาภาษาฝรั่งเศส มุมจำลองศิลปะแบบฝรั่งเศสที่มวาทรูปในบรรยากาศสบาย ๆ มีการสาธิตการทำอาหารและขนมฝรั่งเศสจากสถาบัน Vatel มหาวิทยาลัยศิลปากร มุมโหลหลากหลายทฤษฎีที่จะมาให้การทำนายดวงชะตา ตลอดจนงานมีการลุ้นรางวัลต่าง ๆ มากมาย

การแสดงไฮไลท์ของงานคือการที่มูลนิธิศิตาติรวาทนำเพลงพระราชนิพนธ์ที่ได้รับพระราชทานพระบรมราชานุญาตให้แปลเป็นภาษาฝรั่งเศสมาแสดงในงานนี้เป็นครั้งแรก โดยคุณเปรมิกา สุจริตกุล เป็นนักร้องรับเชิญขับขานเพลงพระราชนิพนธ์ที่แปลเป็นภาษาฝรั่งเศสให้ในงานทั้งสองวัน นอกจากนี้ในวันเสาร์ที่ ๓ กันยายน ๒๕๕๔ นักร้องเสียงดีมีคุณภาพ คุณมาลีวัลย์ เจมีน่าที่นอกจากจะร้องเพลงให้ในงานแล้ว ยังจะมาเปิดใจถึงศรัทธาในพระพุทธศาสนาและการปฏิบัติธรรมอย่างเคร่งครัด ในเรื่องการทำอาหาร คุณพล ตัณฑเสถียร นักแสดงและเซฟชื่อดัง ได้มาสาธิตการทำขนมฝรั่งเศสที่สามารถทำเองได้ง่าย ๆ คือขนม Financier ในวันอาทิตย์ที่ ๔ กันยายน ๒๕๕๔

งานนี้อิมท้อง และอิมบุญกันไปทั่วหน้า

ประมวลภาพกิจกรรมงานออกร้านสินค้าฝรั่งเศส ๒๕๕๔ (Bonjour Bangkok 2011)













รายงานการประชุมใหญ่สามัญประจำปี ๒๕๕๔
และการเลือกตั้งคณะกรรมการสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี
เมื่อวันที่ ๓๐ พฤศจิกายน ๒๕๕๔ เวลา ๑๓.๐๐ น.

มีสมาชิกเข้าร่วมประชุมจำนวน ๔๑ คน
 ครอบงำการประชุมตามข้อบังคับของสมาคมฯ
 รองศาสตราจารย์ คุณหญิงวงจันทร์ พินัยนิติศาสตร์
 อุปนายกสมาคมฯ ประจำปี ๒๕๕๓-๒๕๕๔ เป็น
 ประธานที่ประชุม ซึ่งสาระสำคัญของการประชุม
 มีดังต่อไปนี้

วาระที่ ๑ รายงานกิจการของสมาคมฯ

ในรอบปี ๒๕๕๔

นางสาวณัฐสรณ์ ลีศิริเสริญ เลขานุการ ได้
 รายงานกิจการของสมาคมฯ ในรอบปี ๒๕๕๔
 เพื่อให้สมาชิกได้รับทราบทั่วกันดังนี้

๑. งานบริหาร

คณะกรรมการบริหารสมาคมฯ ได้ประชุม
 เพื่อดำเนินกิจการของสมาคมฯ นับตั้งแต่วันที่ ๑
 มกราคม ๒๕๕๔ จนถึงวันประชุมใหญ่สามัญ
 ประจำปี คือวันที่ ๓๐ พฤศจิกายน ๒๕๕๔ รวม
 ทั้งสิ้น ๗ ครั้ง สรุปสาระการประชุมที่เกี่ยวข้องกับ
 การบริหารสมาคมฯ ได้ดังนี้

๑.๑ จัดทำโครงการของสมาคมฯ ปี ๒๕๕๔

๑.๒ จัดทำโครงการความร่วมมือกับสำนัก
 ทูตวัฒนธรรมฝรั่งเศส ปี ๒๕๕๔

๑.๓ จัดทำโครงการความร่วมมือกับสมาคม
 ฝรั่งเศส กรุงเทพฯ ปี ๒๕๕๔

๑.๔ ประชาสัมพันธ์เพื่อหาสมาชิกทั้งประเภท
 บุคคลและประเภทสถาบัน

๒. ทูนประเภทต่าง ๆ

ในปี ๒๕๕๔/๒๐๑๑ นี้ รัฐบาลฝรั่งเศสได้
 จัดสรรทุนระยะสั้น สำหรับนักเรียน นักศึกษา และ
 ครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศส เพื่อการไปศึกษา ทักษะศึกษา
 หรือฝึกอบรมในประเทศฝรั่งเศส ดังนี้

๒.๑ ทุนสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษา
 และนักศึกษา จำนวน ๑๔ ทุน ระยะเวลา ๑ เดือน
 (ตุลาคม ๒๕๕๔) ณ Centre International
 d'Étude des Langues/CIEL เมือง Brest
 แคว้น Bretagne ดังมีรายนามผู้รับทุนดังนี้

๑. นายเชาว์วรรัตน์ นิตยสุทธิ

โรงเรียนทวีธาภิเศก กรุงเทพฯ

๒. นางสาวดลนภัส บัวช่วย

โรงเรียนพัทลุง จังหวัดพัทลุง

๓. นายเอกศักดิ์ โอตบาง

โรงเรียนยุพราชวิทยาลัย จังหวัดเชียงใหม่

๔. นางสาวณัฐธิดา ศิริปัญญา

โรงเรียนวัฒโนทัยพายัพ จังหวัดเชียงใหม่

๕. นางสาวนภัส กรวิภาสเรือง

โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษา กรุงเทพฯ

๖. นายคณิศร กฤษฎาพรรณ

โรงเรียนเบญจมเทพอุทิศ จังหวัดเพชรบุรี

๗. นางสาวภาวรุจี อัครเสวี
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
๘. นายอริคมน์ จิตรเกษมสุข
คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
๙. นายเชมภัทร สังข์พันธุ์
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัย
รามคำแหง
๑๐. นายมานพ คตสูงเนิน
คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขต
ปัตตานี
๑๑. นางสาวสาวิตรี ศรีรัตอำไพ
คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร
๑๒. นายดีสกร บริหาร
คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยขอนแก่น
๑๓. นางสาวปานแก้ว กิจวิทย์
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
๑๔. นายกฤตกุล วันดี
คณะนิติศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

๒.๒ ทูนสำหรับผู้สอนภาษาฝรั่งเศส

จำนวน ๗ ทูน ระยะเวลา ๑ เดือน (ตุลาคม ๒๕๕๔)
ณ ศูนย์ภาษา CAVILAM เมือง Vichy ดั้งมี
รายนามผู้รับทูนดังนี้

๑. นางสุภาณี พัฒราช
โรงเรียนทวีธาภิเศก กรุงเทพฯ
๒. นางนุชจรรย์ บุญงาม
โรงเรียนถ้ำปีนวิทยาเขต จังหวัดพะเยา
๓. นางปัทมาพัทธ์ จันทรเพชร
โรงเรียนนารีอนุกุล จังหวัดอุบลราชธานี

๔. นางแนนน้อย ทิพย์ประเสริฐ
โรงเรียนกำแพงเพชรพิทยาคม
จังหวัดกำแพงเพชร
๕. นายนิธิ คีลวัตกุล
โรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย กรุงเทพฯ
๖. นายรัตนชยธรลภณ วงศ์แก้วมูล
โรงเรียนเฉลิมพระเกียรติ จังหวัดภูเก็ต
๗. นางสาวอร ชันธประเสริฐ
มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี
จังหวัดสุราษฎร์ธานี

๒.๓ ทูนสำหรับกรรมการศูนย์พัฒนาการเรียน
การสอนภาษาฝรั่งเศสฯ จำนวน ๒ ทูน ระยะเวลา
๑ สัปดาห์ (ตุลาคม ๒๕๕๔) ดั้งมีรายนามผู้รับทูน
ดังนี้

๑. นางสาววาสนา สมจิตร
โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษา กรุงเทพฯ
๒. นางพรรณราย จันทยศ
โรงเรียนดำรงราษฎร์สงเคราะห์
จังหวัดเชียงใหม่



๓. การประชุมทางวิชาการ

สมาคมฯ ได้จัดการอบรมเชิงปฏิบัติการเรื่อง
“ระเบียบวิธีวิจัยการสอนภาษาฝรั่งเศส : จากทฤษฎี
สู่การปฏิบัติ” « Recherche en didactique du
français : de la théorie à la pratique »
ระหว่างวันที่ ๕-๗ ตุลาคม ๒๕๕๔ ณ ศูนย์วิทย-
บริการ กรุงเทพมหานคร มหาวิทยาลัยนเรศวร
ชั้น ๘ อาคาร Wave Place ถนนพหลินจิต กรุงเทพฯ

๔. กิจกรรมเทิดพระเกียรติสมเด็จพระเจ้า พี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวง นราธิวาสราชนครินทร์

สมาคมฯ และสมาชิก พร้อมแขกผู้มีเกียรติ ได้ร่วมกันจัดพิธีทำบุญถวายพระกุศลรำลึกถึง สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ เมื่อวันที่ ๖ พฤษภาคม ๒๕๕๔ ณ วัดสระเกศ ราชวรมหาวิหาร

อนึ่ง สมาคมฯ จะถือปฏิบัติในการเป็น เจ้าภาพจัดพิธีทำบุญถวายพระกุศลเช่นนี้ ในวันที่ ๖ พฤษภาคม ของทุกปีตลอดไป เพื่อให้มวลสมาชิก สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ได้มีโอกาสร่วมกันทำบุญถวาย สอนองพระกรุณาธิคุณ ที่ทรงมีต่อสมาคมฯ

๕. การจัดกิจกรรม

การจัดงานกิจกรรมประจำปี ๒๕๕๔ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯ เสด็จฯ พระราชทานรางวัล แก่ผู้ชนะการแข่งขันในงานกิจกรรมประจำปี ของสมาคมฯ ๒๕๕๔/๒๐๑๑ ซึ่งนับเป็นปีที่ ๓๓ ที่สมาคมฯ จัดขึ้นในหัวข้อ « Sa Majesté le Roi et son règne aux mille lumières » ใน วันอาทิตย์ที่ ๒๐ พฤศจิกายน ๒๕๕๔ ณ มหาวิทยาลัยเซนต์จอร์จ ลาดพร้าว กรุงเทพฯ โดย สมาคมฯ จัดงานนี้ขึ้นเป็นประจำทุกปีเพื่อเปิดโอกาส ให้นักเรียน นิสิต นักศึกษา ที่เรียนภาษาฝรั่งเศส ได้แสดงความสามารถทางภาษาฝรั่งเศส และ มีโอกาสเพิ่มพูนประสบการณ์ ตลอดจนแลกเปลี่ยน ความคิดเห็นซึ่งกันและกัน

๖. การประสานงานกับหน่วยงานภายใน ประเทศ

๖.๑ ประสานงานกับสำนักงานความร่วมมือ เพื่อการพัฒนาระหว่างประเทศ สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา กระทรวงศึกษาธิการและ มหาวิทยาลัยต่าง ๆ เพื่อจัดทำโครงการและร่วมกัน พิจารณาเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือจากรัฐบาล ฝรั่งเศสในด้านการเรียนการสอน การจัดสรรทุน และความช่วยเหลือด้านเอกสาร ตลอดจนตำรา ภาษาฝรั่งเศส

๖.๒ ประสานงานกับสำนักงานเขตพื้นที่การ ศึกษาเขตต่าง ๆ โดยส่งเสริมให้กรรมการสมาคมฯ ผู้ทรงคุณวุฒิไปเป็นวิทยากรให้ความรู้แก่ผู้สอน ภาษาฝรั่งเศสของโรงเรียนทั้งในส่วนกลางและ ส่วนภูมิภาค

๖.๓ ประสานงานกับสำนักทูตวัฒนธรรม ฝรั่งเศส เพื่อส่งเสริมกิจกรรมการเรียนการสอน ภาษาฝรั่งเศสทุกระดับ โดยให้ความร่วมมือด้าน ต่าง ๆ เช่น การจัดการสัมมนา การประชุมทาง วิชาการ การอบรมครู การจัดสรรทุนประเภทต่าง ๆ จากรัฐบาลฝรั่งเศส และการปลุกปั้นผู้รับทุน

๖.๔ ประสานงานกับสมาคมฝรั่งเศสกรุงเทพ เพื่อส่งเสริมการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมไทย- ฝรั่งเศสในด้านต่าง ๆ เช่น ด้านละครและดนตรี โดยสมาคมฯ ให้ความร่วมมือประชาสัมพันธ์ไปยัง สถานศึกษาต่าง ๆ

๖.๕ ประสานงานกับสถานเอกอัครราชทูต ฝรั่งเศสประจำประเทศไทย ในการจัดกิจกรรม «งานสัปดาห์ประชาคมโลกภาษาฝรั่งเศส : Fête de la francophonie 2011» เมื่อวันที่ ๒๒ มกราคม ๒๕๕๔ ณ สมาคมฝรั่งเศสกรุงเทพ ถนนสาทรใต้ กรุงเทพฯ โดยจัดกรรมการบริหารสมาคมฯ ไปเป็น กรรมการการแข่งขันประเภทต่าง ๆ ช่วยติดต่อ

จัดหาเวทีกลางแจ้ง ทำประกาศผลการแข่งขันและเขียนใบประกาศนียบัตร

๖.๖ ประสานงานกับมหาวิทยาลัยรังสิต ในการจัดกิจกรรม « Vive le français » ในวันศุกร์ที่ ๒ กันยายน ๒๕๕๔ โดยมีชื่อกิจกรรมว่า « Symphonie des arts à RSU » สมาคมฯ ได้ให้ความร่วมมือกับคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต โดยส่งกรรมการบริหารสมาคมฯ จำนวน ๖ คน เป็นผู้แทนไปร่วมเป็นกรรมการตัดสินการแข่งขันประเภทต่าง ๆ เป็นประจำทุกปี

๖.๗ ประสานงานกับสำนักพัฒนาและส่งเสริมิวิชาชีพ ครุสภา ในการสรรหาครูดีเด่นภาษาฝรั่งเศส เพื่อรับรางวัล “ครุสภา” ประจำปี ๒๕๕๔ จำนวน ๖ รางวัล ซึ่งนับเป็นปีที่ ๓

๖.๘ ประสานงานกับ THAISIM สมาคมฯ ส่งผู้แทนเข้าร่วมจัดการประชุมทางวิชาการของสมาคมสถานการณ์จำลองและเกมเพื่อการเรียนรู้แห่งประเทศไทย/สสภ : Thai Simulation and Gaming for Learning Association/ THAISIM เมื่อวันที่ ๒๔-๒๖ มีนาคม ๒๕๕๔ ณ โรงเรียนไทยโยธยาบริหารธุรกิจ จังหวัดพระนครศรีอยุธยา

๖.๙ ประสานงานกับกระทรวงการต่างประเทศ สมาคมฯ ส่งผู้แทนเข้าร่วมประชุมกับหน่วยงานต่าง ๆ ประมาณ ๒๐ แห่ง เพื่อรายงานในเชิงประเมินถึงรูปแบบของความช่วยเหลือที่เคยได้รับจากรัฐบาลฝรั่งเศสและรูปแบบของความต้องการความช่วยเหลือในปัจจุบัน พร้อมส่งโครงการต่าง ๆ ของสมาคมฯ เพื่อขอทุนสนับสนุน

๖.๑๐ ประสานงานกับครุสภา ในการขอเงินอุดหนุนแก่สมาชิกศูนย์เครือข่ายพัฒนาวิชาชีพของ

ผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาของครุสภาประจำปี ๒๕๕๔ เพื่อจัดอบรมครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสก่อนประจำการ (ครูใหม่)

๗. การประสานงานกับหน่วยงานต่างประเทศ

๗.๑ ประสานงานกับ Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) โดยสมัครเป็นสมาชิกของ FIPF เพื่อรับเอกสารเกี่ยวกับการค้นคว้าและความเคลื่อนไหวด้านการสอนภาษาฝรั่งเศสทั่วโลก และนำมาพิมพ์เผยแพร่ในวารสารของสมาคมฯ สมาคมฯ ได้ส่งนางสาวมาริสลา การีเวทย์ ผู้ช่วยเหรียญกษาปณ์ เข้าร่วมประชุมสมาชิกครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสเกี่ยวกับการบริหารจัดการงานเกี่ยวกับสมาคม ซึ่งจัดโดย FIPF ที่กรุงปารีส ประเทศฝรั่งเศส ระหว่างวันที่ ๑๑-๒๑ พฤศจิกายน ๒๕๕๓ โดยสถานทูตฝรั่งเศสประจำประเทศไทยรับผิดชอบค่าใช้จ่ายทั้งหมด

๗.๒ ประสานงานกับ Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Français (AUPELF) โดยส่งผู้แทนเข้าร่วมประชุมเป็นประจำ

๗.๓ ประสานงานกับกลุ่ม Amitiés sans Frontières เพื่อเผยแพร่และแลกเปลี่ยนวัฒนธรรม ตลอดจนอำนวยความสะดวกให้สมาชิกมีเพื่อนชาวฝรั่งเศสทางจดหมาย

๗.๔ ประสานงานกับ Organisation Internationale pour la Francophonie (OIF)

สมาคมฯ ได้ส่งนางพรทิพา ถาวรบุตร นางสุพรรณิ จันทน์คราญ นางสาวพรศิริ ทองพันธ์ุ และนางสุรภี รุโจปการ เป็นผู้แทนสมาคมฯ รับทุน OIF-CREFAP เข้าร่วมการประชุมที่เมืองซิดนีย์ ประเทศออสเตรเลีย ระหว่างวันที่ ๒-๖ ธันวาคม ๒๕๕๓ โดย OIF-CREFAP ให้เงินค่าใช้จ่าย 4,800 ยูโร BCF – สถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศส ประจำประเทศไทยมอบตัวโดยสารเครื่องบิน ๔ ที่นั่ง สำหรับผู้แทนทั้ง ๔ คน สมาคมฯ ได้ส่งคุณหญิงวงจันทร์ พิณยนิติศาสตร์ อุปนายก นางธิดา บุญธรรม อุปนายก และนางสาวณัฐสรวิญ ลีศิริเสริญ เลขาธิการ เป็นผู้แทนเข้าร่วมประชุมวิชาการระหว่างประเทศในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ โดยมีชื่องานว่า « 11^e Conseil d'orientation et d'accompagnement du CREFAP Bangkok (Thaïlande) » ระหว่างวันที่ ๒๐-๒๑ มกราคม ๒๕๕๔ ณ โรงแรมวินเซอร์สวิตซ์ สุขุมวิท ๒๐

๘. การจัดพิมพ์หนังสือ วารสาร และจดหมายข่าวของสมาคมฯ

๘.๑ จัดพิมพ์วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ปีละ ๔ ฉบับ โดยรวมเล่มละ ๒ ฉบับ เพื่อเผยแพร่ความรู้เกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา เพื่อสร้างความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก ตลอดจนจนเพื่อส่งเสริมการศึกษา และการวิจัยเกี่ยวกับวิชาภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา

๘.๒ จัดพิมพ์จดหมายต่าง ๆ เพื่อแจ้งข่าวสารต่าง ๆ ไปยังสมาชิกตามโอกาสอันควร

๘.๓ จัดการพัฒนเว็บไซต์ สคฝท. www.atpf-th.org เพื่อเป็นช่องทางในการเผยแพร่ข้อมูลข่าวสารของสมาคมฯ และกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับภาษาฝรั่งเศสไปยังสมาชิกและผู้สนใจ

๙. กิจกรรมอื่น ๆ

๙.๑ นางสาวชนยา ด่านสวัสดิ์ เทรญญิก สคฝท. เป็นผู้แทนสมาคมฯ นำแจกันดอกไม้ถวายพระพร เนื่องในวันคล้ายวันพระราชสมภพสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี วันที่ ๒ เมษายน ๒๕๕๔ ณ อาคารชัยพัฒนา ในบริเวณพระตำหนักจิตรลดารโหฐาน

๙.๒ นางธิดา บุญธรรม อุปนายก สคฝท. และนางสาวอรรรณี ป้านสวัสดิ์ ผู้ช่วยเลขาธิการ สคฝท. เป็นผู้แทนเข้าร่วมประชุมสมัชชาสมาชิกรุ่นเยาว์เครือข่ายพัฒนาวิชาชีพของผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา หัวข้อ “พัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา เพื่อผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของชาติ” เมื่อวันที่ ๑๔ มกราคม ๒๕๕๔ ณ ห้องประชุม บุญยเกตุ อาคารหอประชุมคุรุสภา สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา

๙.๓ คณะกรรมการบริหาร สคฝท. ร่วมจัดกิจกรรมในงานสัปดาห์ประชาคมโลกภาษาฝรั่งเศส เมื่อวันที่ ๒๒ มกราคม ๒๕๕๔ ณ สมาคมฝรั่งเศส กรุงเทพฯ

๙.๔ คุณหญิงวงจันทร์ พิณยนิติศาสตร์ อุปนายก สคฝท. นางธิดา บุญธรรม อุปนายก สคฝท. นางสาวณัฐสรวิญ ลีศิริเสริญ เลขาธิการ สคฝท. ได้รับโล่ประกาศเกียรติคุณ รางวัลผู้สนับสนุนงานของคุรุสภา ประจำปี ๒๕๕๔ จากนายชินวรณ์ บุญยเกียรติ รัฐมนตรีว่าการกระทรวง

ศึกษาธิการ เมื่อวันที่ ๒ มีนาคม ๒๕๕๔ ณ หอประชุมคุรุสภา

๙.๕ นางธิดา บุญธรรม อุปนายก สคฝท. นางสาวณัฐสรัญ ลีศิริเสริญ เลขาธิการ สคฝท. นางพรทิพา ถาวรบุตร ปฏิคม สคฝท. ได้ร่วมประชุมกับสมาคมนักเรียนเก่าฝรั่งเศส และร่วมเป็นกรรมการดำเนินงานโครงการ “ตราบสันดินฟ้า-คีตาศิรวาท ๘๔ พรรษา” จัดทำแผ่นเสียงเพลงพระราชนิพนธ์แปลเป็นภาษาฝรั่งเศสจำนวน ๒๗ เพลง พร้อมทั้งจัดพิมพ์หนังสือที่ระลึกประกอบแผ่นเสียงด้วย

๙.๖ สมาคมฯ ร่วมกับมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ (มสฝ.) ได้จัดโครงการกิจกรรมออกงานการกุศล « Bonjour Bangkok 2011 » เมื่อวันที่ ๓-๔ กันยายน ๒๕๕๔ ณ โรงแรมอิมพีเรียลควีนส์ปาร์ค สุขุมวิท ๒๒ กรุงเทพฯ

๙.๗ สมาคมฯ กำหนดให้มีการประชุมใหญ่สามัญประจำปี ๒๕๕๔ ในวันที่ ๓๐ พฤศจิกายน ๒๕๕๔ เวลา ๑๓.๐๐-๑๔.๓๐ น. ณ ศูนย์วิทยบริการ กรุงเทพมหานคร มหาวิทยาลัยรัตนเศรษฐาคาร Wave Place ถนนเพลินจิต กรุงเทพฯ

๙.๘ การจัดจำหน่ายเข็มกลัดติดเสื้ออักษรย่อ สคฝท. สมาคมฯ ยังคงจัดจำหน่ายเข็มกลัดติดเสื้ออักษรย่อ สคฝท. ๒ แบบ เพื่อหารายได้ต่อไปตามโอกาสต่าง ๆ

๙.๙ การบริการของห้องสมุดแก่สมาชิกสมาคมฯ ให้บริการทางวิชาการโดยเปิดให้ใช้ห้องสมุดของ สคฝท. ตามนัด

๙.๑๐ การจัดการรางวัลสำหรับงานกิจกรรมประจำปี สมาคมฯ ได้จัดซื้อหนังสือที่เป็นประโยชน์ต่อการเรียนภาษาฝรั่งเศส จัดทำกระเป๋าใส่เอกสารและสมุดบันทึกตรา สคฝท. สำหรับมอบเป็นของรางวัลแก่ผู้ชนะการแข่งขันในงานกิจกรรมประจำปี

ต่อมานางสาวชนยา ด่านสวัสดิ์ เทรญญิก ได้กล่าวสรุปเกี่ยวกับงบดุล งบรายได้และค่าใช้จ่ายสำหรับปีสิ้นสุด วันที่ ๓๑ ธันวาคม ๒๕๕๓ และ ๒๕๕๒ ให้สมาชิกรับรองดังนี้

รายงานของผู้สอบบัญชีรับอนุญาต

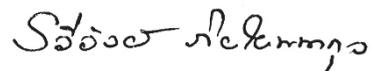
เสนอ สมาชิกสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

ในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

ข้าพเจ้าได้ตรวจสอบ งบดุล ณ วันที่ 31 ธันวาคม 2553 และ 2552 งบรายได้และค่าใช้จ่าย สำหรับปีสิ้นสุดวันเดียวกันของสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ซึ่งกรรมการของสมาคมเป็นผู้รับผิดชอบต่อความถูกต้อง และครบถ้วนของข้อมูลในงบการเงินเหล่านี้ ส่วนข้าพเจ้าเป็นผู้รับผิดชอบในการแสดงความเห็น ต่องบการเงินดังกล่าว จากผลการตรวจสอบของข้าพเจ้า

ข้าพเจ้าได้ปฏิบัติตามตรวจสอบตามมาตรฐานการสอบบัญชีที่รับรองทั่วไป ซึ่งกำหนดให้ ข้าพเจ้าต้องวางแผนและปฏิบัติตามเพื่อให้ได้ความเชื่อมั่นอย่างมีเหตุผลว่า งบการเงินแสดงข้อมูลที่ขัดต่อข้อเท็จจริงอันเป็นสาระสำคัญหรือไม่ การตรวจสอบรวมถึงการใช้วิธีการทดสอบหลักฐาน ประกอบรายการทั้งที่เป็นจำนวนเงินและการเปิดเผยข้อมูลในงบการเงิน การประเมินความเหมาะสมของหลักการบัญชีที่กิจการใช้ และประมาณการเกี่ยวกับรายการทางการเงินที่เป็นสาระสำคัญ ซึ่ง กรรมการของสมาคมเป็นผู้จัดทำขึ้น ตลอดจนการประเมินถึงความเหมาะสมของการแสดงรายการที่นำเสนอในงบการเงิน โดยรวม ข้าพเจ้าเชื่อว่าการตรวจสอบดังกล่าวให้ข้อสรุปที่เป็นเกณฑ์อย่างเหมาะสม ในการแสดงความเห็นของข้าพเจ้า

ข้าพเจ้าเห็นว่างบการเงินข้างต้นนี้แสดงฐานะการเงิน ณ วันที่ 31 ธันวาคม 2553 และ 2552 และผลการดำเนินงานสำหรับปีสิ้นสุดวันเดียวกันของสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี โดยถูกต้องตามที่ควรในสาระสำคัญ และทำขึ้นตามหลักการบัญชีที่รับรองทั่วไป



(นางสาวรวีวัลย์ ภิโยพนากุล)

ผู้สอบบัญชีรับอนุญาต

ทะเบียนเลขที่ 2661

3 เมษายน 2554

122/14 ถนนพระราม 6

เขตพญาไท

กรุงเทพมหานคร

สมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
ในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

งบดุล

ณ วันที่ 31 ธันวาคม 2553 และ 2552

สินทรัพย์

	2553	2552
สินทรัพย์หมุนเวียน	(บาท)	(บาท)
เงินสดและรายการเทียบเท่าเงินสด	3,994,886.43	4,070,416.24
ลูกหนี้	18,000.00	0.00
คอกเบี้ยค้างรับ	16,000.00	9,200.00
รวมสินทรัพย์หมุนเวียน	4,028,886.43	4,079,616.24
เครื่องใช้สำนักงาน (สุทธิจากค่าเสื่อมราคาสะสม 81,361.00 บาท)	4.00	4.00
เงินลงทุนระยะยาว		
ตั๋วสัญญาใช้เงินและพันธบัตร	1,956,375.23	1,940,172.36
รวมสินทรัพย์	5,985,265.66	6,019,792.60
	หนี้สินและทุนสะสม	
หนี้สินหมุนเวียน		
ค่าใช้จ่ายค้างจ่าย	4,957.22	7,794.71
รวมหนี้สินหมุนเวียน	4,957.22	7,794.71
ทุนสะสม		
ยอดยกมา	6,011,997.89	6,287,069.04
บวก รายได้มากกว่า(น้อยกว่า)ค่าใช้จ่ายปี 2553	(31,689.45)	(275,071.15)
รวมทุนสะสม	5,980,308.44	6,011,997.89
รวมหนี้สินและทุนสะสม	5,985,265.66	6,019,792.60



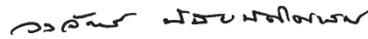
(รองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม)

อุปนายก

นางสาวชนษา ค่านสวัสดิ์

(นางสาวชนษา ค่านสวัสดิ์)

เหรียญก



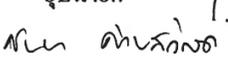
(รองศาสตราจารย์ คุณหญิง วงจันทร์ พิณนิธิศาสตร์)

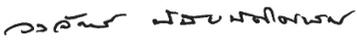
อุปนายก

สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
ในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี
งบรายได้และค่าใช้จ่าย
สำหรับปีสิ้นสุด วันที่ 31 ธันวาคม 2553 และ 2552

	2553	2552
รายได้	(บาท)	(บาท)
รายรับค่าสมาชิก	39,900.00	30,300.00
เงินอุดหนุนจากรัฐบาลฝรั่งเศส	247,933.75	289,855.07
รายรับจากการบริจาคอื่น	221,859.94	32,032.97
รายรับจากการจัดงานสมาคม	26,690.00	252,551.45
ดอกเบี้ยรับ และเงินปันผล	78,648.02	89,974.01
รายได้อื่น	4,280.00	29,864.90
รวมรายได้	619,311.71	724,578.40
ค่าใช้จ่าย		
ค่าใช้จ่ายในการจัดงานและจัดสัมมนา	299,414.00	519,614.00
ค่าเช่า ค่าไฟฟ้า และค่าโทรศัพท์	75,058.54	70,247.94
ค่าไปรษณีย์และครุภัณฑ์	17,873.00	25,712.00
ค่าใช้จ่ายเบ็ดเตล็ด	37,108.00	57,419.86
ค่ารับรองและค่าของขวัญ	32,628.03	110,447.75
ค่าทุนการศึกษา	35,000.00	0.00
ค่าบริจาคการกุศล	106,900.00	11,100.00
ค่าสมาชิก FIPF	19,846.24	47,542.57
ค่าวารสารและค่าพิมพ์หนังสือ	19,369.15	142,137.00
ค่าภาษีเงินได้	7,804.20	15,428.43
รวมค่าใช้จ่าย	651,001.16	999,649.55
รายได้มากกว่า(น้อยกว่า)ค่าใช้จ่าย	(31,689.45)	(275,071.15)


 (รองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม)

อุปนายก

 (นางสาวชนยา ดำนสวัสดิ์)
 เหมัญญิก


 (รองศาสตราจารย์ คุณหญิง วงจันทร์ พิณนิตศาสตร์)
 อุปนายก

สมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
ในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

หมายเหตุประกอบงบการเงิน
ณ วันที่ 31 ธันวาคม 2553 และ 2552

นโยบายบัญชีที่สำคัญ

การรับรู้รายได้

สมาคมฯ รับรู้รายได้และค่าใช้จ่ายตามเกณฑ์คงค้าง

ค่าเสื่อมราคา

สมาคมฯ ตัดค่าเสื่อมราคาโดยใช้วิธีเส้นตรง อายุการใช้งาน 5 ปี ไม่มีมูลค่าซาก

และได้เสนอให้ นางสาววิวัลย์ ภัยโยพนากุล ผู้สอบบัญชีรับอนุญาตทะเบียนเลขที่ ๒๖๖๑ เป็นผู้ตรวจสอบบัญชีของสมาคมฯ ต่อไป สมาชิกในที่ประชุมมีมติเห็นชอบด้วย

นอกจากนั้น ประธานที่ประชุมได้แจ้งเรื่องการจัดทำสำนักงานของสมาคมฯ ตามที่ได้รับอนุมัติในการประชุมใหญ่สามัญประจำปี ๒๕๕๒ ว่าได้ดำเนินการซื้อห้องชุด หมายเลข ๐๘๐๙ อาคารศุภาลัย พรีเมียร์ ราชเทวี ชั้น ๘ ห้อง ๙ แบบห้อง Executive Suite (D) พื้นที่ ๖๔ ตารางเมตร (ราคากำหนด ๕,๐๑๒,๐๐๐.๐๐ บาท) ราคาหลังหักส่วนลด ๔,๕๓๗,๓๐๐ บาท และการก่อสร้างจะแล้วเสร็จในเดือนธันวาคม ๒๕๕๖

ต่อมานางสาวไพริน ศิริอังกูร นายทะเบียนได้แจ้งจำนวนสมาชิกของสมาคมฯ ดังนี้

สมาชิกสามัญตลอดชีพ (สตช.)	๘๒๓ คน
สมาชิกสามัญรายปี (สรป.)	๒ คน
สมาชิกวิสามัญตลอดชีพ (วตช.)	๕๑ คน
สมาชิกวิสามัญรายปี (วรป.)	-
สมาชิกกิตติมศักดิ์ (สกศ.)	๓ คน
สมาชิกสถาบัน (สถบ.)	๑๗ ราย

วาระที่ ๒ การเลือกตั้งคณะกรรมการบริหาร ชุดที่ ๑๘



รองศาสตราจารย์ คุณหญิงวงจันทร์ พิณิชย์นิติศาสตร์ อุปนายก ฯ ได้แจ้งต่อที่ประชุมเกี่ยวกับการครบวาระของกรรมการบริหาร ชุดที่ ๑๗ ประจำปี ๒๕๕๓-๒๕๕๔ จึงจำเป็นที่สมาคมฯ จะต้องดำเนินการเลือกตั้งคณะกรรมการบริหาร ชุดที่ ๑๘ ประจำปี ๒๕๕๕-๒๕๕๖ เพื่อเข้าทำหน้าที่บริหารกิจการของสมาคมฯ ให้มีความต่อเนื่องกัน ทั้งนี้เป็นไปตามระเบียบข้อบังคับของสมาคมฯ และระเบียบกฎหมายแพ่งและพาณิชย์ จึงขอให้สมาชิกที่มาประชุมในวันนี้ร่วมกันพิจารณาเลือกตั้งคณะกรรมการบริหาร ชุดที่ ๑๘ ในวาระต่อไปนี้ ซึ่งผลการเลือกตั้งคณะกรรมการบริหาร ชุดที่ ๑๘ (๒๕๕๕-๒๕๕๖) มีรายนามดังต่อไปนี้

๑. สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี องค์นายกกิตติมศักดิ์
๒. คุณหญิงวงจันทร์ พิณิชย์นิติศาสตร์ อุปนายก
๓. นางธิดา บุญธรรม อุปนายก

๔. นางสาวไพริน ศิริอังกูร
กรรมการและนายทะเบียน
๕. นางสาวอรรฉวี ป้านสวาสดี
กรรมการและผู้ช่วยนายทะเบียน
๖. นางสาวประภา งานไพโรจน์
กรรมการและบรรณารักษ์
๗. นางพรทิพา ถาวรบุตร
กรรมการและปฏิคม
๘. นางสาวชัชวีร์วรรณ ไชยวัฒน์
กรรมการและผู้ช่วยปฏิคม
๙. นางสาวปรุ่งสุคนธ์ บุรณะถาวร
กรรมการและสมาชิกสัมพันธ์
๑๐. นางสาวพรศิริ ทองพันธ์
กรรมการและสารนิเทศ
๑๑. นางสุปาณี พัฒราช
กรรมการและผู้ช่วยสารนิเทศ
๑๒. นายปรีดี พิศภูมิวิถึ
กรรมการและประชาสัมพันธ์
๑๓. นางสาวนันทา ไกรวิทย์
กรรมการและวิทยาการสัมพันธ์
๑๔. นางสาวอารีรัตน์ ปิ่นทอง
กรรมการและผู้ช่วยสารนิเทศ
๑๕. นางสาวบุปผา อยู่ทรัพย์
กรรมการและผู้ช่วยสารนิเทศ
๑๖. นางสุพรรณณี จันทน์คราญ
กรรมการและวิเทศสัมพันธ์
๑๗. นางสาวชนยา ต่านสวัสดิ์
กรรมการและเหรียญกษาปณ์
๑๘. นางสาวมาริสา การ์เวทย์
กรรมการและผู้ช่วยเหรียญกษาปณ์

๑๙. นางสาวณัฐสรณ์ ลีศิริเสริญ
กรรมการและเลขาธิการ
๒๐. นางสาวสิริจิตต์ เดชอมรชัย
กรรมการและรองเลขาธิการ
๒๑. นางสุรภี รุโจปการ
กรรมการและผู้ช่วยเลขาธิการ

จากนั้นที่ประชุมได้มีมติให้นางสาวณัฐสรณ์ ลีศิริเสริญ เลขาธิการ เป็นผู้ได้รับมอบหมายในการจัดระเบียบคณะกรรมการบริหาร ชุดที่ ๑๘ ของสมาคมฯ ต่อทางราชการด้วย

วาระที่ ๓ การแก้ไขเพิ่มเติมข้อบังคับของ สมาคมฯ

ที่ประชุมมีมติเป็นเอกฉันท์เพิ่มชื่อสมาคมเป็น “สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี” เนื่องจากสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ทรงรับอยู่ในพระราชูปถัมภ์ตั้งแต่ ๑๐ พ.ย. ๕๑

วาระที่ ๔ เรื่องอื่น ๆ

ไม่มี

ปิดประชุมเวลา ๑๔.๓๐ น.

ประธานที่ประชุม: รองศาสตราจารย์ คุณหญิง
วงจันทร์ พินัยนิติศาสตร์ อุปนายก สดฝท.



แนะนำหนังสือ

Clés pour la France en 80 icônes culturelles Denis C. MEYER, Edition Hachette 2010

ปริติ พิศภูมิวิติ

วัฒนธรรมฝรั่งเศสเป็นเรื่องน่าหลงใหลใคร่รู้สำหรับคนต่างชาติ เพราะเสน่ห์ที่ประเทศฝรั่งเศสเผยแพร่วัฒนธรรมอันล้ำลึกของตนออกมานั้น แสดงให้เห็นความเป็นอารยะและความเป็นนักคิดนักปรัชญาที่สำคัญไปพร้อมกันด้วย

สำหรับครูอาจารย์และผู้สนใจในเรื่องวัฒนธรรมฝรั่งเศสนั้น หนังสือ Clés pour la France en 80 icônes culturelles ของ ดร. Denis C. MEYER ซึ่งจบการศึกษาระดับปริญญาเอกด้านวรรณคดีเปรียบเทียบ และเป็นผู้อำนวยการโปรแกรมศึกษาฝรั่งเศส มหาวิทยาลัยฮ่องกง เป็นคู่มือฉบับกระเป๋าก็จะช่วยให้อ่านวัฒนธรรมฝรั่งเศสในประเด็นต่าง ๆ ได้ง่ายขึ้น หนังสือเล่มนี้รวมเรื่องราวของวัฒนธรรมฝรั่งเศสที่โดดเด่นและเป็นที่รู้จักของคนทั่วไปจำนวน ๘๐ เรื่อง ในแต่ละเรื่องเป็นเรื่องสั้น ๆ ที่หน้าซ้ายมือส่วนหน้าขวามือก็จะเป็นคำศัพท์ lexique และคำถามทั้งให้อ่าน พูดสนทนา และไปค้นคว้าเพิ่มเติม นับได้ว่าเป็นคู่มือที่น่าสนใจในการนำเสนอเล่มหนึ่ง

ในบรรดา ๘๐ ไอคอน ผู้เขียนได้แบ่งเนื้อหาทางวัฒนธรรมออกเป็น ๖ หัวเรื่อง คือ อาหารและโภชนาการ (Alimentation et gastronomie) บุคคลสำคัญ (Célébrités) ประวัติศาสตร์และสถาบัน (Histoire, Institutions) อุตสาหกรรม การศึกษา และการทำงาน (Industrie, Education et Travail) ภาษา สื่อสารมวลชน และวัฒนธรรม (Langue, médias et culture) และเรื่องวิถีชีวิตประจำวัน (Vie quotidienne) ในแต่ละเรื่องในตอนท้ายจะมีแบบทดสอบความจำ (Pour faire le point) เพื่อตรวจสอบผู้อ่านว่าได้สนใจในรายละเอียดมากน้อยเพียงใด และภาคผนวกท้ายเล่มยังมีแผนที่ประเทศฝรั่งเศส แผนที่ปารีสด้วย นับได้ว่าเป็นคู่มือขนาดกะทัดรัดที่สมบูรณ์ หากแต่แผนที่นั้นไม่ได้ลงรายละเอียดมากนัก ทำให้ขาด

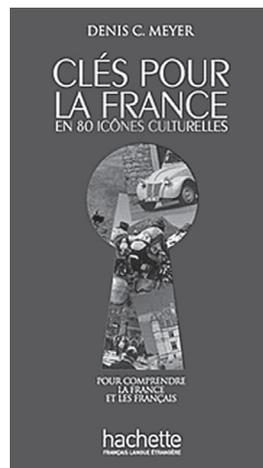
สถานที่สำคัญต่าง ๆ ไปมาก

อย่างไรก็ดี เนื้อหาของไอคอนก็อ่านง่ายและเป็นปัจจุบัน ทำให้ผู้อ่านนึกภาพและเปรียบเทียบกับความรับรู้ที่มีได้ เช่น เรื่องมาการ็อง (Macarons) มีเนื้อหาที่น่าสนใจว่ามาการ็องนั้นเป็นที่รู้จักแพร่หลายกันดีมากใน

ปัจจุบัน เพราะว่ามีรสอร่อย สีสันชวนลิ้มลอง ผู้เขียนนำเสนอว่าขนมประเภทนี้ผลิตกันทั่วไปในประเทศฝรั่งเศส เพียงแต่มีรูปรสกลิ่นสีต่างกันไปตามสูตรท้องถิ่น แต่พื้นฐานนั้นก็คือแบ่งจากเมล็ดอัลมอนต์ ไข่ขาว และน้ำตาล นอกจากนั้นก็มีส่วนผสมที่ต่างกันออกไป เช่น มาการ็อง เดอ บูเลย์ ใกล้เคียงเมืองน็องซี (Nancy) ก็จะกรอบกว่าที่อื่น ที่เมืองอาเมียงจะมีลักษณะแผ่เป็นแผ่นหนา ส่วนมาการ็องที่มงมอริยอง (Montmorillon) ทางใต้ของฝรั่งเศสก็จะมีลักษณะคล้าย Quiche เป็นต้น

ส่วนเรื่องอื่น ๆ ก็น่าสนใจไม่แพ้กัน เช่น เรื่องบุคคลสำคัญของฝรั่งเศสนั้น มิใช่มีเฉพาะนักการเมืองเพียงอย่างเดียว แต่ยังมีดารานักร้อง ดาราต่าง ๆ เช่น Abbé Pierre, Brigitte Bardot, Catherine Deneuve, Coco Chanel, Edith Piaf, Yves Saint Laurent เป็นต้น โดยที่ผู้เขียนได้อธิบายประวัติย่อ ๆ และผลงานเด่น ๆ ไว้อย่างน่าสนใจยิ่ง

อาจกล่าวได้ว่าสำหรับครูผู้สอนและนักเรียนที่สนใจวัฒนธรรมฝรั่งเศสแล้ว หนังสือ ๘๐ ไอคอน วัฒนธรรมฝรั่งเศสอาจจะเป็นคู่มือที่ดีและสรุปความ ได้ชัดเจนเล่มหนึ่งในปัจจุบัน



หลักเกณฑ์ในการเขียนและจัดส่งบทความ

๑. เป็นบทความข้อเขียนหรือรายงานการวิจัยภาษาฝรั่งเศสหรือภาษาไทย ซึ่งผู้เขียนไม่เคยส่งให้กองบรรณาธิการวารสารใดพิจารณาตีพิมพ์มาก่อน
๒. หากเป็นบทความที่เคยตีพิมพ์แล้ว และกองบรรณาธิการเห็นว่าสมควรตีพิมพ์อีกครั้ง ต้องระบุว่าเคยตีพิมพ์เมื่อใด จากที่ใดให้ครบถ้วน
๓. บทความหรือข้อเขียนมีความยาวไม่เกิน ๑๕ หน้า A4 พร้อมการทำเชิงอรรถและบรรณานุกรมที่ถูกต้องตามระบบการอ้างอิง สำหรับนิติตปริญาโทที่ต้องการเผยแพร่งานวิจัยสามารถส่งบทความที่มีความยาวไม่เกิน ๑๐ หน้า A4 พร้อมจดหมายรับรองจากอาจารย์ที่ปรึกษา
๔. สำหรับบทความภาษาฝรั่งเศสให้ใช้อักษร Time New Roman ขนาดอักษร ๑๒ ส่วนบทความภาษาไทยให้ใช้อักษร Cordia ขนาดอักษร ๑๖ โดยกั้นหน้า-หลัง บน-ล่าง ด้านละ ๑ นิ้ว หรือ ๒.๕ เซนติเมตร
๕. การจัดส่งบทความเพื่อพิจารณาให้ส่งฉบับพิมพ์สมบูรณ์ ๑ ชุด พร้อมไฟล์โดยคัดลอกลงซีดี ๑ แผ่น หากมีรูปประกอบบทความ ให้แยกเป็นคอนละไฟล์
๖. กรุณาส่งเอกสารและไฟล์ทางไปรษณีย์ที่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปรีดี พิศกภูมิวิถึ บรรณาธิการวารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์ฯ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ๑๖๙ ถนนลงหาดบางแสน ต.แสนสุข อ.เมือง จ.ชลบุรี ๒๐๑๓๑ และสามารถยืนยันการส่งบทความได้ที่ pdphis@yahoo.com

ข้อกำหนดในการพิจารณาบทความเพื่อตีพิมพ์

๑. เมื่อกองบรรณาธิการได้รับบทความแล้วจะจัดส่งให้คณะกรรมการพิจารณากลับกองบทความวิชาการพิจารณา โดยไม่ระบุชื่อ-ที่อยู่ของผู้เขียนบทความนั้น ๆ
๒. หากคณะกรรมการพิจารณากลับกรองฯ เห็นว่าเป็นบทความที่มีคุณภาพ มีมาตรฐานตามที่กำหนด กองบรรณาธิการจะนำลงพิมพ์ในวารสารสมาคมฯ โดยจะมีจดหมายแจ้งตอบรับการลงพิมพ์ และเมื่อพิมพ์เรียบร้อยแล้ว ผู้เขียนจะได้รับวารสารฯ ฉบับนั้นจำนวน ๓ เล่ม
๓. หากคณะกรรมการพิจารณากลับกรองฯ เห็นว่าควรปรับปรุงแก้ไขบทความ กองบรรณาธิการจะจัดส่งบทความกลับไปเพื่อปรับปรุงภายในระยะเวลาที่กำหนด และส่งกลับมาที่กองบรรณาธิการอีกครั้ง
๔. กองบรรณาธิการจะไม่ส่งคืนบทความหรือซีดีให้แก่ผู้เขียน
๕. คำตัดสินของคณะกรรมการพิจารณากลับกรองบทความวิชาการของวารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์ฯ ถือเป็นที่ยุติ

รายชื่อคณะกรรมการพิจารณากลับนกรองบทความวิชาการ (Peer review)
วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์ฯ

คุณหญิงไชศรี ศรีอรุณ จุฑารัตน์ เบญจฤทธิ์ ชนาเนา วรรณัญญ นิรมล ตัญญาแสนสุข บุปผา อยู่ทรัพย์	ศาสตราจารย์เกียรติคุณ, นายกษามหาวิทยาลัยศิลปากร รองศาสตราจารย์ ดร., คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร อาจารย์ ดร. คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ สวนดุสิต
ประภา ศรีแสงทรัพย์ ปรีดี พิศภูมิวิถึ	อาจารย์, คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
ปาจารย์ สุทัศน์ ณ อยุธยา มาริสา การิเวทย์ รัตนภรณ์ ธนาบุรุษ วิไลวรรณ น้ําพิรุณ	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ อาจารย์ ดร., คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ รองศาสตราจารย์, คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ผู้ช่วยศาสตราจารย์, คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี
สิริจิตต์ เดชอมรชัย สุรณี รุโจปการ อดิเทพ เวณัจฉนทร์ อารีรัตน์ ปิ่นทอง อุบลวรรณ โชติวิสิทธิ์ Patrick BINOT	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ดร., สมาคมฝรั่งเศส กรุงเทพฯ อาจารย์, คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ข้าราชการบำนาญ อาจารย์, คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ใบสมัครสมาชิก

วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
ประจำปี.....

(เฉพาะเจ้าหน้าที่)

เลขที่สมาชิก.....ประจำปี.....ฉบับที่.....และ.....

ใบเสร็จเล่มที่.....เลขที่.....ลงวันที่.....

() ส่งใบเสร็จรับเงินแล้ว ลงนามผู้รับเงิน

() จ่ายหนังสือแล้ว เมื่อวันที่.....และ.....

ลงนาม.....(ฝ่ายทะเบียนสมาชิกและจัดส่ง)

โปรดกรอรายละเอียดด้วยข้อความตัวบรรจง

ข้าพเจ้า นาย/นาง/นางสาว.....

อาชีพ..... ตำแหน่ง.....

สถาบัน/หน่วยงาน/บริษัท.....

เลขที่..... หมู่..... หมู่บ้าน..... ต.รอก/ชอย.....

ถนน..... เขต..... จังหวัด.....

รหัสไปรษณีย์..... โทรศัพท์..... โทรสาร.....

E-mail.....

มีความประสงค์ สมัครสมาชิกวารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ประจำปี.....

รวม 2 ฉบับต่อปี ปีละ 250 บาท

ประเภทสมาชิก () ครู อาจารย์ () นักเรียน นิสิต นักศึกษา

() บุคคลทั่วไป () สถาบัน/หน่วยงาน.....

ชำระค่าสมาชิกวารสาร

() เช็คขีดคร่อม สั่งจ่าย “สมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย วารสารสมาคมฯ” (ส่งพร้อมใบสมัครนี้)

() ธนาณัติ สั่งจ่าย “มาริส กาเร็เวทย์”

ปณฝ. ธรรมศาสตร์รังสิต 12121 จำนวนเงิน.....บาท (ส่งพร้อมใบสมัครนี้)

() โอนเงินเข้าบัญชี ธนาคารกรุงเทพ สาขาซอย ธรรมศาสตร์ ศูนย์รังสิต ประเภทบัญชี ออมทรัพย์

ชื่อบัญชี “สมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย วารสารสมาคมฯ” หมายเลขบัญชี 091 0 118 603

จำนวนเงิน.....บาท (กรุณาส่งสำเนาใบโอนเงินพร้อมใบสมัครนี้)

ออกใบเสร็จรับเงิน.....

ที่อยู่ในการจัดส่งวารสาร

ชื่อ-สกุล.....

เลขที่..... หมู่..... หมู่บ้าน.....

ซอย..... ถนน.....

เขต..... จังหวัด.....

รหัสไปรษณีย์.....

โปรดส่งใบสมัครสมาชิกวารสารฯ ไปตามที่อยู่ข้างล่างนี้

มาริส กาเร็เวทย์

ฝ่ายทะเบียนสมาชิกและจัดส่ง

ภาควิชาภาษาฝรั่งเศส คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ศูนย์รังสิต

99 หมู่ 18 ถนนพหลโยธิน ตำบลคลองหนึ่ง อำเภอคลองหลวง

จังหวัดปทุมธานี 12121



Bulletin de l' Association Thaïlandaise des Professeurs de Français

Reçu N°...../20.....
Date...../...../.....

Fiche d'abonnement 20.....

Prière de compléter en lettre majuscule

Nom.....Prénom.....

Adresse complète.....

.....

.....

.....

Ville..... code postal.....

Téléphone..... Téléphone portable.....

Télécopie..... E-mail.....

Tarif d'abonnement 20..... : 1 an / 2 numéros : 250 Baht

Mode de paiement :

par chèque bancaire barré

A l'ordre de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français

par mandat postal

Au nom de Marisa Garivait–Bureau de poste de Thammasat Rangsit

par virement bancaire

Au nom de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français

Numéro de compte : 091 0 118 603

Bangkok Bank, Thammasat Rangsit

Prière d'envoyer cette fiche d'inscription à l'adresse ci-dessous :

Marisa GARIVAIT
Responsable de clientèle et de distribution
Département de Français
Faculté des Arts Libéraux
Université Thammasat Rangsit
99 Moo 18 Rue Paholyothin, Klong Nueng, Klong Luang
Pathumthanee 12121
Tél. portable : 083 497 6952 Fax : 0 2696 5621

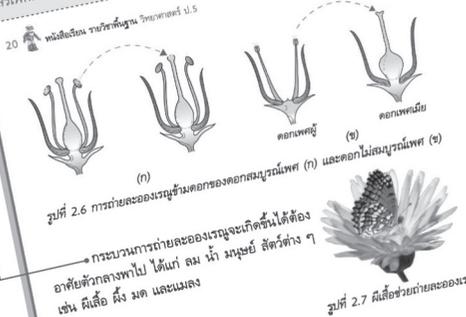


คู่มือการสอน สำหรับครูชั้นประถมฯ* ครบทุกรายวิชา-ทุกชั้นปี

มีเฉลยท้ายเล่ม **ครบทุกกิจกรรม**

LA Print

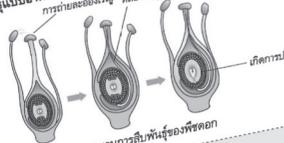
ครู: ครูนำรูปแสดงการถ่ายละอองเรณู เช่น ฝนกำลังตก แล้วร่วมอภิปรายกับนักเรียนในห้องว่า เหตุการณ์ในรูปช่วยให้เกิดการถ่ายละอองเรณูได้อย่างไร (แนวคำตอบ: แร่น้ำฝนทำให้ละอองเรณูปลิวหรือกระเด็นไปตกบนยอดเกสรเพศเมีย และตกบนส่วนน้ำของเรณูไปตกบนยอดเกสรเพศเมีย)



LA Print

ครู: ระหว่างเรียนครูให้นักเรียนดูคำอธิบายคำที่ควรรู้ที่อภิธานศัพท์ (ภาคผนวก)

การปฏิสนธิ
เมื่อละอองเรณูไปตกบนยอดเกสรเพศเมีย ละอองเรณูจะงอกผ่านท่อน้ำเกสรเพศเมียเข้าไปจนถึงรังไข่ และผสมกับไข่ เรียกว่า การปฏิสนธิ ซึ่งเป็นการรวมกันระหว่างเซลล์สืบพันธุ์เพศผู้ (อสุจิ) กับเซลล์สืบพันธุ์เพศเมีย (ไข่) และเรียกการสืบพันธุ์ที่มีการปฏิสนธิว่า การสืบพันธุ์แบบอาศัยเพศ



LT

ครู: ข้อความใดกล่าวถึงการปฏิสนธิของพืชได้ถูกต้อง
ก การรวมกันสร้างเซลล์สืบพันธุ์
ข การถ่ายละอองเรณูของพืชโดยแมลง
ค การผสมของเซลล์สืบพันธุ์เพศผู้กับเพศเมีย
ง การที่ละอองเรณูไปตกบนยอดเกสรเพศเมีย

SK

หลังปฏิสนธิแล้วผนังไข่จะเจริญไปเป็นเมล็ดและเยื่อของผล เยื่อหุ้มออวูลเจริญเป็นเปลือกหุ้มเมล็ด ส่วนกลีบเลี้ยง กลีบดอก ยอดเกสรเพศเมีย และยอดเกสรเพศผู้จะเหี่ยวและเสถียรตัวไป

หลังการปฏิสนธิแล้วรังไข่จะเจริญไปเป็นผล ส่วนออวูลจะเจริญไปเป็นเมล็ด รังไข่ที่มีออวูลเดียวจะมีเมล็ดเพียงเมล็ดเดียว ส่วนรังไข่ที่มีหลายออวูลจะมีเมล็ดหลายเมล็ด
ต้นไม้ต้นหนึ่งจะให้ผลจำนวนมาก และในหนึ่งผลอาจมีเมล็ดเดียวหรือมีเมล็ดจำนวนมาก ดังนั้น ต้นไม้เพียงต้นเดียวก็สามารถที่จะขยายพันธุ์ออกไปได้มากมายหลายต้น ทำให้ต้นไม้สามารถดำรงเผ่าพันธุ์ของมันไว้ได้



รูปที่ 2.9 เมล็ดที่มีเปลือกอยู่ภายในจำนวนมาก

LA Print

ครู: ครูกำหนดภาระงานให้นักเรียนปฏิบัติ

LA Print

นักเรียน ตั้งคำถามก่อนปฏิบัติกิจกรรม (ว 8.1 ป. 5/1)

กิจกรรมที่ 4

ลักษณะละอองเรณูในเกสรเพศผู้
ปัญหา ละอองเรณูของดอกไม้แต่ละชนิด มีลักษณะเหมือนหรือแตกต่างกัน

- ทักษะเสริมสร้างเสริมความเข้าใจที่คงทน
1. การสังเกต
 2. การจำแนกประเภท
 3. การจัดกระทำและตีความบนข้อมูล

- ขั้นตอน
1. นักเรียนแบ่งกลุ่ม กลุ่มละ 5-6 คน
 2. แต่ละกลุ่มนำดอกไม้ชนิดต่าง ๆ เลือกดอกไม้ที่ละเยื่อเกสรเพศผู้ชัดเจน มาใช้ในการสังเกต
 3. ตัดส่วนอับเรณูออกจากกัน เคาะให้ละอองเรณูออกมาอยู่บนแผ่นกระดาษสไลด์ หายคนและปิดด้วยกระดาษปิดสไลด์
 4. ดูด้วยกล้องจุลทรรศน์ สังเกตและบันทึกผล วาดภาพสิ่งที่เห็นลงในสมุด

LA Print

นักเรียน ปฏิบัติกิจกรรมกลุ่มตามกระบวนการสังเกต โดยครูเป็นผู้ให้คำแนะนำ (ว 8.1 ป. 5/2-3)

เครื่องมือสำหรับครูมืออาชีพ
จริง ๆ นะ



CM

อภิปราย/สรุปความคิดรวบยอด (Concept Map)

LR

แหล่งการเรียนรู้เพิ่มเติม (Learning Resource)

KAP

ตัวชี้วัดชั้นปี (Knowledge/Attitude/Process)

LT

คำถามให้นักเรียนใช้กระบวนการคิด (Let's Think)

ESQ

คำถามสำคัญ (Essential Question)

KAP Test

เครื่องมือวัดและประเมินผลประจำหน่วยการเรียนรู้ (KAP Test)

SE

การประเมินผลประจำรายวิชา (Summative Evaluation)

FE

การวัดและประเมินผลประจำหน่วยการเรียนรู้ (Formative Evaluation)

LA Print

กระบวนการจัดการเรียนรู้ (Learning Activity)

SK

ความรู้เสริมพิเศษ (Special Knowledge)

สอบถามข้อมูลเพิ่มเติม

วพ

บริษัท สำนักพิมพ์วัฒนาพานิช จำกัด

(02) 222 9394 • (02) 222 5371 • (02) 225 6556 • (02) 225 6557

e-mail: info@wpp.co.th Call Center (02) 222 4746

* มอบให้ฟรีกับครูคุณ เมื่อสั่งซื้อ 60 เล่มขึ้นไป...

วัฒนาพานิช สาราษฎร์

ปัญหาประจำห้อง ชาว
สถาปนา 2482

- มีความพร้อม ศักยภาพสูงสุด ในทุก ๆ ด้าน
- ได้รับความร่วมมือจาก คณะอาจารย์ ผู้ทรงคุณวุฒิ ทุกสาขาวิชา
- ศึกษา ติดตาม ปฏิรูปการศึกษา อย่างใกล้ชิดแต่แรกเริ่ม
- ยืนหยัด มุ่งมั่น พัฒนา คุณภาพหนังสือเรียน ตลอดจน
- ด้วยจิตสำนึก ความรับผิดชอบ ที่มีต่อการศึกษาของชาติ
- ทุ่มเท สรรพกำลัง แนวคิด และเงินทุน เพื่อสนับสนุน ปฏิรูปการเรียนรู้ ให้บรรลุผลตามเป้าหมาย
- ก้าวล้ำ นำหน้า ปรับข้อมูลทุกครั้งที่จัดพิมพ์

อนุบาล 1-3 (อายุ 3-5 ปี)

เตรียมพร้อม...สู่ความเป็นเด็กอัจฉริยะ



หนังสือเรียน ฉบับ ศธ. อนุญาต/แบบฝึกหัด



ครบ 8 กลุ่มสาระฯ ทุกชั้นปี

จัดทำโดยผู้ทรงคุณวุฒิ ตรงตามหลักสูตรฯ

มาตรฐาน / ตัวชี้วัด / สาระการเรียนรู้แกนกลาง

เนื้อหาถูกต้อง เรียนง่าย สอนสะดวก มุ่งพัฒนาสมรรถนะสำคัญของผู้เรียน และคุณลักษณะอันพึงประสงค์

ชุด บูรณาการการเรียนรู้ **ปฐมวัย**

บูรณาการการเรียนรู้
จิตปัญญา นหุปัญญา และ BBL
บูรณาการสาระฯ ตามหลักสูตรฯ 2551

- เรื่องราวเกี่ยวกับตัวเด็ก
- บุคคลและสถานที่แวดล้อม
- ธรรมชาติรอบตัว
- สิ่งต่าง ๆ รอบตัวเด็ก

บูรณาการทักษะ ครบทุกด้าน
ด้านการคิด การเคลื่อนไหว
การใช้ภาษา กิจกรรรมกลุ่ม
บ้านแต่ง สีต้น มิติสัมพันธ์
เห็น เรียนให้สนุก เล่นให้ได้ความรู้

ฉบับสมบูรณ์แบบ® ปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อคนไทยทุกคน

เป็นเจ้าของรับ รวมเนื้อหา แบบฝึกหัด ฝึกทักษะ/ฝึกปฏิบัติ
โครงการ แบบทดสอบ วัดผลประเมินผล ฯลฯ
ทุกกระบวนการเรียนรู้ รวมในเล่มเดียวกัน



คู่มือครู แผนการจัดการเรียนรู้, CD

ตามแนวคิด Backward Design และแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับสังคมไทย
เสนอแนะกิจกรรมหลากหลาย พัฒนาเป็นแผนการสอนของสถานศึกษาได้สะดวก
ครบทุกกลุ่มสาระฯ ทุกชั้นปี



หนังสือเรียน ได้รับอนุญาตให้ใช้ในสถานศึกษาจากกระทรวงศึกษาธิการ
แบบฝึกทักษะ/ กิจกรรม ใช้ควบคู่หนังสือเรียนเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้
แผนการสอน สำหรับผู้สอนเพื่อเป็นแนวทางพัฒนาคุณภาพการสอน

วัฒนาพานิช สาราษฎร์

สถาปนา 2482

216-220 ถนนบำรุงเมือง เขตพระนคร กรุงเทพฯ 10200
โทร. 02 222 9394 • 02 222 5371 • 02 222 5372
FAX 02 225 6556 • 02 225 6557

email: info@wpp.co.th

