



วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français

N°. 109, 28^{ème} année, volume 1, Janvier – Juin 2005 ISSN 0857-0604

Son Altesse Royale Galyani Vadhana Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra
Conseiller d'honneur

Khunying Wongchan PHINAINITISATRA
Conseiller de rédaction

Editeur en chef : Predee PHISPHUMVIDHI

Editrices en chef adjoint : Suthasinee PHALAVADDHANA, Sirajit DEJAMONCHAI

Comité de rédaction : Chatchareewan CHAIWAT, Marisa GARIVAIT,
Areerat PINTHONG, Surapi RUJOPAKARN, Bubpha YOOSUB, Arthit WONGSA-GNA

Graphiste : Waree JULLAPHO

Responsable de comptabilité : Suthasinee PHALAVADDHANA

Responsable de clientèle et de distribution : Suthasinee PHALAVADDHANA

Abonnements : Suthasinee PHALAVADDHANA
30/9 Phaholyothin 2, Phaholyothin Road, Phayathai, Bangkok 10400, Thailand.
Tél. 66 1 170 51 00 Fax 66 2 448 75 22
e-mail : suthasinee1@yahoo.com

Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français est publié en thaï et en français, deux volumes par an. Les opinions exprimés dans les articles, les comptes rendus et les notices diverses n'engagent bien entendu que leurs auteurs.

Objectifs de la publication

1. Promouvoir un enseignement dans le domaine de la langue française et des études françaises. 2. Promouvoir un apprentissage et des recherches de qualité dans le domaine de la langue française et des études françaises. 3. Servir de centre de liaison avec le clientèle et les organisations thaïs et étrangers.



วารสาร
สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
BULLETIN DE L' ASSOCIATION THAÏLANDAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

ฉบับที่ 109 ปีที่ 28 เล่มที่ 1 เดือนมกราคม-มิถุนายน 2548

ISSN 0857-0604

บทความ

- Réunion Régionale de Bangkok 2005
- ท่องอารยธรรมจีนที่ คุณหมิง – ลี้เจียง
- มุขนิพนธ์เสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์
- Création de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français
- Lire en L2 : point de vue psychologique et socioculturel
- Aspect multidimensionnel de l'évaluation des écrits
- Cosi-Sancta : นิทานปรัชญาเรื่องแรกของวอลแตร์
- Premier Congrès Régional Asie-Pacifique « Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-Pacifique : spécificités et interrogations »



องค์ที่ปรึกษา สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์

สารบัญ

Réunion Régionale de Bangkok 2005

- Cérémonie inaugurale	2
- Situation actuelle de l'enseignement du français en Asie	26
- Compte rendu de la réunion de Martine DEFONTAINE.....	66
- Compte rendu de la réunion de Christian DEPIERRE.....	69
- Liste des Participants	77
- Liste des Exposants	85
- Comité d'organisation de la réunion régionale de Bangkok 2005	89

Suthasinee PHALAVADDHANA

ท่องอาขรรพจีนที่ คุณหมิง – ถิ่นเชียง

น่านน้ำเค็ม	90
-------------------	----

มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์

สุธาสิณี ผลวัฒน์	109
------------------------	-----

Création de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français.....	118
---	-----

Lire en L2 : point de psychologique et socioculturel

Sirajit DEJAMONCHAI	127
---------------------------	-----

Aspect multidimensionnel de l'évaluation des écrits

Wanee AJSATID	145
---------------------	-----

Cosi-Sancta : นิทานปรัชญาเรื่องแรกของวอลแตร์

อุบลวรรณ โชติวิสิทธิ์	173
-----------------------------	-----

Premier Congrès Régional Asie-Pacifique

«Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-Pacifique : spécificités et interrogations»

Pei-Wha CHI-LEE	190
-----------------------	-----

บทบรรณาธิการ

ปรีดี พิศุกมณี	203
----------------------	-----

บรรณาธิการที่ปรึกษา คุณหญิงงจันทร์ ทัศนัยนิติศาสตร์ บรรณาธิการ นายปรีดี พิศุกมณี ผู้ช่วยบรรณาธิการ นางสาวสุธาสิณี ผลวัฒน์ นางสาวจิรัต เดชอมรชัย กองบรรณาธิการ นางสาวชัชวีร์วรรณ ไชยวัฒน์ นางสาวมารีสา การ์เวทย์ นางสาวอารีรัตน์ ปิ่นทอง นางสุรภี ฐิโงปการ นางสาวบุปผา อยู่ทรัพย์ นายอาทิตย์ วงษ์สง่า ฝ่ายศิลป์และรูปเล่ม นางสาววารีย์ จุลโพธิ์ ฝ่ายการเงิน นางสาวสุธาสิณี ผลวัฒน์ ฝ่ายทะเบียนสมาชิกและจัดส่ง นางสาวสุธาสิณี ผลวัฒน์

เจ้าของ : สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

สำนักงานวารสาร 30/9 พหลโยธิน 2 เขตพญาไท กรุงเทพฯ 10400 โทร. 0-1170-5100 โทรสาร 0-2448-7522

e-mail : suthasinee1@yahoo.com

กำหนดการออกวารสาร ปีละ 2 ฉบับ บอกรับวารสารที่ นางสาวสุธาสิณี ผลวัฒน์ ณ สำนักงานวารสาร

วัตถุประสงค์ 1. เพื่อเผยแพร่ความรู้เกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา 2. เพื่อส่งเสริมการศึกษาและวิจัยเกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศส ภาษาฝรั่งเศสศึกษา และระเบียบวิธีสอน 3. เพื่อสร้างความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกและสถาบันวิชาการอื่น ๆ ทั้งในและต่างประเทศ

ทัศนะใดที่ปรากฏในข้อเขียนในวารสาร สดพท. นี้ เป็นของผู้เขียน กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นพ้องด้วยแต่อย่างใด

พิมพ์ที่ หจก. โรงพิมพ์อักษรไทย (น.ส.พ. ฟ้าเมืองไทย) โทร. 0-2424-4557, 0-2424-0694 โทรสาร 0-2433-2858



Réunion régionale de Bangkok 2005
« Cadre stratégique pour le français en Asie »
du 31 mai au 3 juin 2005
à l'Hôtel Imperial Queen's Park, Bangkok,
Thaïlande

Réunion régionale de Bangkok 2005
« Cadre stratégique pour le français en Asie »
du 31 mai au 3 juin 2005
à l'Hôtel Imperial Queen's Park, Bangkok, Thaïlande

Programme de la Cérémonie d'inauguration
le mardi 31 mai 2005
à l'Hôtel Imperial Queen's Park, Sukhumvit 22, Bangkok

— — — — —

- 17h30 Arrivée des invités (Salle Queen's Park 1)
- 18h00 Arrivée de Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana
Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra,
Présidente honoraire de l'ATPF
Discours de Son Excellence Monsieur Adisai BODHARAMIK,
Ministre de l'Education de Thaïlande
Discours de Son Excellence Monsieur Laurent AUBLIN,
Ambassadeur de France en Thaïlande
Discours inaugural de Son Altesse Royale la Princesse
Galyani Vadhana Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra,
Présidente honoraire de l'ATPF
Spectacles
- 18h30 Réception (Salle Queen's Park 2)



**Discours inaugural de
Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana
Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra
à l'occasion de la cérémonie d'inauguration
de la Réunion régionale de Bangkok 2005
"Cadre stratégique pour le français en Asie"
à l'Hôtel Imperial Queen's Park
Le 31 mai 2005**

Votre Excellence Monsieur le Ministre de l'éducation,

Vos Excellences Messieurs les Ambassadeurs,

Monsieur le Directeur de la Coopération culturelle et du français, Ministère français des affaires étrangères,

Madame la Secrétaire générale de la Fédération internationale des professeurs de français,

Monsieur le Directeur du bureau Asie-Pacifique de l'Agence universitaire de la Francophonie,

Monsieur le Directeur Asie de l'Agence EduFrance,

Mesdames et messieurs les Présidents et représentants d'associations de professeurs de français,

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

C'est, pour moi, un honneur et un plaisir de prononcer le discours inaugural de cette Réunion Régionale de Bangkok 2005. Honneur de parler devant un auditoire si prestigieux et nombreux. Plaisir de parler en français, langue un peu délaissée depuis que je n'enseigne plus le français.

L'adjectif "régional" a une résonance un peu provinciale. Et pourtant ce n'est qu'une illusion trompeuse. Il y a 3 ans, l'Association thaïlandaise des professeurs de

français (ATPF), qui compte environ 700 membres, qui a célébré ses 25 ans d'existence en mai 2002 et s'est affiliée dès sa première année à la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), avait déjà organisé un colloque international qui a accueilli seulement 17 pays alors qu'aujourd'hui jusqu'à 22 pays sont ici présents.

Une région ou un continent suppose une certaine unité, mais si nous pensons par exemple à l'Europe, il est difficile de citer les similitudes entre la Norvège et l'Italie ou la Bulgarie et le Portugal. De même, dans la région qui nous concerne, les différences sont infinies. Nous ne sommes pas ici pour chercher ce qui nous sépare, mais ce qui nous unit, en l'occurrence la langue et la culture françaises. Notre tâche, ces trois prochains jours, sera de nous comprendre et surtout de travailler ensemble pour trouver de nouveaux chemins dans le dédale des nouveaux progrès réalisés par la science et la technologie.

Avant de conclure, je voudrais citer une phrase d'un très célèbre écrivain

“Il faut cultiver son jardin”

Je demande pardon à l'auteur de ne pas vouloir m'enfermer seule dans ce jardin, mais de le partager avec les autres. Mon plus ardent désir est que chaque pays représenté ici cultive son propre jardin, le plus beau jardin qui soit, sans murs, sans clôtures et que tous les autres pays puissent venir admirer ce jardin et que chacun soit libre d'exprimer ses opinions et tout cela en français!

Discours de
Son Excellence Monsieur Ambassadeur de France en Thaïlande
Monsieur Laurent Aublin
à l'occasion de la cérémonie d'inauguration
de la Réunion régionale de Bangkok 2005
“Cadre stratégique pour le français en Asie”
Le 31 mai 2005, à 18 heures
à l'Hôtel Imperial Queen's Park

Altesse Royale,

Votre Excellence Monsieur le Ministre de l'éducation,

Vos Excellences Messieurs les Ambassadeurs de pays francophones,

Madame la Secrétaire générale de la Fédération internationale des professeurs de français,

Monsieur le Directeur de la Coopération culturelle et du français au Ministère français des affaires étrangères,

Monsieur le Directeur du bureau Asie - Pacifique de l'Agence universitaire de la Francophonie,

Monsieur le Directeur Asie de l'Agence EduFrance,

Mesdames et messieurs les Présidents et représentants d'associations de professeurs de français,

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

Le représentant à Bangkok de la République Française se sent particulièrement honoré d'être devant vous ce soir à l'occasion de l'inauguration de la réunion régionale chargée d'élaborer un *cadre stratégique pour le français en Asie*.

L'honneur que je ressens, que nous ressentons tous, provient en premier lieu de la présence éminente de Son Altesse Royale la Princesse GALAYANI VADDHANA ,

qui préside cette séance inaugurale. Son rang élevé au sein de la famille royale thaïlandaise confère à la langue française un prestige certain dans ce beau pays. En effet, Son Altesse Royale la Princesse MAHA CHAKRI SIRINDHORN a consenti il y a un an à un long entretien, dans un français parfait, devant les caméras de TV5.

Nous sommes sensibles à la participation de Son Excellence M. ADISAI BODHARAMIK, Ministre de l'éducation. Je saisis cette occasion pour le remercier de l'excellente collaboration que nous trouvons auprès de ses services, en vue du développement et de la promotion de notre langue dans le système éducatif thaïlandais.

Je souhaite rendre hommage à l'Association thaïlandaise des professeurs de français qui sous la présidence d'honneur de Son Altesse Royale se dépense sans compter afin de maintenir le dynamisme de l'enseignement du français sur tout le territoire thaïlandais, en totale concertation avec l'ambassade de France, les ambassades d'autres pays francophones, et l'Alliance française, toutes et tous ligüés pour promouvoir la place de la langue française en Thaïlande. A travers l'ATPF et les associations des autres pays représentés ici, cet hommage va à tous les professeurs de français, de Thaïlande et d'Asie. Par l'enseignement de la langue et de la culture française et francophone, ils et elles font œuvre de passeurs de civilisation et de porteurs de diversité culturelle, dans un monde qui en a bien besoin.

Je souhaite la plus chaleureuse bienvenue à tous les participants, professeurs, experts, fonctionnaires, exposants venus d'Asie et de France. Vingt-deux pays sont ici représentés, de l'Afghanistan à l'ouest au Japon à l'est, de la Mongolie au nord à l'Indonésie au sud.

Altesse Royale,
Excellences,
Mesdames et Messieurs,

Cette réunion, due à l'initiative du ministre des affaires étrangères français, est à la fois utile et nécessaire.

Elle est utile, car le français est enseigné dans le système éducatif de tous les pays représentés à cette réunion, et il s'agit de permettre à ses acteurs d'établir des liens entre eux, de créer une véritable communauté de travail, ce qui ne saurait manquer de renforcer la motivation de ces enseignants et la qualité de leur enseignement, notamment grâce au partage des expériences.

L'Asie est vaste et complexe. A côté des langues nationales, elle fait une large place à la langue anglaise. Pourtant, le français est également une composante essentielle de cette région : plusieurs pays asiatiques adhèrent depuis longtemps au réseau de la Francophonie et, en 2004, le gouvernement thaïlandais a lui-même fait acte de candidature auprès de l'Organisation internationale de la Francophonie pour obtenir le statut de membre observateur. Cette diversité des situations et des polarités linguistiques est sans doute insuffisamment reconnue.

L'Asie est en évolution profonde et rapide dans le cadre de la mondialisation. Ces transformations, qui ne sont pas seulement économiques, vont vraisemblablement poser à terme des problèmes d'identité culturelle et de transmission des valeurs de génération en génération. Anticipant la menace d'uniformisation culturelle et linguistique et optant délibérément en faveur de la préservation de la diversité, la Francophonie, là encore, a un rôle à jouer. Ce rôle est d'ailleurs reconnu, car la demande de français s'exprime avec vigueur dans tous les pays de la région.

Si l'initiative est donc utile, elle est également nécessaire, car il s'agit d'adapter l'enseignement aux évolutions, de le rendre plus efficace, plus moderne (notamment par l'utilisation des technologies de l'information, qui sont en train de bouleverser le contexte de l'enseignement/apprentissage), plus en rapport avec les attentes réelles de nos publics habituelles et plus à l'écoute des nouveaux publics potentiels.

En Thaïlande, cette dimension constitue une part essentielle de notre coopération et figure parmi les priorités du plan d'action de l'ambassade. Elle fait partie également du plan d'action franco-thaïlandais adopté par les ministres des affaires étrangères français et thaïlandais il y a un an.

De concert avec les services de l'ambassade et l'alliance française, nous avons pris un certain nombre d'initiatives pour la promotion de la langue française, pour l'amélioration de son usage et la valorisation de son apprentissage. Ainsi, un plan d'action pour l'enseignement du français dans les écoles secondaires a été discuté avec la Commission de l'enseignement de base du Ministère de l'éducation thaïlandais. Ce plan d'action prévoit notamment la formation de notre langue, la création d'un site Internet d'auto - apprentissage du français. Par ailleurs, pour l'enseignement du français dans le supérieur, des dispositions ont été prises pour la création de centres de langue inter - facultés, pour le développement de doubles cursus et pour la généralisation des préformations linguistiques des étudiants qui envisagent de poursuivre leurs études en France.

Mon souhait est que ce séminaire régional puisse conduire à dégager des lignes de force :

- ⚙ en consolidant la mise en réseau des associations de professeurs de français à l'échelle régionale ;
- ⚙ en développant le lancement et le suivi d'activités communes ;

☼ en mettant en commun les moyens et les compétences des postes et des associations.

Mon souhait est que ces initiatives soient multipliées et suscitent des échanges suivis entre les pays – et que ces échanges soient générateurs de renouvellement et de progrès. Mon souhait, en un mot, est qu'à la fin du séminaire nous disposions d'une feuille de route.

Je souhaite donc bon courage à tous et adresse mes meilleurs vœux de succès à vos travaux.

Discours de
Son Excellence Monsieur le Ministre de l'Éducation
Monsieur Adisai Bodharamik
à l'occasion de la cérémonie d'inauguration
de la Réunion régionale de Bangkok 2005
“Cadre stratégique pour le français en Asie”
Le 31 mai 2005, à 18 heures
à l'Hôtel Imperial Queen's Park

Altesse Royale,

En ma qualité de Ministre de l'éducation, je sollicite l'autorisation de Son Altesse Royale de prendre la liberté de féliciter l'Association qu'elle a bien voulu créer il y a vingt-huit ans et qu'elle préside depuis : l'Association thaïlandaise des professeurs de français. Bénéficiant du soutien de Son Altesse Royale, l'Association a l'occasion d'apporter sa collaboration active au ministère français des affaires étrangères pour l'organisation d'un important séminaire régional à Bangkok, du 31 mai au 3 juin, sur le thème de la recherche d'un « cadre stratégique pour le français en Asie »

Je pris Son Altesse Royale de bien vouloir m'autoriser également à adresser mes vœux de bienvenue aux représentants de tous les pays venus participer à ce séminaire.

Son Excellence Monsieur l'Ambassadeur de France en Thaïlande,
Mesdames et Messieurs,

J'ai l'honneur et le grand plaisir d'être ce soir parmi les experts et les enseignants du français de la région asiatique à l'occasion de l'inauguration de la réunion régionale portant sur le « cadre stratégique pour le français en Asie ».

Mesdames et Messieurs,

Conscient de l'importance de la mise en conformité de notre éducation nationale avec les normes internationales de l'éducation, le Gouvernement thaïlandais s'efforce de promouvoir la formation de base de la jeunesse thaïlandaise et d'améliorer la qualité de ses ressources humaines en vue de consolider la base de la société thaïlandaise.

Le Ministère de l'éducation tient compte de la place des langues étrangères, qui permettent une ouverture sur l'internationalisation et qui constituent un moyen de communication essentiel pour le développement de la coopération dans le domaine de l'éducation avec la communauté mondiale. Il se donne ainsi pour mission d'encourager et de soutenir l'apprentissage de diverses langues étrangères auprès des jeunes Thaïlandais.

Dans ce monde de diversité, le français est une langue qui occupe une place importante pour l'enseignement des sciences. Considérée comme une belle langue, le français fait partie des principales langues officielles utilisées dans le cadre des réunions des grandes organisations internationales, notamment à l'Organisation des nations unies et au sein de l'Union européenne. La place occupée par cette langue est non moins évidente lorsqu'on regarde en direction du réseau des pays de la Francophonie. Le Gouvernement thaïlandais a apporté son soutien à la Francophonie en envoyant des représentants participer aux diverses réunions du Sommet des pays de la Francophonie à la fin de l'année dernière au Burkina Faso.

Pour ce qui concerne la Thaïlande, la langue française y joue en rôle non négligeable depuis plus de 300 ans. Le français est enseigné dans le système éducatif thaïlandais, tant au niveau secondaire qu'au niveau universitaire. Le nombre d'élèves du secondaire apprenant le français dépasse les 42.000 pour l'année 2005.

Apprendre le français représente pour ces jeunes une occasion de découvrir le monde, d'élargir leurs connaissances, non seulement linguistiques mais également dans le domaine des arts, de la culture, de la philosophie et des diverses disciplines scientifiques et technologiques.

De surcroît, le Ministère de l'éducation fait en permanence acte de promotion des études des jeunes en France dans divers domaines, ceci afin de permettre aux nouvelles générations thaïlandaises d'acquérir et développer une meilleure faculté de compréhension de la trame des changements que subit le monde d'aujourd'hui. Ainsi, en 2004, dans le cadre du programme « Un district, une bourse », 182 bourses d'études ont été accordées à des élèves universitaires en France, dans des champs disciplinaires aussi variés que les sciences politiques, le tourisme, la gestion des ressources humaines, les sciences de la communication ou encore l'ingénierie aéronautique. Le fait à remarquer est que ces élèves avaient toute liberté pour choisir une destination hors pays anglophones, et que la France a été choisie par le plus grand nombre.

Au nom du Ministère de l'éducation, je tiens à rendre hommage au Gouvernement français et à le remercier solennellement pour le soutien ininterrompu qu'il accorde depuis des décennies à l'enseignement du français dans ce pays. Ce soutien se concrétise sous la forme de bourses d'études et de bourses de stage et sous la forme de subventions destinées à assurer l'organisation de stages de formation continue de professeurs de français et la tenue de séminaires annuels. Le Gouvernement français, avec l'appui très étroit de l'Association thaïlandaise des professeurs de français, organise cette réunion régionale, qui sera un forum de rencontre et d'échange d'expériences entre experts de l'enseignement du français de la région et qui contribuera, j'en suis sûr, à améliorer la qualité de l'enseignement de cette langue en Asie.

J'exprime tous mes vœux de succès à cette réunion régionale. Je souhaite bon courage à tous les participants. Qu'ils reçoivent mes vœux de bonheur, de prospérité et de réussite! Qu'ils contribuent, par leur rôle de pivot du développement de l'enseignement du français en Asie, à renforcer la stabilité et à enrichir la sagesse de cette région!



**Les spectacles de danses traditionnelles thaïes
présentés par les étudiants du Collège de Danse
du Département de Beaux-Arts
à l'occasion de la cérémonie d'inauguration
de la Réunion régionale de Bangkok 2005**



Danse à la joie des âmes glorieuses (ระบำกฤตดาภินิหาร)

Danse à la joie des âmes glorieuses est l'une de ces œuvres conçues par le Département des Beaux-arts thaïlandais. Elle fut représentée pour la première fois au Théâtre National en 1943. Les danseurs incarnent des créatures célestes qui descendent des cieux pour combler de leur chant de fêtes et pour bénir le public d'une pluie de fleurs, représentant les vœux de bonheur et de prospérité.

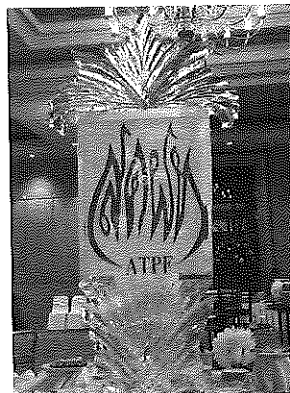
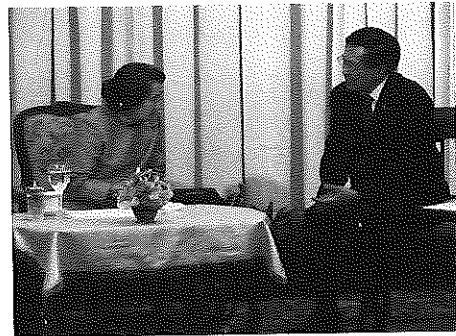
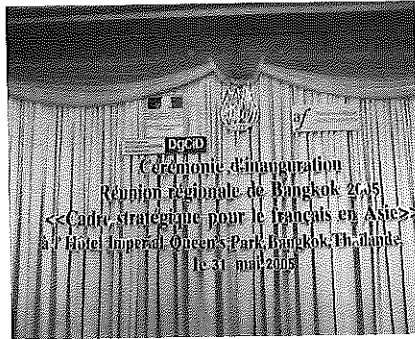


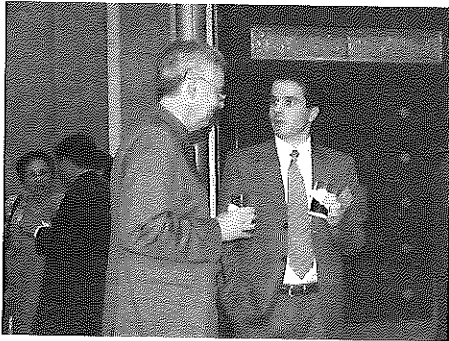
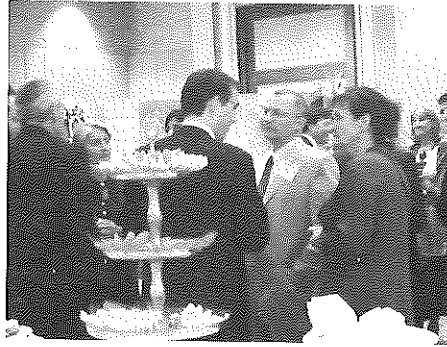
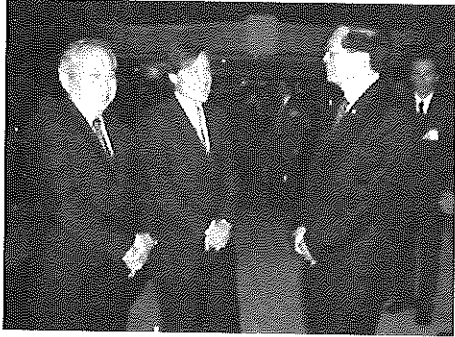
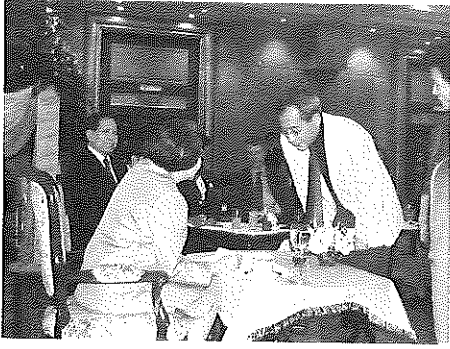
Performance au tambour sur pied (ระบำเอ็ดเทิง)

Le tambour sur pied est l'instrument le plus populaire du pays : on trouve en tête de chaque fanfare. Le son rythmé du tambour et des instruments à percussion de timbres différents comme cymbale, gong, castagnettes en bois expriment la joie de vivre.

Soirée amicale

Les participants de la cérémonie d'inauguration se sont réunis à la réception dans l'ambiance amicale.





PROGRAMME

DE LA RÉUNION RÉGIONALE DE BANGKOK 2005 « CADRE STRATÉGIQUE POUR LE FRANÇAIS EN ASIE »

Mercredi 1^{er} juin 2005

(Salle Queen's Park 3)

09h00-09h45

ATELIER 1 :

LA FORMATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

Table ronde 1 : *Modérateur / rapporteur: Hélène ROOS*

Malaisie :

*Création d'un centre de formation des professeurs de français
perspective d'une régionalisation*

Singapour :

Coopération régionale - bilan et perspectives

Chine :

*Mise en place d'un diplôme d'université de didactique du FLE en
partenariat franco-chinois*

Indonésie :

*Réforme du curriculum de maîtrise de français, mise en place
d'un DESS*

09h45-10h45 *Débats*

10h45-11h00 **PAUSE-CAFÉ**

11h00-12h00 **Table ronde 2 :** *Modérateur / rapporteur: Pei-Wha CHI LEE*

Cambodge :

Elaboration d'un plan pluriannuel de formation des enseignants de français

Laos :

Formation initiale et continue des professeurs en relation avec les actions de la francophonie multilatérale

Vietnam :

Dispositif de formation continue (mise en place d'un réseau, formation à distance, élaboration d'un référentiel de compétences des enseignants)

12h00-13h00 *Débats*

13h00-14h30 **DÉJEUNER**

14h30-15h30

ATELIER 2 :

**ACTIONS CULTURELLES AU SERVICE DE
L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE / PROMOTION
DE LA LANGUE FRANÇAISE :
A LA RECHERCHE DE NOUVEAUX PUBLICS**

Table ronde : *Modérateur / rapporteur: Pierre KOEST*

Contributions : Taiwan, Hong-Kong et Cambodge (image du français), Thaïlande (DVD)

15h30-16h15 *Débats*

16h15-16h30 **PAUSE-CAFÉ**

16h30-17h15

ATELIER 3 :
APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
ET PRÉPARATION À L' EMPLOI

Table ronde : *animée par Mme MARATIER-DECLETY (CCIP)*

Contributions : Japon, Corée (double cursus « français-informatique »),
Chine, Inde, Hong Kong, Thaïlande (maîtrise bilingue)

17h15-18h00

Débats

18h00

Fin des travaux

18h30

Départ de l'hôtel en car pour l'embarcadère

19h30-22h00

*Promenade et dîner en bateau, suivie de visite nocturne en car
des monuments de Bangkok (tenue non formelle)*

22h30

Arrivée à l'Hôtel Imperial Queen's Park

Jeudi 2 juin 2005

(Salle Queen's Park 3)

ATELIER 4 :
LES TIC À L'USAGE PÉDAGOGIQUE

09h00-09h15

*Les TICE au service de la formation continue des enseignants:
quels avantages et quels dispositifs?*

par Manuela Ferreira PINTO (CIEP)

09h15-10h00

Table ronde 1 : *modérateur / rapporteur: Christine DUPUICH*

Inde :

Présentation du cours en ligne « Click on french »

Pakistan :

Présentation du programme « French online »

Laos :

Campus numérique francophone de l'AUF

10h00-10h45 *Débats*

10h45-11h00 **PAUSE-CAFÉ**

11h00-12h00 **Table ronde 2 : modérateur / rapporteur: Dadang SUNENDAR**

Corée :

Compte rendu des assises de Séoul, présentation du cyber-centre

Thaïlande :

Site d'apprentissage du français pour les apprenants thaïs au niveau secondaire

Chine :

Expression des besoins des Alliances Françaises en Chine

12h00-13h00 *Débats*

13h00-14h30 **DÉJEUNER**

14h30-15h30 **Table ronde 3 : modérateur / rapporteur: Jean-Marie PUGET**

Inde :

Présentation du master de français en mode numérique du CIEFL d'Hyderabad

Vietnam :

Partenariat centre culturel et chaîne éducative nationale téléenseignement

Singapour :

Sites d'enseignement de l'Alliance française – perspective de plateforme régionale

15h30-15h45 **PAUSE-CAFÉ**

15h45-17h30 *Débats*

17h30 *Fin des travaux*

18h30 *Départ de l'hôtel en car pour le théâtre*

19h30-21h00 *Spectacle au théâtre national de Bangkok (tenue non formelle)*

22h00 Arrivée à l'Hôtel Imperial Queen's Park

Vendredi 3 juin 2005

(Salle Queen's Park 3)

09h00-10h00

ATELIER 5 :

**FORMATIONS LINGUISTIQUES DANS LE CADRE
DE LA PROMOTION DES ÉTUDES EN FRANCE**

Table ronde : *Modérateur / rapporteur: Evelyne SIREJOLS*

Cambodge :

Programme du CCF de Phnom Penh

Chine :

Expérience chinoise (CELA – Classes préparatoires)

Vietnam :

Enseignement du français à la carte (CCF de Hanoï et IDECAF)

Inde :

Projets des Alliances françaises en Inde

10h00-11h15 *Débats*

11h15-11h30 PAUSE-CAFÉ

11h30-13h30

ATELIER 6 :

**LA COOPÉRATION POUR LE FRANÇAIS EN ASIE :
CADRE, POLITIQUE, ACTIONS, PERSPECTIVES**

Débats :

animés par les rapporteurs des ateliers et par *Claire SAILLARD* et
Marc CHENEAUX

13h30-14h30 DÉJEUNER

14h30-16h00 **Parallèlement :**

(Salle Queen's Park 2)

a). RÉUNION DE RÉSEAU, *présidée*
par Michel LUMMAUX, Directeur de la
Coopération culturelle et du français

Participants : Attachés de Coopération
pour le français

(Salle Queen's Park 3)

b). RÉUNION DES ASSOCIATIONS,
présidée par Martine DEFONTAINE,
Secrétaire générale de la FIPF

Participants : Représentants des
associations des professeurs de français

16h00-16h15 PAUSE-CAFÉ

16h15-17h00

ATELIER 7 :
RELEVÉ DE CONCLUSIONS OPÉRATIONNELLES ET
PROPOSITIONS D'ACTION

Par Claire SAILLARD et Marc CHENEUX

17h00

Clôture des travaux par le Directeur de la Coopération culturelle et du français

18h00

Départ de l'hôtel en car pour l'Ambassade de France en Thaïlande

19h00

Réception à la Résidence de Son Excellence Monsieur l'Ambassadeur de France en Thaïlande (tenue de ville)

20h45

Départ en car pour l'Hôtel Imperial Queen's Park

22h30

Arrivée à l'Hôtel Imperial Queen's Park

**Situation actuelle de
l'enseignement du français
en Asie**

BRUNEI

Situation actuelle

Le français, deuxième langue étudiée au Brunei après l'anglais, semble bien se porter (en 4 ans, le nombre d'apprenants a augmenté de 70 % dans les établissements scolaires du Brunei), et diffère donc du constat évoquant la diminution du nombre d'apprenants de français.

Sans compter l'alliance française, l'enseignement du français est avant tout porté par les écoles internationales privées du pays. De par leur mobilité géographiques et leur polyvalence professionnelle, les enseignants ne sont pas regroupés en association. Parmi tous les enseignants de français que compte le pays, une seule est d'origine bruneienne. Les autorités éducatives sont cependant favorables à une appropriation plus « nationale » de l'enseignement du français, donnant ainsi il y a trois ans la possibilité aux étudiants brunéiens d'étudier le français à l'Université.

Perspectives

Ce rapide tableau de la situation du français au Brunei met en lumière les avantages que l'on pourrait retirer d'une action régionale ; former davantage d'enseignants locaux pour asseoir plus solidement le français à l'Université et dans les établissements scolaires publics, est bel et bien l'un des grands enjeux de l'avenir du français dans ce pays.

Le Brunei doit réduire dans les années à venir sa dépendance au pétrole et amorcer doucement sa transition vers une économie plus libérale et plus compétitive.

Une enquête effectuée auprès des étudiants de français de l'Université (une quarantaine) montre que 60 % d'entre eux ont choisi cette langue pour être plus compétitifs sur le marché du travail.

Dans les années à venir, il est certain que cette tendance va s'accroître et que les certifications en langues étrangères, et plus particulièrement en français, vont être un domaine dans lequel nous devons répondre efficacement à toutes les demandes.

CAMBODGE

Situation actuelle

Dans un pays de 12 millions d'habitants comptant 3 millions d'enfants et d'étudiants, et où l'environnement francophone est faible (en dépit de l'appartenance du pays à la Francophonie), tandis que l'anglais est en situation dominante dans l'ASEAN, la logique de masse est inappropriée, sachant que le français est désormais en zone de concurrence avec le japonais et le chinois bien davantage qu'avec l'anglais. Si l'on recense 200 000 apprenants de français dans l'enseignement secondaire, ce chiffre chute à 10 000 dans le supérieur.

La part du français « langue d'enseignement » dans le secondaire, visible grâce à l'introduction des classes bilingues en 1994 (3 000 élèves actuellement), permet a priori de constituer un vivier d'élites francophones, à la condition que des stratégies d'appropriation soient renforcées d'une part, que la question des débouchés non seulement dans l'enseignement supérieur, mais aussi sur le marché de l'emploi soient développée, d'autre part, sous peine sinon de voir les classes bilingues devenir un isolat sans avenir identifié. C'est autant la maîtrise de la langue qu'il s'agit de valoriser que l'acquisition de savoirs et la qualité de la formation, à quoi s'ajoute l'apport culturel.

Dans l'enseignement supérieur, dès la reprise des actions de coopération en 1992, la requête cambodgienne s'est portée sur la reconstitution des élites ; cette action a été développée à partir de cursus universitaire francophones ciblés sur quatre domaines : la santé et la médecine, les sciences de l'ingénieur, le droit et l'économie, l'archéologie et les formations à la restauration d'Angkor.

Le centre culturel français dispense des cours de français général à l'attention d'un public conséquent, soit 5 000 apprenants environ. Il oriente par ailleurs son action vers une offre de cours de spécialité (tourisme) et vers les entreprises pour répondre à une demande de cours sur mesure.

Perspectives

Dans un monde des affaires dominé par l'anglais, il importe d'éviter que le bilinguisme franco-khmer ne devienne un handicap. L'anglais est maintenant introduit en fin de licence ou en début de master, et des licences bilingues sont organisées à l'université de droit.

Il demeure que le contexte de l'enseignement supérieur est en proie à une libéralisation accélérée soutenue par la coopération anglo-saxonne et mal maîtrisée. Cette logique du privé ciblant des masses solvables met à l'honneur un enseignement de l'anglais ou en anglais (en plus du Khmer), majoritairement orienté vers le management d'entreprise au détriment des disciplines scientifiques.

Outre l'étude sur l'image du français au Cambodge, un groupe de travail sera constitué, incluant des représentants de l'AIF et de l'AUF, du MEJS et de l'association des professeurs de français en vue de dresser un état des lieux exhaustif du dispositif du français et d'avoir une vision prospective.

CHINE

Situation actuelle

La demande de français en Chine a vu ces dernières années une croissance constante, qui contraste avec le constat de baisse de la demande de français dans les systèmes éducatifs asiatiques en général.

Cette demande de cours de français se manifeste notamment sous la pression de la demande d'études supérieures en France. Ce phénomène s'est traduit par un renforcement des dispositifs d'enseignements du français, tant du côté des établissements chinois que des alliances françaises.

Côté établissements chinois, on voit la création de nombreux départements de français là où les universités proposaient jusqu'alors des cours de français optionnels. Nombre d'universités ont par ailleurs ouverts des centres semi-privés d'enseignements des langues parmi lesquelles figure le français. Enfin, sous l'impulsion du poste, le français est de plus en plus présent comme deuxième langue étrangère dans les lycées chinois, en particulier dans le cadre de la « filière francophone chine ». Quant aux réseaux des alliances françaises, il a vu fin 2004 la création de la huitième alliance de Chine continentale.

Perspectives

Cet engouement pour la langue française pose la question de la formation des enseignants. Pour la plupart diplômés d'université (Baccalauréat + 4), ces enseignants n'ont pas reçu de formation en didactique des langues. Par ailleurs, les universités chinoises sont désireuses de favoriser la formation doctorale de leurs enseignants, afin

de pouvoir à leur tour assurer des formations en master et en doctorat.

Les moyens déployés par le poste pour aider à leur formation continue se déclinent traditionnellement en bourses de court ou long séjour et en séminaires de formation. Mais il apparaît de plus en plus nécessaire d'aider les établissements chinois à monter eux-mêmes leurs cursus de formation en didactique du FLE. C'est dans cette optique que le poste favorise les collaborations entre des Universités françaises et chinoises et soutient un projet de mise en place d'un diplôme d'université de didactique du FLE en partenariat franco-chinois

COREE

Situation actuelle

Avec un million et demi de locuteurs potentiels, correspondant au nombre d'étudiants formés depuis deux générations, la Corée se situe incontestablement au premier rang des pays de l'Asie francophone. En 2003, 60 600 étudiants coréens apprenaient le français : 44 500 dans le secondaire, 10 400 dans le supérieur, 4 000 dans les alliances françaises et 1 700 en France. Ce résultat tient à l'image positive dont jouit notre pays considéré comme le foyer par excellence des arts et de la culture et, pour nombre de Coréens, comme un point d'appui permettant de se démarquer de l'influence américaine.

L'enseignement coréen du français connaît une phase de transition. Le monopole institutionnel dont profitaient jadis le français comme l'allemand s'est mué, dans les années 90, en un marché concurrentiel des secondes langues vivantes, l'anglais étant obligatoire pour tous. Longtemps prohibés au nom de l'histoire, le japonais et le chinois ont largement bénéficié de cet effet d'aubaine, entraînant mécaniquement à la baisse les effectifs d'étudiants en français, principalement dans le secondaire.

Se positionner sur ce nouveau marché implique par conséquent de se lancer dans l'innovation pédagogique comme l'attestent le succès des alliances françaises (cours thématiques, pratiques orales). Toutefois, tradition et hiérarchie demeurant à la base du système éducatif coréen, aucune réforme de fond n'a encore été entreprise.

Perspectives

Enfin, pionnière dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, la Corée a généralisé leur usage pédagogique. A l'initiative privée vient s'ajouter une offre publique garantie par l'Etat. Plusieurs sites coréens privés d'apprentissage du français sont déjà disponibles en ligne. Une offre française proposée par le poste, en association avec le réseau des alliances françaises, est prévue. Les centres de FLE, le réseau francophone d'Asie et la Corée auraient donc tout à gagner à mettre leur savoir faire en commun.

HONG KONG

Situation actuelle

D'une manière générale, le français est peu présent à Hong Kong. La langue maternelle de la grande majorité de la population est le cantonais ; l'anglais, solidement implanté en raison de l'héritage colonial, est la langue des affaires et de la communication internationale. De plus, depuis la rétrocession du territoire à la Chine en 1997, le mandarin est de plus en plus pratiqué et enseigné.

Le nombre d'apprenants de français s'élève actuellement à environ 16 000. Si on rapporte ces chiffres à l'ensemble de la population du territoire (7,2 millions d'habitants), la proportion est très supérieure à ce qu'elle est en Chine continentale. Cela s'explique par le statut relativement privilégié dont jouissait le français dans le système éducatif britannique à l'époque coloniale.

Toutefois, l'objectif visé des réformes éducatives en cours est de former une population trilingue, maîtrisant parfaitement l'anglais, le mandarin, et bien entendu le cantonais, qui est la langue maternelle à Hong Kong, a pour conséquence une érosion constante et sans doute inéluctable de l'enseignement du français dans le secondaire.

Dans l'enseignement supérieur, en revanche, le français connaît depuis quelques années une progression régulière. Il n'existe pas de département de français, mais 6 universités sur les 7 que compte le territoire ont une section de français intégrée à un centre de langues. Le français est soit une mineure dans le cadre d'un diplôme dans une autre discipline, soit une option, créditée ou non.

L'enseignement aux adultes est essentiellement assuré par l'Alliance française.

L'évolution des effectifs est étroitement liée à la conjoncture économique ou politique. La reprise économique dont bénéficie Hong Kong fait à nouveau remonter les effectifs (5 000 en 2004), constitués pour l'essentiel de jeunes actifs en recherche de complément de formation ou d'un statut social plus élevé (le français reste synonyme de prestige et peut être un indicateur de mobilité sociale).

Perspectives

Comme mentionné ci-dessus, un projet de réforme du système éducatif secondaire prévoit le renforcement de l'enseignement des langues officielles du territoire, le chinois (mandarin et cantonais) et l'anglais. Le français (comme au demeurant les autres langues étrangères) ne pourrait plus être étudié qu'en option n'entrant pas en compte dans l'examen de fin d'études. Douze consulats généraux, dont notre poste, ont soutenu la démarche de l'association des professeurs de français qui pose plus largement la question du devenir de l'enseignement des langues étrangères avec la mise en place de la nouvelle réforme.

La thématique de la formation des professeurs apparaît, dans le cas de Hong Kong, des plus pertinentes, notamment comment organiser une mutualisation des moyens d'actions et une généralisation des sessions régionales de formation continue?

INDE

Situation actuelle

La langue française est la première langue étrangère enseignée en Inde (450 000 apprenants), l'anglais n'ayant pas le statut de langue étrangère. Cet enseignement est dispensé par 4 300 professeurs environ.

L'enseignement supérieur, qui regroupe les collèges, les universités et les instituts professionnels compte environ 35 000 étudiants et 1 300 enseignants.

Le réseau des Alliances françaises en Inde constitue un maillon essentiel à la présence de la France dans ce pays. Il est à la fois l'opérateur et le relais de la politique culturelle de l'Ambassade. Les 15 alliances constituent un réseau d'excellence d'apprentissage du français dans ce pays. La progression constante des effectifs d'étudiants (22 400 en 2004) montre bien l'intérêt suscité par notre langue. Elles assurent le perfectionnement de leur propre personnel enseignant, mais participent également aux opérations de formation pédagogique menées par le poste à l'intention des professeurs nationaux.

Perspectives

La demande pour le français est réelle, tout au moins dans les villes. Il s'agit d'un phénomène majoritairement étudiant, mais d'autres publics s'y mêlent. Mais il s'agit davantage d'une demande de diplômes et les nouveaux apprenants sont beaucoup moins soucieux de performances linguistiques ou inter-culturelles que de connaissances monnayables acquises rapidement aux meilleurs coûts. Les raisons, à l'origine de cette demande de français, sont essentiellement d'ordre économique et devraient s'inscrire dans la durée.

Les structures enseignantes ressentent les mutations en cours, mais ne les accompagnent guère. On ne voit pas s'affirmer suffisamment vigoureusement, malgré l'action du poste, de « nouveaux professeurs » qui puissent proposer des démarches en adéquation avec les nouvelles sensibilités et les nouveaux besoins. Seules les alliances françaises expérimentent de nouvelles voies.

L'urgence est d'assurer le renouvellement quantitatif des capacités enseignantes (la situation des professeurs est-elle suffisamment attrayante pour que l'action dans ce sens puisse être efficace ?) ; l'urgence est aussi de moderniser et d'innover

INDONESIE

Situation actuelle

L'enseignement du français est très lié aux « pôles d'enseignement » que représentent les grandes villes universitaires du pays, et se trouve *de facto* limité aux trois/quatre grandes îles de l'archipel.

Sur environ **1500 établissements** d'enseignement supérieur publics et privés, on compte :

* 52 universités d'état, parmi lesquelles **10** possèdent un **département de français** où 180 à 200 professeurs enseignent à :

- un peu moins de **2000** étudiants inscrits en **maîtrise (S1) de FLE**,
- environ **2500** étudiants inscrits dans des cursus « professionnels » (D3) type BTS / DUT ;

* plus de **50 établissements** (école supérieures, universités privées, etc.) offrent le français en « langue optionnelle » (orientation F.O.S) au sein des départements des langues étrangères à environ **4500** étudiants, et où enseignent environ 150 professeurs.

Dans le **secondaire** (au niveau des lycées généraux et techniques), on estime à 12 à 13.000 le nombre d'élèves qui reçoivent, grâce à 450 professeurs environ, une initiation au français à défaut d'un véritable enseignement, la réforme de 1994-96 ayant annulé l'obligation d'une seconde langue étrangère.

En outre, les quatre **CCF** et six des **AF** du pays accueillent environ **5500 à 6000** étudiants différents, dont 75-80 % sont issus des établissements secondaires et surtout supérieurs mentionnés ci-dessus.

La formation initiale des **professeurs de français** (dont on estime le nombre à environ **1000**, toutes catégories confondues) était jusqu'à récemment assurée dans six

« I.K.I.P » (universités de pédagogie, type IUFM) parmi celles que comptait le pays. Ces universités ont été assimilées aux autres universités dites « généralistes » au moment de la réforme de 1996 ; les six « ex-IKIP » font partie des 10 universités qui ont un département de français (voir ci-dessus), et elles ont dû adapter leurs offres d'enseignement et de formation aux nouveaux publics qui les fréquentent.

Perspectives

Au cours des trois dernières années, la politique du français suivie par le Poste a visé essentiellement à fédérer les énergies et les institutions en coordonnant l'offre et la mise en œuvre des formations et des certifications, et à intégrer des projets transversaux conçus comme supports renouvelés d'une diffusion (voire d'un apprentissage) de la culture et de la langue françaises.

1. Formation initiale dans les établissements d'enseignement supérieur :
nouveau cursus de maîtrise de français (S1), DESS de FLE (S2), filières F.O.S :

Désormais l'enseignement/apprentissage du français devrait être harmonisé dans les dix universités « majeures » (réforme des curricula du S1 en cours), et la formation des professeurs de FLE assurée grâce à l'ouverture en septembre 2005 du nouveau cursus S2 développé au sein de l'université U.P.I. de Bandung. Les programmes F.O.S, mis en œuvre dans un certain nombre de départements, devraient continuer à se développer dans la mesure où ils constituent une alternative à l'enseignement généraliste, et qu'ils génèrent des revenus de plus en plus nécessaires, eu égard à la politique nationale d'autonomie des universités. Enfin, la présence de locuteurs natifs dans le cadre du programme à professeurs stagiaires FLE à aura permis de renforcer notre présence sur trois (quatre à/c d'octobre 2005) universités.

2. Formation continue :

Le programme de maîtrise FLE par correspondance « CNED/Grenoble III » sera remplacé à/c de la rentrée 2005 par la formation S2 (voir ci-dessus).

Les stages/séminaires animés par des intervenants extérieurs et organisés dans le pays (2/an) restent des occasions importantes pour les professeurs de se retrouver et de partager leurs préoccupations professionnelles.

Les bourses de stage d'été permettent chaque année à 10 professeurs de découvrir la France et/ou de parfaire leur connaissance de notre pays.

3. Programme de traduction/diffusion dans le cadre du « Forum Jakarta-Paris » :

Ce projet, qui en 2005 devrait s'articuler avec le programme à Fonds d'Alembert à soutenu par le Département, illustre de façon exemplaire ce que le Poste essaie de promouvoir comme type d'actions transversales sur lesquelles peuvent s'arrimer des opérations de formation (stage de traduction), de diffusion de la pensée française dans le domaine des sciences sociales et humaines (débats, conférences sur des questions de société comme « islam et laïcité ») afin de favoriser un appétit de France et de langue française.

JAPON

Situation actuelle

Une enquête effectuée en 2003/4 a permis de constater que :

- dans l'enseignement primaire et secondaire, le français est la seconde langue (facultative) la plus enseignée (environ 12 000 collégiens, et 10 000 lycéens), avant le chinois et l'allemand. L'actuel projet de réseau franco-japonais des lycées et collèges mis en œuvre par ce poste vise, par le développement des échanges d'élèves, à renforcer, en amont des filières francophones universitaires, la motivation des jeunes japonais pour notre langue.

- dans l'enseignement supérieur la seconde langue a cessé d'être obligatoire depuis 1998, mais le français se maintient bien (240 000 étudiants) puisqu'en 4 ans les effectifs n'ont diminué que de 10 % par rapport aux chutes brutales d'autres langues comme l'allemand.

Toutefois, une politique éducative favorisant nettement l'anglais comme unique langue étrangère rend la situation du français problématique dans certains secteurs. Les domaines de spécialité comme la littérature sont touchés, mais le français enregistre parfois dans les facultés scientifiques des progressions spectaculaires.

Perspectives

Le français est donc au Japon dans une situation cruciale, en période de redéploiement et de reconversion qualitative. Le moment est particulièrement propice pour faire valoir ses atouts dans la communication internationale, la diversité culturelle, l'Europe et la francophonie.

Un réseau franco-japonais des lycées et collèges est actuellement mis en place. Les objectifs de ce réseau visent à développer en amont des universités un plus grand nombre d'échanges de lycéens, susciter la communication entre élèves (par les TICE, Internet, et visio-conférences), ainsi que les échanges et les relations pédagogiques entre professeurs français et japonais. Ce réseau suppose le développement de la formation de professeurs en accord avec ces objectifs, par des stages au Japon ou en France.

MALAISIE

Situation actuelle

En Malaisie, l'enseignement des langues vivantes en général, et du français en particulier, constitue un objectif prioritaire des autorités éducatives et connaît une augmentation substantielle. Le phénomène de hausse concerne pareillement le système éducatif et les établissements culturels.

Hormis l'anglais, qui doit être considéré comme langue seconde, le français vient en tête des langues occidentales enseignées. L'augmentation du nombre des établissements résidentiels et l'ouverture de l'enseignement du français dans les établissements ordinaires en 2005, voire dans le primaire en 2006, laissent prévoir une hausse considérable du nombre des apprenants. Moins que de promotion, il s'agit pour ce poste d'accompagner la tendance, notamment en matière de formation de professeurs et, ce faisant, d'offrir une assistance à la hauteur des attentes malaisiennes.

Perspectives

- La formation des professeurs constitue une priorité. Une approche régionale de cette question permettrait de créer une synergie dont bénéficieraient les pays hors de la zone francophone.
- Une concertation régionale pour les NTIC liées à l'enseignement du français aurait un pouvoir démultiplicateur tant pour les savoir-faire qu'en terme d'élargissement du réseau,
- La place et le rôle des certifications telles que le DELF, dont la réforme en cours pourrait être l'occasion d'une régionalisation des formations
- Une politique d'attribution de bourses d'études pour les professeurs de français, abordée à l'échelle de la région, pourrait contribuer à la formation d'un

en matière d'enseignement du français spécialisé n'est pas adaptée aux besoins locaux et la vision traditionnelle de l'enseignement est en inadéquation avec les nouvelles méthodes communicatives du FLE, ce qui freine le développement du français en Mongolie.

Pourtant, la demande de français est de plus en plus affirmée :

- Elle est surtout motivée par les flux touristiques : les Français forment le premier contingent de touristes européens en Mongolie (5200 visiteurs en 2004), ce qui induit une demande de guides et interprètes francophones ; les tour-opérateurs mongols souhaitent également bénéficier de l'expertise française en savoir-faire touristique.
- La coopération universitaire est en développement, tant au titre des programmes bilatéraux qu'au niveau des programmes européens ; les principales disciplines sont, par ordre, la médecine, l'économie, et les relations internationales ; les opérateurs demandent depuis plusieurs années un soutien en matière d'offre linguistique spécialisée.
- Enfin, les interventions croissantes des ONG françaises en Mongolie suscitent une demande de français, en particulier dans le secteur de la santé publique.

Le russe : langue seconde et d'enseignement pour une part du supérieur

L'anglais : langue seconde et d'enseignement pour une part du supérieur

L'allemand, le chinois, le japonais, le coréen, le turc, l'espagnol : langues étrangères

Le russe (30%) et l'anglais (30%) sont les deux langues étrangères les plus diffusées dans le pays. Viennent ensuite l'allemand (5%), le chinois (5%), le japonais (1%) le coréen (1%) et le français (0,1%).

Le français est appris comme seconde ou troisième langue étrangère.

MYANMAR

Situation actuelle

La Birmanie, le Myanmar, n'a pas de tradition francophone forte et l'anglais, seconde langue parlée dans le pays et langue des médias (presse et télévision officielle), est la seule langue étrangère dont l'enseignement reste obligatoire dans le primaire et qui figure au « baccalauréat » birman. Le français se situe en quatrième position dans l'enseignement des langues étrangères, derrière l'anglais, le japonais et le chinois. Deux départements de français, au sein des universités de langues étrangères de Rangoun et de Mandalay ; accueillent environ 800 étudiants répartis sur trois années universitaires. D'autres institutions birmanes ont également développé des enseignements de français à des fins professionnelles (technologie, diplomatie...).

Le CCCL de Rangoun, qui dispense également des enseignements à environ 500 étudiants, sert d'établissement ressource à la fois sur le plan documentaire et pour la formation des enseignants.

Le développement de la société civile en Birmanie entraîne incontestablement une augmentation de la demande en matière de formation à laquelle les structures d'enseignement s'efforcent de faire face (c'est ainsi que 7 nouveaux professeurs de français ont été recrutés en 2004 à l'université de Mandalay).

Perspectives

Cet intérêt croissant pour le français s'explique sur le plan symbolique (le français apparaît comme un vecteur culturel fort) ; il s'impose également comme langue d'usage, notamment dans le domaine du tourisme ; enfin, le développement de l'enseignement du français est également porteur de son propre renouvellement et un

certain nombre de jeunes diplômés se destinent à la pédagogie du français langue étrangère.

Si les perspectives de développement du français en Birmanie sont donc prometteuses, les obstacles restent nombreux. Les universités birmanes demeurent très fermées aux coopérations étrangères, ce qui complexifie le suivi pédagogique des enseignants, dont le niveau pourrait améliorer.

PAKISTAN

Situation actuelle

Dans un pays où le nombre d'habitants est généralement estimé à 150 millions, mais où l'ensemble de la population scolarisée ne dépasse pas les 30 millions, le total des apprenants de français, estimé entre 7 000 et 7 500, reste très modeste.

Il est vrai que cet enseignement, toutefois le deuxième en langue étrangère au Pakistan, n'est pas au programme des établissements publics du primaire et du secondaire, mais seulement d'une dizaine de « collèges » et d'universités. Parmi ceux-ci trois seulement proposent une maîtrise de français.

Si une cinquantaine d'établissements au total proposent des cours dans notre langue, la plupart relèvent du secteur privé. En réalité, ce sont les alliances françaises qui constituent le socle de cet enseignement. La réouverture de leurs classes en janvier 2004 a permis dès cette première année d'inscrire 2 300 personnes différentes. Leurs professeurs assurent également la moitié des cours extérieurs, proposés donc dans le privé, soit 1 800 élèves. Enfin, le programme d'enseignement à distance « french online » a atteint l'objectif qu'il s'était fixé d'inscrire plus de mille étudiants lors de sa première année de lancement.

Perspectives

Le programme de promotion des études supérieures en France connaît depuis 3 ans un développement accéléré, 18 000 candidatures se sont manifestées en 2004, année qui a vu également l'ouverture des 3 bureaux Edufrance dans les

alliances françaises d'Islamabad, de Lahore et de Karachi. Les pré-formations linguistiques des candidats retenus étant confiées à ces alliances. Il est clair que ces bureaux tireraient bénéfice d'une régionalisation.

Le rapprochement encouragé entre le français et les disciplines scientifiques se traduit également par les demandes d'ouverture de départements de français dans des universités ou instituts non seulement dans les 3 grands pôles, mais aussi à Faisalabad, Quetta.

Comme les alliances vont voir leurs effectifs s'accroître d'une manière sensible (reconstruction de la pyramide des effectifs, offre nouvelle de cours sur objectifs spécifiques), c'est à un problème de recrutement et de formation de professeurs qu'elles vont être confrontés.

Face à ces enjeux, le poste reprendra l'attache de la higher education commission pour examiner si, dans le nouveau contexte de la réforme de ce ministère, il existe désormais des leviers pour faire évoluer les départements de français des universités.

PHILIPPINES

Situation actuelle

Aux philippines, l'anglais étant l'une des deux langues officielles, le français (par défaut) est enseigné comme première langue étrangère à quelques centaines d'étudiants dans 21 universités dont 17 à Manille, à égalité avec l'espagnol.

Cette omniprésence de l'anglais exonère les responsables éducatifs philippins de la mise en place d'une véritable réflexion sur les politiques linguistiques : l'apprentissage des langues étrangères n'est pas valorisé sur le plan professionnel.

Seule l'université des Philippines présente un cursus complet d'enseignement du français jusqu'au bachelor of arts (quatre années d'étude). Les autres universités ne dispensant cet enseignement qu'à des groupes restreints d'étudiants en fonction de la demande. On peut considérer qu'au niveau universitaire les effectifs sont stables. Dans le secondaire, seules quatre high-schools scientifiques de Manille offrent quelques heures hebdomadaires de français.

Cette situation explique la pénurie de professeurs de français de qualité et l'absence de renouvellement du vivier. Actuellement il y a une cinquantaine de professeurs regroupés dans une association avec laquelle le poste organise chaque année un à deux séminaires nationaux .

Cette absence de visibilité de notre langue dans le dispositif éducatif est en corrélation avec l'absence de formation initiale des professeurs. C'est pourquoi ce poste a entrepris depuis deux années, dans le cadre d'une convention de partenariat avec Paris 3 de valoriser le cursus actuel de l'université des Philippines. Travail qui aboutira

dès 2005 à la mise en place d'un enseignement à distance visant à une formation co-diplômante en FLE au niveau de la licence et de la maîtrise. L'ultime étape serait la reconnaissance nationale de ce pôle de formation par les facultés de pédagogie.

Perspectives

- Développer les programmes permettant aux jeunes enseignants et étudiants, privés d'un environnement francophone stimulant, de se rendre en France pour des courts séjours,
- Négocier avec les universités françaises un accord de partenariat dans lequel une année de formation linguistique serait prise en charge par celles-ci afin de permettre le développement de la coopération universitaire, les pré-formations linguistiques dispensées dans le pays ne donnant pas toutes les garanties d'efficacité,
- Régionaliser les formations continues des professeurs de français : un stage semestriel de 8 à 10 jours pouvant être pris en charge à tour de rôle par une association avec l'aide ponctuelle des postes.

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE POPULAIRE LAO

Situation actuelle

Le lao est la langue officielle de la RDP Lao et il n'existe pas de statut particulier pour les autres langues. Le français, de par le passé partiellement partagé avec notre pays et nos actions entreprises depuis une dizaine d'année, occupe cependant une position particulière ; position liée à la présence dans l'appareil administratif d'un élite encore importante formée avant 1977 et à l'adhésion du pays au mouvement de la francophonie en 1991. Toutefois, l'on constate que cette génération de francophones ne sera plus « aux affaires » dans moins d'une dizaine d'année, que la politique linguistique du pays en favorise pas l'apprentissage du français, et que la relève est loin d'être assurée.

Les chiffres indiquent une tendance à la baisse du nombre d'apprenants total (marquée dans le système scolaire essentiellement et liée au manque d'enseignants) sur un volume global réduit (50 000 actuellement, soit 5 % des effectifs scolarisés dans tous les niveaux).

Considérée pendant de nombreuses années comme la langue du colonisateur et de l'ancien régime, le français retrouve cependant une image positive : langue de certaines techniques, de la culture, de l'ouverture sur le monde. La représentation est également liée au projets en cours : langue permettant de bénéficier d'un enseignement primaire et secondaire de qualité, avec les classes bilingues qui appliquent les programmes laotiens, donnant l'accès à des filières universitaires francophones.

La promotion pour l'apprentissage de la langue français est en outre assurée par les activités du centre culturel et de coopération linguistique. Près de 900 élèves

sont inscrits à chaque session à Vientiane et dans les deux antennes. Les cours dispensés dans le cadre de projets de développement et de conventions conclues avec les ministères techniques, portent ce chiffre à environ 1 500 apprenants.

Perspectives

Se plaçant dans une optique de solidarité, l'appui en matière de français procède d'une logique de réponse à la demande. Il s'agit donc d'un soutien à l'apprentissage d'un français sur objectif spécifique dans certaines disciplines techniques (santé, droit, sciences de l'ingénieur, droit et administration). La formation des enseignants de français destinés à l'enseignement général ou aux filières bilingues (formation en français dans les disciplines scientifique) est également soutenue.

Les perspectives sont encourageantes puisque la demande de français se raffermi et que c'est un public de plus en plus jeune qui souhaite apprendre notre langue. Toutefois, le français se place sur un marché de niche : complémentaire d'une langue à vocation régionale (l'anglais est la langue de travail de l'ASEAN), il permet une discrimination positive pour ses locuteurs. C'est donc résolument sur ce créneau (qualité plus que quantité) que doivent porter nos efforts.

SINGAPOUR

Situation actuelle

L'enseignement et l'apprentissage du français ne sont pas en perte de vitesse à Singapour. Au contraire, les effectifs des étudiants de français ont connu une hausse substantielle dans les trois dernières années, aussi bien au sein du système éducatif qu'à l'alliance française, ce qui le place en tête des langues étrangères apprises à Singapour. Toutefois, si ces effectifs sont remarquables en pourcentage, ils sont, en valeur absolue, réduits, compte tenu de la taille du pays (3,1 millions de singapouriens et 1 million d'étrangers).

En outre, la marge de manœuvre laissée par l'organisation de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif est étroite :

- dans le secondaire : dénommés troisième langue (la première étant l'anglais et la seconde celle correspondant au groupe d'origine, soit mandarin, malais ou tamoul), le français, le japonais et l'allemand ne sont proposés qu'aux 10 % des meilleurs élèves à leur entrée dans l'école secondaire. Si le français a connu une hausse spectaculaire depuis 2000, en passant de 1 000 à 1 500 élèves, rattrapant le japonais qui était traditionnellement en première place, on ne peut espérer, dans le système actuel, qu'il aille au-delà.

- dans les universités et les écoles polytechniques (équivalents de nos instituts universitaires), l'enseignement du français reste soumis aux aléas du régime optionnel.

- la formation des enseignants de langue étrangère n'offre aucune prise : seuls quinze enseignants relèvent du ministère de l'éducation.

Perspectives

Singapour, qui est en pointe pour les technologies de l'information et de la communication, est très intéressé par toute action régionale les faisant intervenir. C'est pourquoi un projet régional de création d'une plate-forme pour les enseignants est en cours à l'alliance française.

Le renforcement des pré-formations linguistiques sur place et en France est apparu comme une nécessité pour soutenir nos actions de promotion des études supérieures en France, compte tenu du niveau généralement insuffisant atteint par les candidats aux bourses.

SRI LANKA

Situation actuelle

Bien qu'il soit vivement concurrencé en milieu scolaire par le japonais, le français reste la première langue étrangère enseignée, après une langue nationale (cingalais ou tamoul) et l'anglais, dont il faut rappeler qu'il n'est parlé que par 12 % de la population.

Le français est enseigné depuis 30 ans dans les écoles au niveau secondaire, suivant un programme renouvelé en 1996/7 par le MEN, avec des certifications en 11^e et 13^e année. Quel que soit le niveau, le français est une matière optionnelle. 1 200 élèves sont actuellement inscrits en français sur un total de 2 millions d'élèves susceptibles d'opter pour le français au niveau secondaire, soit 0,6 %. Ce taux très faible est la conséquence d'une absence de réelle politique des langues étrangères, le pays se contentant depuis les années 50 d'affirmer son identité nationale essentiellement autour de l'enseignement du cingalais.

C'est ainsi qu'à ce jour le MEN ne dispose toujours pas de professeurs de langues étrangères et qu'il revient à la direction des établissements publics de recruter des enseignants, dont les emplois sont financés par les parents. La plupart des 47 membres de l'ADPF exercent de ce fait hors du service public. En règle générale, parce qu'elles sont prises au dépourvu, les directions d'écoles se tournent vers les alliances françaises pour trouver des enseignants de français.

Sur les 14 universités de Sri Lanka, 4 proposent un enseignement du français (soit quelque 300 étudiants). Le français est en général présenté comme UV optionnelle dans les départements de langues.

Tous niveaux et âges confondus, les 3 alliances françaises de Sri Lanka comptent 1 920 élèves. A côté des traditionnels cours pour adultes, les alliances proposent des cours pour les 10/15 ans dont des sessions de préparation aux examens nationaux des O et A level.

Perspectives

Devant une augmentation régulière de la demande, il convient de mettre sur pied une politique locale pour le français, qui s'articulerait :

- en priorité sur l'analyse affinée de cette demande
- sur un rapprochement avec la autorités éducatives, afin d'initier avec elles un dialogue suivi portant sur le statut des langues étrangères à l'école
- sur la poursuite du dialogue mené avec les universités, et l'accélération de la mise en œuvre du partenariat entre l'Université de la Réunion et celle de Peradeniya qui devrait aboutir à la création du premier département de français à Sri Lanka.
- une réflexion portant sur les certifications proposées dans les alliances et un renouveau de la formation des enseignants de français, membres de l'ADPF, agissant dans les alliances et dans les écoles.

TAIWAN

Situation actuelle

Environ 4 000 lycéens étudiaient le français en 2003/4 dans le secondaire. L'enseignement de langues étrangères (par ordre décroissant du nombre d'apprenants : japonais, français, allemand et espagnol), en option à partir de la classe de seconde, a fait l'objet d'une premier plan quinquennal 1999/2004. Cet enseignement se prolonge rarement au-delà de la première année de lycée en raison des préparations aux concours d'entrée à l'Université ; l'anglais est discipline obligatoire pendant toute la scolarité élémentaire et secondaire.

Dans l'enseignement supérieur, on recense environ 5 600 étudiants de français en majeur et en mineur. Le français est enseigné dans les universités en majeur dans 4 départements de français avec l'obtention d'un master en 6 ans et dans un collège où 7 ans d'études sont sanctionnés par un diplôme. Il n'existe pas de doctorat de français.

Les 2 alliances françaises de Taïwan (Taïpei et Kaoshiung) comptaient au total 2 000 inscrits pour l'année 2003. Ce qui, pour de petites structures, représente une bonne croissance. Leur public est majoritairement constitué d'étudiants et de professionnels.

L'association des professeurs de français de Taiwan regroupe 120 des quelque 200 enseignants. A la fois à l'écoute des professeurs et force de proposition, elle constitue un partenaire et un relais très utile aux actions du poste en faveur de la promotion du français et de la francophonie.

Perspectives

A l'écoute du monde de l'éducation, le poste entend poursuivre sa coopération avec les autorités éducatives locales. Le principal dossier en cours est celui de la préparation du 2^{ème} plan quinquennal (2005/10) d'enseignement des langues vivantes optionnelles dans l'enseignement secondaire. Le MEN a invité des représentants d'universités à travailler en commissions pour proposer un projet et les représentations étrangères concernées ont fonction de conseil et peuvent constituer des forces de propositions.

Par ailleurs, plusieurs axes de travail ont été engagés et sont à poursuivre dans le secondaire et le supérieur :

- cursus et programmes : actualisation et adaptation liées à des objectifs professionnels
- promotions des certifications françaises
- formation continue des professeurs
- promotion des échanges et développement des partenariats inter-universitaires

THAILANDE

Situation actuelle

La Thaïlande, pays non francophone, dispose en 2003-2004 d'une promotion de 48.000 lycéens et étudiants universitaires apprenant le français. L'enseignement et la connaissance du français n'y sont pas seulement une fin en soi mais aussi un moyen d'accéder à des professions variées (notamment dans l'industrie du tourisme).

La politique de coopération pour le français se situe dans un double cadre :

- celui de la réforme de l'enseignement, qui s'appuie sur un réseau de professeurs vieillissants qu'il est urgent de renouveler et de former, si possible au niveau de la maîtrise, pour remplacer les nombreux professeurs de français partant chaque année à la retraite ;

- celui de l'internationalisation du système éducatif et des cycles de formation, avec une place confirmée pour les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement - d'où un travail renforcé pour le poste en vue d'augmenter l'attractivité des formations doctorantes (et post-doctorantes) françaises auprès des étudiants thaïlandais.

Perspectives

Dans ce contexte, une priorité s'impose : celle du renouvellement du corps professoral de français des écoles secondaires. Des séries de réunions avec le ministère de l'éducation thaïlandais ont conduit le poste à alerter ce dernier sur le besoin urgent de redresser la situation. Un plan d'action conjoint est en cours de finalisation. Il prévoit la formation de 100 nouveaux professeurs de français sur une période de

4 ans (2005-2008), la mise en place d'une politique systématique de motivation des élèves pour le français, la constitution d'un comité mixte chargé de l'élaboration d'un examen annuel de français pour accéder à l'université, la prise en charge de sessions de préformation linguistique et culturelle des lauréats du programme gouvernemental thaïlandais 'Un district, une bourse' ayant choisi la France comme pays de destination, la poursuite de stages de formation continue pour professeurs de français du secondaire et l'aide à mise à disposition de documentation scientifique de vulgarisation (livres, expositions, productions de musées).

Au niveau universitaire, la politique du poste sera de favoriser les universités montrant le plus de dynamisme, en particulier celles qui proposeront le lancement de projets innovants, celles qui seront prêtes à créer en leur sein des centres de langue française inter-facultés, celles qui s'engageront dans la création de doubles cursus (un volet professionnalisant et un volet linguistique) et de formations diplômantes en co-tutelle.

Le poste envisage par ailleurs de revoir et redéfinir sa politique de coopération éditoriale en proposant aux éditeurs thaïlandais le principe d'une réunion annuelle de concertation et de mise au point des objectifs.

VIETNAM

Situation actuelle

L'appartenance du pays à la Francophonie, ainsi que sa position particulière au sein de l'ASEAN, peuvent expliquer l'intérêt incontestable pour l'apprentissage des langues étrangères au Vietnam. Si la demande de français est largement inférieure à celle de l'anglais, elle est cependant présente puisqu'elle concerne environ 400 000 personnes, dont la plupart pensent leur francophonie « au sein d'un plurilinguisme », condition essentielle de réussite dans un parcours personnel, professionnel et social.

Les premières classes bilingues ont été créées en 1995. On compte aujourd'hui 110 établissements, soient environ 19 000 élèves qui sont ainsi répartis sur 910 classes pour 572 enseignants. Sur l'ensemble de la population scolaire secondaire (égale à 2 320 000 élèves), on compte 22 % d'élèves inscrits dans une section bilingue ; il est à noter que le taux de réussite au baccalauréat égale 100 % depuis 10 ans.

L'intérêt que représente l'enseignement bilingue pour les familles et l'Etat s'appuie sur des constats tangibles : pour les familles, qualité, voie d'excellence vers les filières universitaires francophones ; pour l'Etat : cet enseignement d'excellence doit servir de modèle « au sein du système éducatif global » pour conduire une politique des langues vivantes.

Si l'enseignement d'une seconde langue vivante n'est pas obligatoire au Vietnam, il est fortement recommandé. A cet égard, l'expérimentation depuis 2001 du français LV2 dans une vingtaine de lycées publics est un tel succès (6 800 élèves) que le MEF a encouragé une extension du programme (24 800 élèves).

Perspectives

En 2005, la réflexion en cours sur la pérennisation de ces programmes dans le système éducatif vietnamien implique une élaboration réactualisée des plans de formation et c'est dans cette optique qu'une collaboration multilatérale intervient en appui de la coopération bilatérale avec le MEF et s'oriente vers une réflexion régionale sur l'élaboration d'un référentiel de compétences des enseignants de français dans les trois pays francophones de la région.

Les TIC à usage pédagogique et l'enseignement à distance sont appelées à constituer prochainement un axe majeur de promotion et de diffusion du français au Vietnam.

Considérées comme des atouts déterminants pour l'obtention de bourses ou de visas et intégrées dans la validation des cursus des filières universitaires francophones, les certifications DELF/DALF ou l'évaluation du TCF constituent l'objectif moteur des pré-formations linguistiques au Vietnam. Il en résulte une augmentation de 130 % en 2 ans du nombre des inscriptions aux examens du DELF et du DALF (9 000 candidats en 2004) et une montée en puissance des TCF (941 candidats). Appuyées sur les 152 accords inter-universitaires, les actions de promotion pour les études en France ont permis de tripler en 4 ans les nombres d'étudiants vietnamiens en France (3 200 en 2003/4).

REUNION REGIONALE DE BANGKOK 2005
« CADRE STRATEGIQUE POUR LE FRANÇAIS EN ASIE »

Compte rendu

Martine DEFONTAINE*

Bonjour à tous et toutes. Je me permets de vous envoyer ce petit compte rendu de la réunion des associations, que pour des raisons techniques bien indépendantes de ma volonté, je n'ai pu vous délivrer lors de la session de clôture. Avec mes excuses pour ce retard! Tres cordiales salutations.

La Vice présidente de la CAP Pei Wha CHI LEE a présenté le projet de congrès de Taipei en 2006 et du pré - projet du site de la CAP.

J'ai ensuite évoqué la situation actuelle de la FIPF : les points positifs et les points négatifs. Dans les points positifs, l'achat d'un local à Paris, lieu d'accueil et d'information pour les professeurs étrangers de français, qui est chose pratiquement faite (la promesse d'achat a été signée récemment) : cette nouvelle a été très bien reçue . Dans les points négatifs, la suppression des abonnements au *français dans le monde* (trois abonnements gratuits par association) en raison de la réduction de la subvention.

J'ai demandé aux associations davantage d'implication dans le réseau et en particulier un effort accru pour la circulation de l'information : du terrain à la FIPF et de la FIPF aux membres individuels des associations.

J'ai ensuite sollicité la parole des associations qui souhaitent la prendre

* Martine Defontaine, Secrétaire générale, Fédération internationale des professeurs de français,

pour donner un état des lieux de leurs activités et relations avec les bailleurs de fonds éventuels.

Il s'est avéré que les situations étaient très différentes, en particulier en ce qui concerne les relations avec les ambassades.

Sans entrer dans le détail des pays, certaines associations ont des activités mais n'ont aucun contact – ou *n'avaient* aucun contact jusque là - avec les ambassades. Et réciproquement un représentant d'ambassade présent à la réunion a déploré la difficulté de ses contacts avec les trop nombreuses associations du pays. Par ailleurs, il faut noter qu'une majorité d'associations ont une collaboration positive et conviviale avec le poste.

Je peux affirmer que la réunion elle même, sans compter les prolongements que nous souhaitons lui donner, aura déjà des effets bénéfiques dans la mesure où tous de part et d'autre se sont déclarés désireux d'avoir des relations confiantes et productives, et d'unir les forces pour la défense de la langue. Elle aura aussi des effets bénéfiques pour le réseau de la CAP dans la mesure où plusieurs associations nouvelles vont être affiliées ou créées.

J'ai ensuite suggéré quelques orientations aux associations :

- se réunir en fédération ou association avec commissions spécialisées dans le cas de plusieurs associations
- proposer des *projets* aux « postes » en incluant les moyens logistiques nécessaires pour les réaliser dans le budget
- rechercher des cofinancements et un élargissement des partenaires (à ce moment une dame canadienne francophone s'est levée dans la salle disant qu'elle était heureuse d'entendre pour la première fois parler de la volonté du Canada de soutenir la francophonie) ; dans cette perspective établir « le triangle d'or » : représentations diplomatiques françaises et francophones, associations, ministères nationaux

- pour toute manifestation, même très modeste, prévoir une couverture médiatique

Ma conclusion :

Il est nécessaire dans la perspective d'une stratégie de relance du français de renforcer le rôle, la représentativité, et l'efficacité des associations de professeurs, ainsi que de la Commission Asie Pacifique qui est un réseau pré existant où les professeurs se connaissent *déjà* d'un pays à l'autre, comme l'a du reste fait remarquer avec surprise l'attachée de Taipei. A ce titre un site portail conforterait la structuration de la commission. Je voudrais également souligner que les professeurs constituent souvent la voie indirecte vers les autorités éducatives ou culturelles des pays.

REUNION REGIONALE DE BANGKOK 2005
« CADRE STRATEGIQUE POUR LE FRANÇAIS EN ASIE »

Compte rendu

Christian DEPIERRE*

A l'initiative du ministère français des affaires étrangères, une réunion régionale sur l'enseignement du français en Asie s'est tenue à Bangkok du 31 mai au 3 juin 2005, préparée avec un soin minutieux par l'Association thaïlandaise des professeurs de français (ATPF). Elle avait pour objectif de définir un cadre stratégique pour le français en Asie.

21 pays asiatiques (de l'Afghanistan à l'Ouest au Japon à l'Est et de la Mongolie au Nord à l'Indonésie au Sud) étaient présents et représentés par 92 participants (attachés de coopération pour le français, directeurs d'établissements culturels et représentants d'associations de professeurs de français). En outre, 3 trois représentants du ministère, un représentant de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) et un représentant de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris sont venus se joindre aux travaux. En marge de la réunion, un salon a regroupé une vingtaine d'exposants (centres de formation de français langue étrangère, éditeurs, associations de professeurs de français, Agence universitaire de la francophonie, EduFrance, TV5, ...).

La soirée inaugurale du 31 mai a été présidée par Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vathana, présidente honoraire de l'ATPF, en présence de

* Monsieur Christian DEPIERRE, Attaché de Coopération pour le Français, Service de coopération et d'action culturelle, Ambassade de France en Thaïlande

M. Adisai Bodharamik, ministre thaïlandais de l'éducation, et de M. Laurent Aublin, ambassadeur de France. Le soir du 3 juin, une réception à la résidence de l'ambassadeur de France a clos la réunion.

La réunion régionale a donné aux représentants des 21 pays l'occasion de réaffirmer leur cohésion autour d'expériences et de projets régionaux susceptibles d'être mutualisés, tels que par exemple la création d'un site portail pour l'Asie, la formation continue des professeurs de français sur des thématiques ponctuelles, ou encore l'organisation à Paris avant la fin de 2005 d'un forum visant à sensibiliser les sièges des entreprises internationales françaises à l'intérêt d'intégrer véritablement la langue française à leur culture d'entreprise.

Un prochain congrès régional, que la FIPF a l'intention d'organiser à Taipei en 2006, devrait constituer un prolongement naturel aux engagements pris à Bangkok.

**Les spectacles de danses traditionnelles thaïes
présentés par les étudiants du Collège de Danse
du Département de Beaux-Arts
au Théâtre national de Bangkok
le 2 juin 2005**



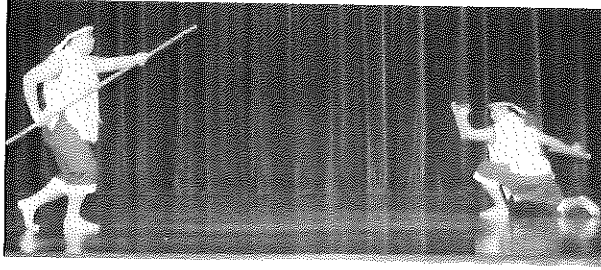
Danse des castagnettes (ระบำกรับ)

Mariage parfait de la chorégraphie des maîtres de la danse classique thaïe avec une suite composée par l'un des plus grands maestro de la musique classique thaïe, la danse des castagnettes raconte l'histoire de l'art de la scène thaïe par les gestes harmonieux des danseuses costumées en dames de la cour au début de la dynastie actuelle.



Danse typique du nord-est (ไก่ขมิ้น)

Cette danse typique du nord-est, à l'origine, vouée à la vénération des dieux protecteurs ou à l'adoration des seigneurs. De nos jours, on la pratique en signe de respect au Bouddha lors d'une cérémonie religieuse ou pour souhaiter la bienvenue aux invités d'honneur.



Combats aux bâtonnets et aux bâtons longs (การต่อสู้ด้วยพลอง-ไม้สั้น)

Ce combat est une forme des arts martiaux thaïs. Pour affronter l'adversaire, le combattant aux bâtonnets doit être physiquement très agile pour le combat au corps à corps. Alors que le combattant aux bâtons longs doit garder une distance appropriée afin de pouvoir frapper efficacement son adversaire.



Danse masquée : scène de combat (โขนชุดทศกัณฐ์รบพระราม)

Cette scène est extraite du Ramayana, grande épopée hindoue composée il y a 2500 ans par le sage Vaimiki.

L'histoire du Ramayana ou Ramakienne en thaï, touche le cœur non seulement du public mais aussi des artistes thaïs. Cette épopée inspire plusieurs formes d'art dramatique. Le Khon (danse masquée) en est la forme la plus appréciée, considérée à la plus élevée par sa musique et sa chorégraphie.

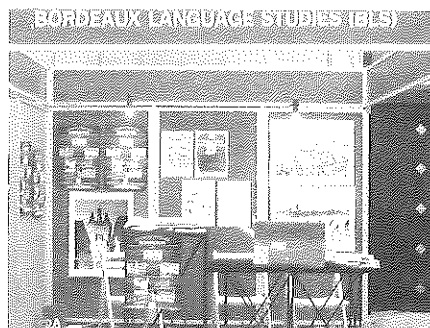
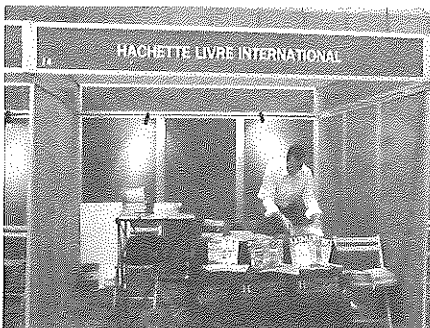
Cette performance représente l'affrontement entre le Bien représenté par Phra Ram assisté de son frère, Phra Lak et du roi des singes, Hanuman et le Mal, symbolisé par le puissant Roi des démons, Thotsakan.

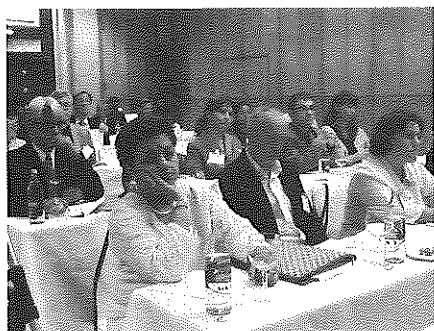


Danse florale (ตาลีบุหงา)

Extraite d'une pratique rituelle du sud de la Thaïlande, la danse « Talee Bunga » est spécialement destinée à célébrer les belles occasions par une coupe de fleurs dans les mains des danseurs.

L'ambiance amicale







LISTE DES PARTICIPANTS

PAYS	PRENOM NOM	FONCTION	COURRIEL
AFGANISTAN	M Gérard TURMO	Coordinateur, Département de français, Université de Kaboul	gerard.turmo@wanadoo.fr
BANGLADESH	Mme Myriam BASSINOT	Directrice, Alliance française de Dacca	directrice@afdacca.com
BRUNEI	Mme Hélène MARQUETTE	Attaché de coopération pour le français / Professeur à l'Université de Brunei	helene.marquette@diplomatie.gouv.fr
CAMBODGE	M Louis ARSAC	Attaché de coopération pour le français, Phnom Penh	louis.arsac@diplomatie.gouv.fr
	Mme Rose-Marie LORMEL-BÜHLER	Directrice des cours du Centre culturel français, Phnom Penh	rose-marie.lormel@ccfcambodge.org
	M Neang MUTH	Conseiller du ministre de l'éducation de la jeunesse et des sports/Président de l'APFC	Rcsmeys@camnet.com.kh
CHINE	Mme Claire SAILLARD	Attaché de coopération pour le français, Pékin	claire.saillard@diplomatie.gouv.fr
	M Alain RECHNER	Délégué général de l'Alliance française en Chine	dgchine@alliancefrancaise.org.cn
	M. DING Zhiqiang	Directeur, Département de français, Université de Xianmen, Fujian	dzhq@public.xm.fj.cn dingzhiqiang5157@hotmail
	M FU Rong	Directeur, Département de français, Université Beiwai	furong@teach.bfsu.edu.cn

LISTE DES PARTICIPANTS (SUITE)

PAYS	PRENOM NOM	FONCTION	COURRIEL
COREE	Mme Marie GALLOWAY-BUSSI M Pascal DAYEZ-BURGEON M Seok-Man YOON Mme Shi-Hyeon PAK M Régis CRISTIN	Attachée de coopération pour le français, Séoul Attaché de coopération universitaire Président, Département de linguistique à l'Université Hankuk des études étrangères Professeur de français, Université Hankuk des études étrangères Délégué général, Alliance française	marie.galloway@diplomatie.gouv.fr Pascal.dayezburgeon@diplomatie.gouv.fr smyoon@hufs.ac.kr shpak@hufs.ac.kr alliance@afcoree.co.kr / regiscristin@yahoo.fr
HONG KONG	Mme Hélène ROOS Mme Evelyne SIREJOLS M Denis C.MEYER	Attaché de coopération pour le français, Hong Kong Directrice des cours, Alliance française, Hong Kong Head of French and Romance Languages, Language Centre, University of Hong Kong	helene.roos@diplomatie.gouv.fr evelyne.sirejols@alliancefrancaise.com.hk dcmeyer@hkucc.hku.hk
INDE	M Patrick BECK M K. MADANAGOBALANE Mme Meenal KSHIRSAGAR Mme Anuradha WAGLE Mme Asha PANDE	Attaché de coopération pour le français, New Delhi Président, Association of Indian Teachers of French Présidente, Indian Association of Teachers of French Indian Association of Teachers of French Indian Association of Teachers of French	patrick.beck@diplomatie.gouv.fr madanagobalane_k@yahoo.co.in meenalk@hotmail.com vwagle@sancharnet.in

LISTE DES PARTICIPANTS (SUITE)

PAYS	PRENOM NOM	FONCTION	COURRIEL
INDE(SUITE)	M Jean-Luc LAVAUD	Délégué général de l'Alliance française en Inde et au Nepal	jeanluc@diplomatie.gouv.fr
	M Karl COGARD	Directeur des cours, Alliance française, Madras	coursedirector@af-madras.org
	Mme Govindarjan KAMALASANI	Alliance française, Madras	kamalagovindarajan@yahoo.com
	M Jayant DHUPKAR	Doyen, Département des langues étrangères, CIEFL	jdhupkar@yahoo.com
	Mme Nirupama RASTOGI	Chef du département de français, CIEFL à Hyderabad	nrastogi@ciefl.ac.in
INDONESIE	M Jean-Marie PUGET	Attaché de Coopération pour le Français à Jakarta	jean-marie.puget@diplomatie.gouv.fr
	M Dadang SUNENDAR	Président, Association des professeurs de français d'Indonésie	dadangsunendar@bdg.centrin.net.id
JAPON	M Pierre KOEST	Attaché de coopération pour le français, Tokyo	pierre.koest@diplomatie.gouv.fr
	M Nobutaka MIURA	Président, Commission Asie-Pacifique FIFP	vin01627@nifty.ne.jp
	M Hidehiro TACHIBANA	Président, Société japonaise de didactique du français	
LAOS	Mme Anne TUAL	Attaché de coopération pour le français, Vientiane	anne.tual@diplomatie.gouv.fr
	M Bounpong KEORODOM	Directeur de recherche et de la formation post universitaire, Département de recherche, Université Nationale du Laos	bounpong@nuol.edu.la
	M Gilles LAINE	Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle, Ambassade de France, Vientiane	gilles.laine@diplomatie.gouv.fr

LISTE DES PARTICIPANTS (SUITE)

PAYS	PRENOM NOM	FONCTION	COURRIEL
MALAISIE	M Marc CHENEAUX	Attaché de coopération pour le français, Kuala Lumpur	marc.cheneaux@diplomatie.gouv.fr
	Mme Nur Fauziah HANIM BINTI ABU BAKAR	Présidente, Association malaisienne des professeurs de français	
MONGOLIE	Mlle Marieke AUDUREAU	Directrice, Alliance française, Oulan Bator	afm@magicnet.mn
	Mme Bayaraa DOLGORLKHAM	Assistante de Direction de l'Alliance française	afm@magicnet.mn
	Mme Bolat ALTANGUL	Enseignante, Université nationale de Mongolie	altaabol@hotmail.com
MYANMAR	Mlle Isabelle GRUET	Directrice des cours et professeur de français, Alliance française de Rangoun	i-gruet@cccl-rgn.net.mm
	Mme KHIN MAY WIN	Professeur de français émérite / Fondatrice du Département du français de l'Université des langues étrangères de Mandalay	profs@cccl-rgn.net.mm
PAKISTAN	M Joël RAFFIER	Attaché culturel, Islamabad	joel.raffier@diplomatie.gouv.fr
	Mme Ouafae SANANES	Chef du projet « French On Line »	osananes@hotmail.com
PHILIPPINES	M Philippe SALORD	Attaché de coopération pour le français, Manille	philippe.salord@diplomatie.gouv.fr
	M Louis THEVENIN	Assistant de coopération universitaire/ Responsable du bureau EduFrance	louis.thevenin@diplomatie.gouv.fr

LISTE DES PARTICIPANTS (SUITE)

PAYS	PRENOM NOM	FONCTION	COURRIEL
PHILIPPINES (SUITE)	Mme Cécilia CHAN M Erwin BAUTISTA	Associate Professor, Département des langues européennes, Université des Philippines Professeur, Département des langues européennes, Université des Philippines	cecilia.chan@yo.edu.ph cecilia.chan@up.edu.ph
SINGAPOUR	Mme Christine DUPUICH Mme Isabelle LACOSTE	Attaché de coopération pour le français, Singapour Présidente, Association des professeurs de Singapour	christine.dupuich@diplomatie.gouv.fr marc@pacific.net.sg
SRI LANKA	M Maya MANAWAMMA Mme Ranee WICKRAMASEKARA	Attaché de coopération pour le français, Colombo Présidente, Association des professeurs de français à Sri Lanka	maya.manawamma@diplomatie.gouv.fr wickramasekara@yahoo.com
TAIWAN	Mme Liliane MARCHAND- LOUSSOUARN Mme Pei-Wha CHI LEE Mme Shu-Cheun YANG	Attaché de coopération pour le français, Taipei Présidente, APET / Vice-présidente, Commission Asie-Pacifique FIFP Professeur de français, Université Tamkang	liliane.marchand@diplomatie.gouv.fr pwcl@mail.tku.edu.tw 064510@mail.tku.edu.tw
THAILANDE	M Pierre COLOMBIER M Christian DEPIERRE M Stéphane ORIVEL M Frédéric ALLIOD	Conseiller de coopération et d'action culturelle, Bangkok Attaché de coopération pour le français, Bangkok Attaché linguistique, Bureau de coopération pour le français, Bangkok Attaché audiovisuel, Bangkok	pierre.colombier@diplomatie.gouv.fr christian.depierre@diplomatie.gouv.fr stephan.orivel@diplomatie.gouv.fr Frederic.alliod@diplomatie.gouv.fr

LISTE DES PARTICIPANTS (SUIITE)

PAYS	PRENOM NOM	FONCTION	COURRIEL
THAILANDE (SUIITE)	M Olivier RIBAUTL	Bureau EduFrance, Bangkok	olivier.ribault@diplo.mati.e.gouv.fr
	Mme Suzy JESSUA	Directrice adjointe, Alliance fran?aise, Bangkok	suzy.jessua@alliance-francaise.or.th
	M Denis ROCHEL	Directeur, Alliance fran?aise, Phuket	phuket@alliance-francaise.or.th
	M Guy HEIDELBERGER	Directeur, Alliance fran?aise, Chiangrai	chiangrai@alliance-francaise.or.th
	M Thomas BAUDE	Directeur, Alliance fran?aise, Chiangmai	chiangmai@alliance-francaise.or.th
	Mme Wongchan		
	PHINAINITISATRA	Vice-pr?sidente, Association tha?landaise des professeurs de fran?ais (ATPF)	phinai@ksc.th.com
	Mme Thida BOONTHARM	Vice-pr?sidente, ATPF	
	Mlle Suthasinee		
	PHALAVADHDHANA	Chef du D?partement de fran?ais, Universit? Silpakorn, Bangkok / Tr?sori?re ATPF	suthasinee1@yahoo.com
	Mlle Natsarun LEESIRISEARN	Enseignante, Universit? Lurnnamping, Tak/ATPF	
	Mlle Paitin SIRI-ANGKON	ATPF	pairinak_s@yahoo.com
	Mme Ratanaporn TARANURAK	Chef du D?partement de fran?ais, Universit? Chulalongkorn, Bangkok	r_taranurak@hotmail.com
Mme Phenphan THIPKONG	Professeur de fran?ais, Universit? Naresuan, Phitsanulok	pthipkong@hotmail.com	
M Kriangkrai THONGCHUENJIT	Enseignant de fran?ais, Ecole Rajineeburana, Nakorn Pathom	kriangkrai11@yahoo.fr	

LISTE DES PARTICIPANTS (SUITE)

PAYS	PRENOM NOM	FONCTION	COURRIEL
THAILANDE (SUITE)	Mme Prungsukont BURANATHAVORN	Enseignante de français, Ecole Sri Wat Absornawan, Bangkok / APTF	
	Mme Saovanit CHAIMUSIG	Ministère de l'éducation de Thaïlande, Bangkok	
	Mlle Marisa GARIVAIT	Professeur de français, Université Thammasat / ATPF	artmgr@alpha.tu.ac.th
	Mlle Sirajit DEJ-AMONCHAI	Professeur de français, Université Kasetsart/ATPF	dsirajit@yahoo.fr
	Mlle Chananao VARANYU	Professeur de français, Université Thammasat, Bangkok	artsst@alpha.tu.ac.th
	Mme Supanni CHANTKRAN	Professeur de français, Université Kasetsart, Bangkok	fhumsuc@ku.ac.th
	Mlle Sirivan CHULAKORN	Professeur de français, Université Chulalongkorn, Bangkok	sirivan_chu@hotmail.com
VIETNAM	Mme Marie-José VIDAL	Attachée de coopération linguistique et éducative marie-josé.	vidal@diplomatie.gouv.fr
	M VI Van Dinh	Responsable de l'enseignement du français général et des classes bilingues, Ministère de l'éducation et de la formation	
	Mme Valérie FLOQUET	Chef du projet FSP-LV2	valerie.floquet@diplomatie.gouv.fr
	Mme TRAN THI Mai Yen	Directrice, CREFAP-AIF	tran.thi-mai-yen@francophonie.org.vn
	M Luc MOITROUX	Coopérant APEFE, CREFAP-AIF	
	Mme NGUYEN Van Dung	Coordinatrice des programmes de français, AUF	nguyen.van.dung@auf.org
	M Lionel SOURISSEAU	Directeur des cours, Centre culturel français, Hanoi	lionel.sourisseau@espace-cofhanoi.org

LISTE DES PARTICIPANTS (SUITE)

PAYS	PRENOM NOM	FONCTION	COURRIEL
FRANCE	Mme Martine DEFONTAINE	Secrétaire générale, FIPF	secretariat@fipf.org
	Mme Guilhène MARATIER-DECLÉTY	Directeur des Relations internationales de l'Enseignement, CCIP	gmaratier-decléty@ccip.fr
	Mme Cécile POIRIER	Chargée de mission, Ministère des Affaires Étrangères	cecile.poirier@diplomatie.gouv.fr
	M Michel LUMMAUX	Directeur de la coopération culturelle et du français	michele.brial@diplomatie.gouv.fr
	M Paul PETIT	Chargé de mission -DCCF/F-DgCID	paul.petit@diplomatie.gouv.fr
	M Alain CARLO	Directeur des relations internationales, IUFM Montpellier	alain.carlo@montpellier.iufm.fr

LISTE DES EXPOSANTS

<p>Agence EduFrance M RIBAULT Olivier Responsable-Edufrance Bangkok Ambassade de France en Thaïlande 29, rue Sathorn Tai Bangkok 10120, Thaïlande Tél : (66) 2-627 21 00 Fax : (66) 2 627 21 11 Mel : olivier.ribault@diplomatie.gouv.fr (www.france.ac.th)</p>	<p>Agence Fle.fr Mme DUBREUCQ Martine Formatrice et animatrice ressources en ligne de l'Agence de Promotion du FLE 17 bis, Bd. Professeur-Grasset 34093 Montpellier cedex 5, France Tél : (33) 4 67 91 70 00 Fax : (33) 4 67 91 70 01 Mel : martine.dubreucq@fle.fr (www.fle.fr/)</p>
<p>Agence universitaire de la francophonie (AUF) Pr.DEVRED Philippe Directeur régional Asie-Pacifique Bureau Asie-Pacifique 21, Le Thanh Tong-Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam Tél : (844) 824 73 82 Fax : (844) 824 73 83 Mel : philippe.devred@auf.org (www.auf.org www.asiepacifique.auf.org)</p>	<p>Agence universitaire de la francophonie (AUF) Mme HOANG THI Van Anh Assistante de programme P.714-B4-Lang Qte Thang Long-Cau Giay Hanoi, Vietnam Tél : (844) 824 73 82 Fax : (844) 824 73 83 Mel : hoang.thi.van.anh@auf.org (www.auf.org ; www.asie-pacifique.auf.org)</p>

<p>Alliance française de Bangkok Mme JESSUA Suzy Directrice adjointe 29, rue Sathorn Tai, Bangkok 10120, Thaïlande Tél : (66) 2 670 42 00 Fax : (66) 2 670 42 70 Mel : suzy.jessua@alliance-francais.or.th (www.alliance-francaise.or.th)</p>	<p>Association of Indian Teachers of French (AITF) Dr. K. MADANAGOBALANE, Président Chez Dr.R. Venguattaramane Hig, 292 Bhavani Street Asok Nagarm Lawspet Pondichery, Inde Tél : (91) 0413-22 51 732 Fax : (91) 0413-22 54 417 Mel : madanagobalane_k@yahoo.co.in</p>
<p>Indian Association of Teachers of French (IATF) Mme Meenal KSHIRSAGAR, Présidente 19, Tarangini, Twin Towers Road, Mumbai 400 025, Inde Tél : (91) 022 24 32 31 50 Fax.: (91) 022 26 52 68 93 Mel : meenalk9@hotmail.com</p>	<p>Association des professeurs de français de Taiwan (APFT) Mme CHI LEE Pei-Wha, Présidente 151-52, Yinchuan Rd, Tamsui, Taipei Hsien 251, Taiwan Tél : (886) 2 26 21 56 56 ext 2056 Fax : (886) 2 26 20 99 13 Mel : 064510@mail.tku.edu.tw</p>
<p>Association thaïlandaise des professeurs de français (ATPF) Khunying Wongchan Phinainitisatra 30/9, rue Phaholyothin 2 Phayathai, Bangkok 10400, Thaïlande Tél : (66) 2 279 07 33 Fax : (66) 2 279 03 07 Mel : phinai@ksc.th.com</p>	<p>Azurlingua M. PULCINELLI Marc 47, rue Herold, 06000 Nice, France Tél : (33) 4 97 03 07 00 Fax : (33) 4 97 03 07 03 Mel : marc.pulcinelli@azurlingua.com (www.azurlingua.com ; www.bonjourdefrance.com)</p>

LISTE DES EXPOSANTS

<p>Bordeaux Language Studies (BLS) M. VOLCLAIR Alain Directeur d'établissement 42, rue Lafaurie d'établissement 33000 Bordeaux, France Tél : (33) 5 56 51 91 12 Fax : (33) 5 56 51 76 15 Mel : alan@bls-frenchcourses.com (www.bls-frenchcourses.com)</p>	<p>CIEL M. JACTAT Bruno Enseignant FLE Responsable Relations Internationales ASIE Rue de Gue Fleuri, 29480 le Relecq-Kerhuon, France Tél : (33) 2 98 30 45 86 Fax : (33) 2 98 28 26 95 Mel : jactat.ciel@cci-brest.fr (www.ciel.fr)</p>
<p>CIEP Mme FERREIRA PINTO Manuela Professeur de FLE Responsable du Péle langue française, Centre international d'études pédagogiques 1, avenue Léon Journault, 92310 Sèvres, France Tél : (33) 1 45 07 60 70 Fax : (33) 1 45 07 60 55 Mel : pinto@ciep.fr (www.ciep.fr)</p>	<p>CLA M. BORG Serge Directeur du Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de Besançon 6, rue Gabriel-Plançon, Besançon, 25030 Cedex, France Tél : 33 3 81 66 52 01 Fax : 33 3 81 66 52 25 Mel : serge.borg@univ-fcomte.fr (www.univ-fcomte.fr)</p>

<p>Clé International Mme MAZALLON Evelyne 27, rue de la Glacière 75013 Paris, France Tél : (33) 1 45 87 44 00 Fax : (33) 1 45 87 44 10 Mel : emazallon@cle-inter.com (www.cle-inter.com)</p>	<p>Hachette Livre International M. BALCON Mickaél Délégué Pédagogique 58, rue Jean Bleuzen 92178 Vanves cedex, France Tél / Fax : (33) 1 55 00 11 42 Mel : mbalcon@hachette-livre-intl.com (www.hachette-livre-intl.com)</p>
<p>Institut de Touraine M.TOURNAIRE Laurent Directeur 1, rue de la Grandière, BP 2048 37000 Tours, France Tél : (33) 2 47 05 76 83 Fax : (33) 2 47 20 48 98 Mel : tournaire@institutdetouraine.com (www.institut-touraine.asso.fr)</p>	<p>Librairie « Carnets d'Asie » M. JEANDEL Olivier Directeur 218, rue Kéo Chéa (rue 184) Phnom Penh, Cambodge Tél : (855) 12 799 959 Fax : (855) 23 721 382 Mel : ojeandel@hotmail.com</p>
<p>TV5, Bangkok M.Mathieu LY Thai Wha Tower II – 12^{me} étage 21/99, rue Sathorn Tai, Bangkok 10120, Thaïlande Tél : (66) 2 679 20 70 Fax : (66) 2 679 20 71 Mel : tv5.bangkok@a-net.net.th (www.tv5.org)</p>	<p>Université de Perpignan Mme. VINCENT-SMITH Brigitte Chargée de mission aux relations internationales 52, avenue Paul Alduy 66860 Perpignan-Cedex, France Tél : (33) 4 68 66 60 50/ (33) 4 68 66 2013 Fax : (33) 4 68 66 03 76/ (33) 4 68 66 20 19 Mel : ue@univ-perp.fr ;bvsmith@univ- perp.fr (www.cuefp.com)</p>

COMITE D'ORGANISATION DU COTE DE LA THAILANDE

Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vaddhana

Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra

Présidente honoraire de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français

Conseiller d'honneur

Son Excellence Monsieur Laurent AUBLIN, Ambassadeur de France en Thaïlande

Conseiller d'honneur

Comité d'organisation

Représentants de l'Ambassade de France en Thaïlande

Monsieur Pierre COLOMBIER Conseiller du SCAC

Monsieur Christian DEPIERRE Directeur du BCF

Madame Suzy JESSUA Directrice Adjointe de l'Alliance Française de
Bangkok

Monsieur Olivier RIBAUT Directeur de l'EduFrance, Bangkok

Monsieur Stéphan ORIVEL Attaché linguistique du BCF

Représentantes de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français

Khunying Wongchan PINAINITISATRA Vice-Présidente

Madame Thida BOONTHARM Vice-Présidente

Mademoiselle Natsarun LEESIRISEARN Secrétaire

Mademoiselle Suthasinee PHALAVADDHANA Trésorière

Mademoiselle Pairin SIRI-ANGKON Teneur de Registre

กิจกรรมทัศนศึกษาประจำปี ๒๕๔๗
ของมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา
ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา
กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์

ท่องเที่ยวธรรมจันที่ คุณหมิง - ลีเจียง ๑๒ - ๑๕ มกราคม ๒๕๔๘

มาน้ำเต็ม รายงาน

โดยปกติแล้ว สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย จัดทัศนศึกษาเป็นประจำทุกปี และได้รับพระกรุณาธิคุณจากสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ทรงนำมวลสมาชิกทั้งหมดเยี่ยมชมแหล่งโบราณสถานต่างๆ อย่างที่ผู้เข้าร่วมเดินทางได้รับความรู้และความเพลิดเพลินไปพร้อมกัน

มาปีนี้มีการยกเลิกออกไป และมีอะไรหลายอย่างเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น

อย่างแรก ท่านผู้อ่านอาจสงสัยว่าการก่อตั้งมูลนิธิ นั้นคือมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ซึ่งก่อตั้งเมื่อ พ.ศ. ๒๕๔๖ โดยมีวัตถุประสงค์ที่จะสนับสนุนการเรียนการสอน การวิจัยภาษาฝรั่งเศส และฝรั่งเศสศึกษาในประเทศไทย

อย่างที่สอง นับเป็นภาระหนักสำหรับนักเขียนมือใหม่ อย่างผู้เขียนที่ต้องกัมนำรายงานการเดินทาง โดยอาศัยแบบอย่างของนักเขียนมือทองอย่างศาสตราจารย์ ดร.สิทธา พิณีภูวดล ที่กรุณาเปิดโอกาสให้ลอง "หัดขับ" คู่กับเขาบ้าง กลิ่นแปลกแปลกจากการเดินทางอาจลอมมาเป็นระยะๆ อรรถรสในการนำชมอาจไม่เทียบเท่าชุนกระบี่มือหนึ่ง ก็ขอความกรุณาอย่าถือสาอันใด

ปีนี้มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ดำริจัดทัศนศึกษาไกลเมืองออกไปหน่อย แต่ระยะทางทางประวัติศาสตร์อาจไม่ไกลอย่างที่คิด เมืองคุนหมิง และลี่เจียง จึงได้รับเลือกให้เป็นสถานที่หลักของการทัศนศึกษาซึ่งจัดขึ้น ระหว่างวันที่ ๑๒ ถึง ๑๕ มกราคม ๒๕๔๘ ครั้งนี้มีผู้ร่วมเดินทางทั้งสิ้นถึง ๗๐ คน นับว่าเป็นการเดินทางครั้งใหญ่อีกครั้งหนึ่งที่ผู้จัดกิจกรรม ต้องเตรียมการต่างๆ อย่างรอบคอบทีเดียว

วันพุธที่ ๑๒ มกราคม ๒๕๔๘ เวลาเช้าตรู่เจ็ดนาฬิกา ทั้งหมดพร้อมกันที่สนามบินดอนเมือง และออกเดินทางโดยสายการบินไชน่าแอร์ไลน์ เที่ยวบินที่ MU 732 มุ่งหน้ายังเมืองคุนหมิง ซึ่งจะใช้เวลาบินเพียงสองชั่วโมงเท่านั้น แต่เวลาท้องถิ่นของคุนหมิงจะช้ากว่าเรา ๒ ชั่วโมง

ก่อนจะรู้จักเมืองคุนหมิงนั้น เราต้องรู้จักมณฑลยูนนานของประเทศสาธารณรัฐประชาชนจีนกันก่อน

ในพระนิพนธ์เรื่อง ๑ โหลในเมืองจีน ซึ่งสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ทรงนิพนธ์ขึ้นเมื่อเสด็จพระดำเนินเยือนประเทศจีนเมื่อ พ.ศ. ๒๕๒๘ สรุปความและรายละเอียดไว้ดีที่สุด ดังนี้ มณฑลยูนนาน (Yunnan Province) ตั้งอยู่ทางทิศตะวันตกเฉียงใต้ของประเทศจีน ทิศตะวันตกติดกับพม่า ทางใต้ติดกับเวียดนามและลาว มีพรมแดนกันระหว่างสามประเทศยาวถึง ๔,๐๖๑ กิโลเมตร มีพื้นที่ ๓๙๔,๐๐๐ ตารางกิโลเมตร ส่วนใหญ่เป็นภูเขาสูง ความสูงเฉลี่ยทางทิศตะวันตกเฉียงเหนือซึ่งสูงกว่าทางทิศอื่นคือราว ๔,๐๐๐-๕,๐๐๐ กิโลเมตรเหนือระดับน้ำทะเล จุดสูงสุดอยู่ที่ภูเขาหิมะเหมยหฺลี่ (Meili Snow Mountain) ที่สูงถึง ๖,๗๔๐ เมตร มณฑลยูนนานนับว่ามีความอุดมสมบูรณ์มาก เพราะมีแม่น้ำหลายสายไหลผ่าน มีทะเลสาบใหญ่กลางเมือง ชื่อ ทะเลสาบเตียนฉี (Dianchi) ซึ่งมีพื้นที่น้ำ ๓๑๑ ตารางกิโลเมตร และจุน้ำถึง ๑.๕ ล้านลูกบาศก์เมตร

มณฑลยูนนานนับว่าเป็นมณฑลที่มีขนาดใหญ่ และมีความหลากหลายทางชาติพันธุ์มาก มีแคว้นในการปกครอง (Prefectures) ๗ แคว้น เป็นแหล่งทรัพยากรธรรมชาติที่สำคัญ เช่น ป่าไม้ สัตว์ป่านานาชนิด และแร่ธาตุต่างๆ อีกมาก ในขณะที่เดียวกันก็เป็นแหล่งเกษตรกรรมและอุตสาหกรรม เช่น ข้าวเจ้า ข้าวโพด ข้าวสาลี อ้อย ยาสูบ ไบชา ยางพารา และสมุนไพรต่างๆ ส่วนเมืองที่สำคัญที่เป็นเมืองหลวงของมณฑลก็คือเมืองคุนหมิง ที่คณะทัศนศึกษาในครั้งนี้ไปเยี่ยมชมนั่นเอง

คณะสมาชิกเดินทางไปถึงคูนหมิงเมื่อเวลา ๑๓.๑๕ น. อากาศที่เมืองนี้เย็นสบายมาก และจัดว่าหนาวสำหรับบางคนทีเดียว สมาชิกทั้งหมดแบ่งออกเป็น ๒ กลุ่มแยกย้ายกันประจำตามรถบัสนักท่องเที่ยวที่ผู้จัดจัดเตรียมไว้ แล้วการเดินทางก็เริ่มต้นขึ้น

สถานที่แรกที่เราไปชม คือจะทำทนายคนที่ชอบความสูงและอากาศหนาวอยู่ไม่น้อย เราเดินทางไปที่ภูเขาซีซาน (Western Hills) ซึ่งตั้งอยู่นอกตัวเมืองคูนหมิงออกไปไม่กี่กิโลเมตร ซีซานแปลว่าภูเขาทางทิศตะวันตก ตามที่ตั้งของภูเขาภูเขานี้ วันที่เราเดินทางไปนั้น อากาศค่อนข้างเย็น และมีฝนปรอยลงมาบ้าง ภูเขา ซีซานอยู่สูงจากระดับน้ำทะเลราว ๒,๕๐๐ เมตร มีทางรถยนต์วิ่งขึ้นจากด้านล่างคดเคี้ยวตามไหล่เขา ยาวประมาณ ๗ กิโลเมตร สองข้างเป็นเหวลึก มองดูน่ากลัวยิ่งนัก

เมื่อถึงที่หมายแล้ว มีรถเล็กบริการ รับส่งจากที่จอดรถไปยังทางขึ้นเขา สองข้างเต็มไปด้วยต้นสนท่อนักท่องเที่ยว และร้านขายของ สมาชิกเราบางท่าน เริ่มอยาก “ละลายทรัพย์” และหมายมั่นปั้นมือว่าสักครู่คงเห็นดีกันแน่

การเดินทางขึ้นเขาซีซานด้านบนนับว่าทำทนายความสามารถใช้น้อย เส้นทางเดิน บางช่วงเจาะเป็นโพรงเข้าไปในภูเขา บางช่วงชันมาก ข้ามีฝนตกทำให้ลื่นง่าย บางท่านสมัครใจที่จะส่งแรงใจไปเชียร์คนอื่นให้ถึงที่หมายโดยสวัสดิภาพ และส่งแรงใจไปไหว้พระแทน แต่ช่วงที่เดินขึ้นไปมีลานกว้างพอที่จะพัก (หอบ) และชมทัศนียภาพของเมืองคูนหมิงได้ มีศาลเจ้าประดิษฐานอยู่หลายแห่งทั้งเทพเจ้าชินไฉ่เอี้ย เทพนาจา เทพกวนอู พระโพธิสัตว์กวนอิม มีบ่อน้ำศักดิ์สิทธิ์ที่มีการแกะสลักเป็นรูปวัวกำลังดื่มน้ำ ซึ่งเป็นบ่อน้ำเล็กๆ ซ่อนอยู่ใต้ซอกหิน โดยมีรูปปั้นวัวแม่ลูกหมอบบอญิมบ่อ มีเรื่องเล่าว่า บนเขาซีซานแห่งนี้ไม่มีแหล่งน้ำ พระในวัดจึงต้องเดินทางไปตักน้ำที่อื่นซึ่งไกลมาก วันหนึ่งพระท่านไม่สบาย วัวสองแม่ลูกซึ่งพระท่านซุบเลี้ยงไว้จึงเดินทางไปตักน้ำมาให้ แต่ระหว่างทางด้วยความที่หนทางลำบากยากเข็ญมาก ระหว่างทางกลับขึ้นเขาวัวสองแม่ลูกก็ได้สิ้นชีวิตลง แต่ด้วยความกตัญญูที่มีต่อพระท่าน จึงบังเกิดเป็นบ่อน้ำขึ้นตรงที่ที่ทั้งสองตายนั่นเอง และไม่ไกลจากบ่อศักดิ์สิทธิ์ จะมีรูปปั้นเต่ากับงู ซึ่งงูนั้นพันรอบตัวเต่าอยู่ ว่ากันว่าถ้าผู้หญิงได้ลูบก็จะมียายยืนยาว ทำทางความเชื่อนี้คงได้ผลพอสมควรเพราะหัวของสัตว์ทั้งสองตัวมันเลี่ยนไปตามระเบียบนั่นแล

จุดสูงสุดของภูเขาซีซานคือบริเวณประตูมังกร (Dragon Gate) ซึ่งผู้ที่เข้ามาต้องเบียดเสียดกันพอควรเพื่อที่จะสัมผัส “ไข่มังกร” หรือ “สะดือมังกร” ซึ่งมีเรื่องเล่าว่าปลาตัวหนึ่งเมื่อยาวน้ำผ่านประตูแห่งนี้ก็กลายเป็นมังกร จึงเชื่อกันว่าหากผู้ใดได้ลูบสะดือมังกรตรงประตูก็จะมีโชคลาภและมั่งคั่งร่ำรวยและมีโชค กรรมวิธีนี้สร้างความหวาดเสียวมาก เพราะต้องเขย่งสุด

ปลายเท้า บ้างก็ป้ายเป็นขอบกำแพง จริงๆ แล้ว ไช่ม้งกรที่ว่าก็คือปุมที่อยู่บริเวณใต้คานประตูที่มีรูปปั้นมังกรอยู่ด้านบน ผ่านประตูนี้เข้าไปจะเป็นลานกว้างมีรูปแกะสลักเป็นเทพเจ้า และรูปพระโพธิสัตว์ตามความเชื่อของจีน

หลายท่านกลับลงมาด้วยความอึดอ้อม ที่ได้เห็นทัศนียภาพที่งดงามของเมืองและอ้อมบุญที่ได้สัมผัสการเทพเจ้าหลายองค์ในคราวเดียวกัน มวลสมาชิกเดินทางต่อไปยังที่พักที่โรงแรม Kai Wha (ซึ่งลูกทัวร์บางท่านมากระซิบถามว่าชื่อโรงแรมใครหว่า, ใครว่า หรือ ไช่ว่า กันแน่) ก่อนที่จะแยกย้ายเข้าที่พัก และเตรียมรับประทานอาหารค่ำ ซึ่งวันนี้มีณทลยูนิานจัดถวายพระเกียรติ สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ องค์อุปถัมภ์มูลนิธิฯ

อาหารค่ำวันนี้ได้รับการตกแต่งอย่างงดงามมาก ประณีต ด้วยจักขุสัมผัส คือเต็มไปด้วยดอกไม้ที่มีสีสันงดงาม เพลินตาเพลินใจจนอดไม่ได้ที่จะถ่ายรูปอาหารแทบทุกประเภท และลิ้มรสสัมผัส คือ รสชาติอร่อย แปลกใหม่ เช่นผักทองลูกเล็กๆ คว้านเอาเนื้อออกและนึ่งพอนิ่ม ตัมน้ำซุปลั้เครื่องยาจีนจำพวกเก๋ากี้ เล็กน้อย ใส่ลงในผลผักทอง และเสิร์ฟ นับว่าเป็นความคิดดีไม่น้อย

เมื่อกองทัพอ้อม ก็ต้องพักผ่อนเพื่อผจญภัยในวันรุ่งขึ้นต่อไป แต่บางท่านร้องขอที่จะออกไปเดินตลาดในเมืองเพื่อเลือกซื้อสินค้าที่ว่ากันว่าของราคาถูก บางกลุ่มเดินไปตลาดมืด ซึ่งมีดีจริงจริง เพราะไม่มีไฟฟ้าส่องสว่างมากนัก บางส่วนเดินไปยังร้านค้าใกล้ๆ โรงแรมที่พัก และกลับมาพร้อมกันโดยมิได้นัดหมาย พร้อมถุงของฝากเต็มสองมือ!!!!

วันพฤหัสบดีที่ ๑๓ มกราคม ๒๕๔๘ สมาชิกได้รับการปลุกแต่เช้าตรู่ แต่ผู้เขียนพบว่าบางท่านตื่นแต่เช้าตรู่มาก เพราะต้องการออกไปเดินชมเมืองยามเช้าอีกรอบ อากาศที่คุนหมิงดีมาก หนาวเย็น ถึงหนาวจัด มีหมอก และที่สำคัญ แม้ว่าจะเจ็ดนาฬิกาตรงแล้ว ก็ไม่มีรถยนต์แล่นมาสักคัน !!!! ถามไถ่ได้ความว่า ชาวประชาคุนหมิงนิยมใช้รถจักรยานเป็นหลัก ซ้ำก็ไม่รีบตื่นนอนอีกต่างหาก หลายคนแอบอิจฉาลึกลึ ในความโชคคินี้ เมื่อรับอาหารเช้าเสร็จสรรพ การเดินทางก็เริ่มต้นอีกครั้ง วันนี้เป็นเวรของป้าหิน ที่ต้องต้อนรับเรา

ตั้งแต่วันแรกที่มาถึงที่เมืองคุนหมิง เรามีมัคคุเทศก์ชาวจีนที่พูดภาษาไทยได้ดีมาก ๒ ท่าน คือ คุณคุณไข่ และคุณวิชัย ทั้งเจ้าหน้าที่ประสานงานของบริษัททัวร์ชื่อ คุณฟาง ก็อภัยคัยนำรักคอยช่วยเหลืออย่างไม่เห็นแก่เหน็ดเหนื่อย ระหว่างทางก็เล่าเรื่องเกร็ดความรู้ต่างๆ ของเมืองให้ฟัง และชี้ชวนให้ดูรูปร่างภูเขาที่ทอดตัวยาวๆ เห็นลิบลิบ

วันศุกร์ที่ ๑๔ มกราคม ๒๕๔๘ คณะสมาชิกทั้งหมดเดินทางไปภูเขาหิมะมังกรหยก หรือ ภูเขาหิมะมังกรหยกเหมานิวผิง (Jade Dragon Snow Mountain, Mou Niu Ping) ตั้งอยู่ทางเหนือของลี่เจียงประมาณ ๓๕ กิโลเมตร สูงกว่าเมืองลี่เจียงประมาณ ๕,๕๐๐ เมตร และสูงกว่าระดับน้ำทะเลประมาณ ๔,๖๐๐ เมตร

วันนี้แหละที่เราจะเห็นกันว่า อายุไม่ได้เป็นอุปสรรคอีกต่อไป

เส้นทางขึ้นเขาเปลี่ยนแปลงไปเรื่อยๆ จากระดับพื้นราบ สู่อากาศที่หนาวเย็นขึ้น จนในที่ที่ควรอบอุ่นเราก็เต็มไปด้วยหิมะขาวโพลน

เมื่อเดินทางถึงสถานีรถกระเช้าลอยฟ้า ก็เตรียมตัวขึ้น ผู้เขียนสังเกตเห็นว่าคณะทัวร์เรามุงซื้ออะไรกันอยู่ที่ร้านค้าเล็กๆ แห่งหนึ่ง

“ซื้ออะไรกันครับผม คุณจ๋อน ซื้ออะไรครับ” คุณจ๋อนหมายถึงคุณวารี จุลโพธิ์ หนึ่งในคณะผู้จัดรายการครั้งนี้ คุณวารีเอาของที่ซื้อมาแอบด้วยความเห็นใจมาขาย

“ของจำเป็น กันหน่อย” ว่าแล้วก็ยื่นให้ดู เป็นกระป๋องออกซิเจน ๒ กระป๋อง โอ้โฮ ก่อนขึ้นยังขนาดนี้ ระหว่างทางจะขนาดไหน ถึงยอดแล้วต้องมีต้องพุงสังขารกันลงมาเลยหรือนะ

กระเช้าไฟฟ้าเลื่อนสลับไปมาทั้งสิ้น ๑๒๐ ตัว ในหนึ่งกระเช้านั่งได้ ๒ คนเท่านั้น เป็นกระเช้าเปิด “โอเพ่นแอร์” ที่รอบข้างไม่มีอะไร เหมาะสำหรับการดูวิวเป็นอย่างยิ่ง หรือไม่ก็เหมาะสำหรับคู่รักที่อีกฝ่ายหนึ่งกลัวความสูงเป็นชีวิต เพราะจะได้ไออุ่นแบบชิดใกล้มากเหลือเกิน

ยอดสูงสุดของภูเขาหิมะมังกรหยกคือ ๕,๕๙๖ เมตร ชื่อซานซิดู (Shanzidou) เป็นยอดเขาที่ยังไม่มีใครพิชิตด้วยการไต่เขาได้ เปรียบกันว่ายอดเขานี้เป็นมงกุฎของเทือกเขาทางใต้ของกลุ่มแม่น้ำแยงซี ในเทือกเขาหิมะมังกรหยกมียอดสูงเสียดฟ้าถึง ๑๓ ยอด รูปร่างคล้ายมังกรที่พร้อมจะทะยานสู่ฟ้า

บนกระเช้าเราจะเห็นพันธุ์พืชต่างๆ มากมาย เป็นป่าอุดมสมบูรณ์มาก ส่วนใหญ่เป็นป่าสนที่มีขนาดลำต้นใหญ่ มีสัตว์ป่าเช่นกวางป่าพอเห็นได้บ้างประปราย

การนั่งกระเช้าจะใช้เวลาประมาณเกือบครึ่งชั่วโมง จนถึงที่หมายด้านบน

ลานกว้างที่ด้านบนเหมาะสำหรับการถ่ายภาพมาก มีทิวเขาและยอดเขาสลับซับซ้อน ปกคลุมไปด้วยสีเขียวของปุยหิมะ อากาศหนาวมาก รวบรวมห่าองศาเซลเซียส ไม่ว่าจะมองไปทางทิศใดรอบตัวก็เห็นแต่สีขาวสุดตา 'ไม่มีใครที่จะวิ่งที่จะไม่ยกกล้องถ่ายรูปมาเก็บภาพประทับใจครั้งนี้ได้เลย เพราะไม่รู้ว่าจะได้ขึ้นมาเที่ยวชมความงามแบบนี้อีกเมื่อใด'

ที่นั่น ผมพบคุณจันอีกครั้ง ท่าทางสบายดี แต่กระป๋องออกซิเจนเหลือกระป๋องเดียวแล้ว

"ใช้ไปแล้วอันหนึ่ง สุดเข้าไปตอนนั่งขึ้น 'ไม่ไหว ใจหวิวหวิวแล้ว'"

"ดีครับพี่ อีกกระป๋องไว้ตอนขาลง อย่าทำกระป๋องหล่นหาย หรือลืมวางไว้ที่ไหนล่ะ 'ไม่อย่างนั้นก็ตะกายเดินลงไปเองแล้วกัน' จะได้ไม่กลัว"

ขากลับลงมาไม่ค่อยน่ากลัวเท่าไร คงเพราะชินแล้ว นั่งคุยกับดูทิวทัศน์ข้างทางลงมา หัวใจหนึ่งก็ถึงด้านล่างแล้ว ขากลับมีโอกาสดูตัวจามรี หรือ ยัค (Yak) ที่มีขนยาวสีน้ำตาลเข้ม เป็นสัตว์พื้นเมืองที่หากินและมีชีวิตอยู่บริเวณที่สูง อากาศเย็น ขนของจามรีนิยมนำไปทำเส้น มีสองสี คือสีน้ำตาลดำ และสีที่หายากคือ สีขาว ดังเช่นพระเส้นขนหางจามรี อันเป็นหนึ่งในเครื่องเบญจราชกกุธภัณฑ์ อันประกอบด้วย พระมหาพิชัยมงกุฏ พระแสงขรรค์ชัยศรี ธารพระกร พระเส้นขนหางจามรีคู่กับพระวาลวิชนี และฉลองพระบาทเชิงงอน

ช่วงบ่ายของวันที่ ๑๔ คณะทั้งหมดเดินทางไปยังสวนสาธารณะหยูควาน (Yuquan) หรือ สวนน้ำพุหยก (Jade Spring Dragon Park) เป็นสวนสาธารณะขนาดใหญ่ มีสระน้ำมังกรดำ ซึ่งเป็นต้นน้ำของลำธารที่ไหลเข้าสู่เมืองเก่าของลี่เจียง มีศาลาเก๋งจีนกลางน้ำ สะพานโค้งแบบจีน ด้านหลังคือภูเขาหิมะมังกรหยกที่เราได้ไปขึ้นชมมาเมื่อช่วงเช้า

จีนกับสัตว์ในเทพนิยายคือมังกรเป็นสิ่งที่คู่กันมาตลอด เพราะเป็นสัตว์ศักดิ์สิทธิ์ เป็นตัวแทนภาพจักรพรรดิของจีนที่มีมานานนับพันปี สัญลักษณ์แทนองค์จักรพรรดิจีนต้องเป็นมังกรสีเหลืองเท่านั้น รวมทั้งสีของฉลองพระองค์ก็ต้องเป็นสีเหลืองด้วย ส่วนพระมเหสี ใช้รูปนกยูง แทนนับว่าเป็นสัตว์ที่เกิดในชาติตระกูลสูงส่งเป็นอย่างยิ่ง แต่ในประเทศไทยนั้นมังกรกลายเป็นสัตว์ศักดิ์สิทธิ์ที่คอยคุ้มกันภยันตรายต่างๆ มิให้มาใกล้กลายเป็นบริเวณเขตพื้นที่ศักดิ์สิทธิ์ เช่นทางเข้าศาลเจ้า หรือพิทักษ์รักษาเขตศาสนสถาน

สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯ พระราชทานพระอนุญาตฉายพระรูป ร่วมกับมวลสมาชิกทัศนศึกษาในครั้งนี้

มาน้ำดื่ม

นี้ และทรงฉายพระรูปร่วมกับเจ้าหน้าที่สถานทูต นับเป็นพระกรุณาแก่มวลชนสมาชิกอย่างหาที่สุดมิได้อีกครั้ง

หลังจากที่เราชมสวนสาธารณะแล้ว เราออกเดินทางไปยังเมืองเกาลีเจียง เมืองนี้เป็นเมืองมรดกโลกที่ได้รับการขึ้นบัญชีไว้กับองค์การยูเนสโกเมื่อ ปี ค.ศ. ๑๙๙๗ อยู่สูงจากระดับน้ำทะเลราว ๒,๔๐๐ เมตร มีพื้นที่ราว ๓.๘ ตารางกิโลเมตร ตั้งอยู่ในเมืองต้าเหยียน (Danyan) เขตปกครองลี่เจียง เมืองเก่าของลี่เจียงมีอายุราว ๘๐๐ ปี ร่วมสมัยกับอาณาจักรสุโขทัยของบ้านเราทีเดียว สร้างขึ้นโดยชนกลุ่มน้อยนาซี ในสมัยราชวงศ์ซ่ง และต้นราชวงศ์หมิง

เมืองนี้แทบจะเรียกได้ว่าเป็นเวนิสตะวันออกเพราะทุกบ้านแทบจะมีลำคลองเล็กๆ ไหลผ่าน เพื่อนำน้ำไว้ใช้ดื่มและใช้สอยในครัวเรือน น้ำในคลองใสมาก สะอาด และไหลแรงตลอดปี บ้านเรือนในเมืองเก่าปลูกแบบชั้นเดียวและสองชั้น สร้างด้วยไม้ อิฐ มุงหลังคาด้วยกระเบื้องดินเผา กลางเมืองเป็นลานกว้าง ชื่อลานซีฟาง (Sifang) เป็นลานค้าขายเช่นเดียวกับ "กาด" ทางภาคเหนือของไทยนั่นเอง

ส่วนชาวนาซีที่เป็นบรรพบุรุษของชาวลี่เจียงนั้น มีภาษาและวัฒนธรรมเป็นของตนเอง เรียกว่าวัฒนธรรมตงปา มีการใช้อักษรภาพ กลุ่มชาวนาซีจะมีความสามารถพิเศษด้านดนตรีมาก โดยเฉพาะการเล่นเสียงธรรมชาติ

เมืองลี่เจียงเก่าในปัจจุบัน ได้รับการอนุรักษ์ไว้อย่างดีเยี่ยม เป็นแหล่งท่องเที่ยวเชิงวัฒนธรรมที่มีชีวิต นักท่องเที่ยวต่างนิยมมาเยี่ยมชมความเป็นเมืองโบราณ และชื่อของฝากของที่ระลึกที่นี่

หลังจากอาหารเย็นแล้ว มีตารางกิจกรรมที่น่าสนใจคือการชมการแสดงดนตรีโบราณของกลุ่มนาซี เป็นการแสดงที่ประกอบด้วยการร้อง เดิน ตามแบบจีนโบราณ ทั้งเรื่องเล่าเกี่ยวกับตำนานเมือง ตำนานมังกร และการร้องรำทำเพลงหรือการละเล่นโบราณต่าง ๆ คู่มาคู่กับการรอคอยยิ่งนัก

เมื่อกลับถึงที่พักแล้ว คณะสมาชิกยังมีพลังเหลือเฟือ เพียงพอที่จะออกไปท่องราตรีอีกครั้ง เพราะบางท่านยังต้องตระเวนหาของฝากให้ครบจำนวนที่ตั้งใจไว้ เมืองลี่เจียงยามราตรีก็มีเสน่ห์ชวนชมมิใช่น้อย เพราะอากาศที่กำลังสบาย ไม่มีรถติดให้หงุดหงิดกวนใจ เหมาะที่จะเดินชม เลือกรับซื้อของ แต่น่าเสียดายว่าแสงสีเสียงเหล่านี้จะยุติลงเมื่อราวห้าทุ่มเท่านั้น



สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา
กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ทรงฉายพระรูปกับ
ท่านกลางตามาชิกทัศนศึกษา



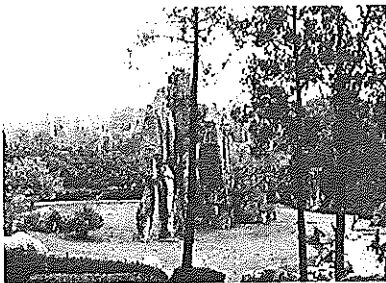
สมเด็จพระเจ้าฟ้ากรมหลวงฯ ทรงฉายพระรูปกับ
คณะผู้ประสานงานชาวจีน



ภูเขาหิมะมังกรหยก



สวนสาธารณะมังกรดำ



ป่าหิน (Stone Forest)



หม่อมบงกชบริยา ยุคล
ที่เมืองเก๋าสีเจียง



สาธิตการชงชา



กระเช้าชุดท้าย หมายเลข 120

วันเสาร์ที่ ๑๕ มกราคม ๒๕๔๘ วันนี้เป็นวันสุดท้ายของการทัศนศึกษานอกประเทศอีกครั้งที่มูลนิธิ จัดขึ้น เราเดินทางกลับมาที่เมืองคุนหมิงเพื่อเดินทางกลับกรุงเทพฯ ในตอนบ่าย แต่ยังมีเวลาและโอกาสเล็กน้อยในการแวะชมผ้าไหมของจีนที่เลื่องชื่อว่ามีความงามทั้งสีสันทัน และเนื้อผ้าบางละเอียด ซึ่งก็เป็นจริงตามนั้น เพราะกระบวนการทอผ้ามีความละเอียดลออมาก นับแต่การเลี้ยงตัวไหม การเลือกเส้นไหม และการทอ ทำให้ได้ผ้าไหมที่มีเส้นละเอียด นุ่ม ระบายอากาศดี และมีสีสันสดใส แต่ราคาก็จะสูงขึ้นเป็นเงาตามตัว อย่างไรก็ตาม เพื่อให้มีให้เสียใจ สมาชิกบางท่านก็เพลิดเพลินกับการเลือกซื้อเสื้อ หรือผ้าคลุมตู้ตั้งเตียงตามความพอใจในสนนราคาทีพอจะต่อรองได้

สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ทอดพระเนตรการเลี้ยงไหม การสาวไหม ตลอดจนการขึ้นรูปไหม ด้วยความสนพระทัยยิ่งนัก เพราะรังไหมหนึ่งรังเมื่อต้มสุกแล้ว จะตัดบริเวณด้านบนของรังไหมออก คล้ายฝาขนาดเล็ก ฝานี้จะนำมาซึ่งลงในโครงไม้ขนาดพื้นที่เกือบหนึ่งตารางเมตรได้เต็มพอดี นับได้ว่าเป็นสิ่งน่าอัศจรรย์ยิ่งนัก

เมื่อได้เวลาอันสมควรแล้ว หม่อมเจ้ามงคละเฉลิม ยุคล ทรงเป็นผู้แทนของคณะทัศนศึกษาในครั้งนี้ได้กราบทูลลากลับกรุงเทพฯ ด้วยต้องเดินทางล่วงหน้าไปที่สนามบินก่อนการเสด็จพระดำเนิน คณะสมาชิกทั้งหมดกราบทูลลา ณ ที่แห่งนั้น ทั้งนี้ได้ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าให้คณะผู้จัดทัศนศึกษาฝ่ายจีนเฝ้าทูลละอองพระบาท “องค์หญิง” ตามที่พวกเขาเรียกด้วยความเคารพสูงสุด และทรงปฏิสันถารเป็นระยะเวลาครู่หนึ่ง

สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ เสด็จพระดำเนินถึงยังสนามบินเมืองคุนหมิงเมื่อเวลา ๑๕.๔๐ นาฬิกา เพื่อเสด็จพระดำเนินโดยเครื่องบินของสายการบินไชน่าแอร์ไลน์ เที่ยวบินที่ MU 731 เสด็จพระดำเนินกลับกรุงเทพมหานคร

อันเป็นการสิ้นสุดการเดินทางทัศนศึกษาของมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาในพระอุปถัมภ์ ประจำปี ๒๕๔๘ ที่สมบูรณ์ที่สุด

ขอบคุณช่างภาพมืออาชีพ คุณวารี จุลโพธิ์ ที่เอื้อเฟื้อภาพถ่ายในอิริยาบถต่างๆ



PROGRAMME I

รายการทัศนศึกษา เมืองคุนหมิงและเมืองลี่เจียง สาธารณรัฐประชาชนจีน

วันที่ 12 - วันที่ 15 มกราคม พ.ศ. 2548

จัดโดยมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในพระอุปถัมภ์

สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์

*** **

วันที่ 12 มกราคม 2548 กรุงเทพฯ - คุนหมิง

07.00 น. พบกันที่สนามบินดอนเมือง

10.15 น. ออกเดินทางจากกรุงเทพฯโดยเที่ยวบิน MU 732

13.15 น. ถึงสนามบินคุนหมิง

เมืองคุนหมิง หรือ เมืองแห่งฤดูใบไม้ผลิ ตั้งอยู่ในมณฑลยูนนาน มีประชากรอาศัยอยู่ประมาณ 3.5 ล้านคน เป็นชนกลุ่มน้อยประมาณร้อยละ 6 เมืองนี้ตั้งอยู่บนที่ราบสูง 1,890 เมตร เหนือระดับน้ำทะเล ดังนั้นอากาศจึงค่อนข้างเย็นสบาย แต่ในช่วงฤดูหนาวอากาศจะค่อนข้างเย็น และบางครั้งอาจมีหิมะตกปรอยๆ

14.00 น. เดินทางไปทัศนศึกษาเขาซีซาน (Western Hills)

15.00 น. ชมประติมากรรม ถือว่าเป็นประตูแห่งโชคกลาง และความเป็นสิริมงคล ตามความเชื่อของชาวคุนหมิงโบราณ หากใครได้มีโอกาสเดินลอดผ่านประติมากรรมนี้จะทำให้ผู้นั้นมีโชคกลาง เมื่อเดินขึ้นบันได เลาะไปตามไหล่เขาซึ่งสร้างในสมัยราชวงศ์ชิง จะมองเห็นทัศนียภาพอันสวยงามของเมืองคุนหมิง และทะเลสาบ "เตียนจื่อ"

16.00 น. เดินทางไปวัดหยวนทง (Yuan Tong Temple)

17.30 น. ชมวัดหยวนทง มีประวัติกว่า 1,200 ปี เป็นที่ตั้งของสมาคมพุทธศาสนาแห่งมณฑลยูนนาน และนครคุนหมิง

18.00 น. เดินทางไป TBC

19.00 น. รับประทานอาหารค่ำ

20.30 น. เดินทางไปโรงแรม Kai Wha 157 Beijing road, Kunming

Tel. (86) (871) 356 2828

21.00น. ถึงโรงแรมที่พัก พักผ่อนตามอัธยาศัย

วันที่ 13 มกราคม 2548 คุณหมิง – ลีเจียง

- 07.00 น. นำกระเป๋าไว้หน้าห้องพัก จะมีพนักงานมาช่วยยกกระเป๋าไปที่ lobby คีนุกูญแจห้องพัก และรับประทานอาหารเช้าที่โรงแรม
- 08.00 น. ออกเดินทางไปอุทยานป่าซีหลิน หรือ ป่าหิน (Stone Forest) ตั้งอยู่ทางตะวันออกเฉียงใต้ของเมืองคุนหมิง ประมาณ 120 กิโลเมตร ระหว่างทางแวะพักที่ร้านค้าไข่มุก
- 11.30 น. รับประทานอาหารกลางวันที่ Xue Cheng Restaurant
- 12.30 น. ออกเดินทางต่อไปอุทยานป่าซีหลิน หรือ ป่าหิน (Stone Forest)
- 13.10 น. ถึงอุทยานป่าซีหลิน หรือ ป่าหิน (Stone Forest) ชมหินที่มีรูปร่างต่างๆ ที่เกิดตามธรรมชาติ มีอายุประมาณ 270 ล้านกว่าปี เป็นสิ่งมหัศจรรย์แห่งหนึ่งของโลก
- 14.40 น. ออกเดินทางจากอุทยานป่าซีหลิน หรือ ป่าหิน (Stone Forest) เพื่อกลับเมืองคุนหมิง
- 15.30 ถึงเมืองคุนหมิง แวะร้านไบชา
- 17.00 น. ออกเดินทางไปรับประทานอาหารค่ำ
- 17.45 น. รับประทานอาหารค่ำที่ร้านอาหาร King Mushroom (Hongxing Sub-Building No. 36 Guansheng Xi Road, Tel (871) 718-2228)
- 19.20 น. เดินทางไปสนามบิน
- 19.30 น. ถึงสนามบินเมืองคุนหมิง
- 20.10 น. ออกเดินทางไป ลีเจียง โดยเที่ยวบิน MU 5706
- 20.50 น. ถึงเมืองลีเจียง รับประทานอาหารเช้า
- 21.20 น. เดินทางไปที่พัก ที่โรงแรม Guanfang (Middle-snow Mountain Road, Tel. (86) (888) 518 8888
- 22.00 น. ถึงโรงแรม Guanfang รับกุญแจห้องพัก พักผ่อนตามอัธยาศัย

วันที่ 14 มกราคม 2548 ลีเจียง

เมืองลีเจียง เป็นเมืองที่ตั้งอยู่ในหุบเขา อยู่ทางทิศเหนือของเมืองต้าหลี่ เป็นเมืองชายแดนใกล้ทิเบต เมื่อปี ค.ศ. 1996 เมืองลีเจียงเคยเกิดแผ่นดินไหว ขนาด 7 ริกเตอร์ ทำให้หลายส่วนของเมืองนี้พังเสียหาย ปัจจุบันมีการก่อสร้างอาคารต่างๆ ขึ้นใหม่ แต่ในส่วนเมืองเก่า ก็ยังคงเก็บรักษาไว้เหมือนเดิม จนเป็นสถานที่ ได้ขึ้นทะเบียนเป็นมรดกโลก โดยองค์การสหประชาชาติ เมืองลีเจียงจึงถูกแบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนเมืองเก่า และส่วนเมืองใหม่ โดยมีภูเขาสิงโตเป็นแนวกัน ทางฝั่งทิศตะวันตกของภูเขาเป็นเมืองใหม่ และฝั่งตะวันออกเป็นเขตเมืองเก่า

- 07.00 น. รับประทานอาหารเช้าที่โรงแรม
- 08.00 น. เดินทางไปชมภูเขาอยู่หลังชื่อ หรือภูเขาหิมะมังกรหยกเหมานิวฟิง (Jade Dragon Snow Mountain, Maoniuping, Yak Meadow) ตั้งอยู่ทางทิศเหนือของเมือง ลี่เจียงประมาณ 35 กิโลเมตร มีความสูงกว่าเมืองลี่เจียง 5,500 เมตร และอยู่สูงกว่าระดับน้ำทะเลประมาณ 4,600 เมตร
- 08.50 น. ถึงเหมานิวฟิง นั่งเก้าอี้ล้อยฟ้าขึ้นไปถึงยอดเขาหิมะ สัมผัสกับหิมะ และชมหุบเหวน้ำแข็งหลังจากนั้น เดินทางสู่ทุ่งหญ้าหวินซานผิง ชมป่าสน ชมทิวทัศน์ธรรมชาติ
- 11.30 น. ออกเดินทางจากเหมานิวฟิง
- 11.55 น. เดินทางถึงที่จอดรถ
- 12.00 น. ออกเดินทางไปรับประทานอาหารกลางวัน
- 12.50 น. รับประทานอาหารกลางวันที่ Golden Spring Hotel
- 13.30 น. ออกเดินทางไป สวนสาธารณะหยูก้วน (Yuquan) หรือสวนน้ำพุหยก (Jade Spring Dragon Park) ระหว่างทางแวะพักที่ร้านค้า
- 15.45 น. ถึง สวนน้ำพุหยก (Jade Spring Park) ชมสระน้ำมังกรดำ ในสวนน้ำพุหยก (Jade Spring Dragon Park) สระน้ำมังกรดำ เป็นต้นน้ำของลำธารที่ไหลเข้าสู่ตัวเมืองเก่าลี่เจียง โดยรอบประกอบด้วยศาลาเก๋งจีนกลางน้ำ และสะพานโค้งตามแบบสถาปัตยกรรมจีน โดยมีภูเขาหิมะมังกรหยก หรือ Jade Dragon เป็นฉากหลังเป็นเมืองเก่าลี่เจียง
- 16.45 น. เดินทางไปเมืองเก่าลี่เจียง Lijiang Old City (Da Yan Town)
- 17.00 น. ถึงเมืองเก่าลี่เจียง Lijiang Old City (Da Yan Town) เดินชมเมืองเก่าที่มีประวัติ 800 กว่าปี และยังคงรักษาความงามในอดีตไว้ได้เป็นอย่างดี จนได้รับยกย่องให้เป็นเมืองมรดกโลกเมื่อปี 1997
- 17.45 น. ออกเดินทางไป Grand Lijiang Hotel
- 18.00 น. ถึง Grand Lijiang Hotel
- 18.10 น. รับประทานอาหารค่ำ
- 19.20 น. หากท่านใดประสงค์จะชมการแสดงดนตรีโบราณของชนเผ่านานซี กลับถึงที่พัก เวลา 21.10 น.
- 19.20 น. หากไม่ชมดนตรี สามารถกลับที่พัก ที่โรงแรม Guanfang และถึงโรงแรม เวลา 20.00 น.

มาน้ำดื่ม

วันที่ 15 มกราคม 2548 ลีเจียง – कुนหมิง – กรุงเทพฯ

- 06.30 น. นำกระเป๋าไว้หน้าห้องพัก จะมีพนักงานมาช่วยยกกระเป๋าไปที่ lobby ดินกุกุญแจห้องพัก และรับประทานอาหารเช้าที่โรงแรม
- 07.30 น. เดินทางไปสนามบิน
- 08.00 น. ถึงสนามบิน
- 09.50 น. เดินทางไปคุนหมิง โดยเที่ยวบิน MU 5805
- 10.30 น. ถึงคุนหมิง
- 11.00 น. ออกเดินทางไปร้านอาหาร King of Dove Restaurant (198 Guanshang Zhong Road, tel. (871) 719-7939)
- 11.40 น. ถึงร้านอาหาร
- 12.00 น. รับประทานอาหารกลางวัน
- 13.30 น. ออกเดินทางไปร้านขายผ้าไหมจีน (Kunming International Trade Centre, tel. (871) 357-2213 ext 24049)
- 13.35 น. ถึงร้านค้า
- 14.40 น. เดินทางไปสนามบินเมืองคุนหมิง
- 15.40 น. เดินทางกลับกรุงเทพฯ โดยเที่ยวบิน MU 731
- 16.30 น. ถึงกรุงเทพฯ

หมายเหตุ รายการการเดินทางอาจเปลี่ยนแปลงได้ตามความเหมาะสมของสภาพภูมิอากาศ สถานที่ และตารางการบิน



PROGRAMME II

รายการทัศนศึกษา เมืองคุนหมิงและเมืองลี่เจียง สาธารณรัฐประชาชนจีน

วันที่ 12 - วันที่ 15 มกราคม พ.ศ. 2548

จัดโดยมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในพระอุปถัมภ์

สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์

*** **

วันที่ 12 มกราคม 2548 กรุงเทพฯ - คุนหมิง

- 07.00 น. พบกันที่สนามบินดอนเมือง
- 10.15 น. ออกเดินทางจากกรุงเทพฯโดยเที่ยวบิน MU 732
- 13.15 น. ถึงสนามบินคุนหมิง
เมืองคุนหมิง หรือ เมืองแห่งฤดูใบไม้ผลิ ตั้งอยู่ในมณฑลยูนนาน มีประชากรอาศัยอยู่ประมาณ 3.5 ล้านคน เป็นชนกลุ่มน้อยประมาณร้อยละ 6 เมืองนี้ตั้งอยู่บนที่ราบสูง 1,890 เมตร เหนือระดับน้ำทะเล ดังนั้นอากาศจึงค่อนข้างเย็นสบาย แต่ในช่วงฤดูหนาวอากาศจะค่อนข้างเย็น และบางครั้งอาจมีหิมะตกปรอยๆ
- 14.00 น. เดินทางไปโรงแรมที่พัก Kai Wha 157 Beijing road, Kunming
Tel. (86) (871) 356 2828
- 14.30 น. ออกเดินทางไปสวนสาธารณะ Dagan Lou Park
- 15.00 น. ชมสวนสาธารณะต้ากวนโลว (Dagan Lou Park) หรือ The Grand View Park ตั้งอยู่ติดกับทะเลสาบเตียนจื่อ ชมทัศนียภาพ และสวนดอกไม้มานานาพันธุ์
- 15.40 น. เดินทางกลับโรงแรมที่พัก
- 16.10 น. ถึงโรงแรมที่พัก
- 18.45 น. ออกเดินทางจากโรงแรม เพื่อไปรับประทานอาหารค่ำ ที่TBC
- 19.00 น. รับประทานอาหารค่ำ
- 20.30 น. เดินทางไปโรงแรม Kai Wha 157 Beijing road, Kunming
Tel. (86) (871) 356 2828
- 21.00น. ถึงโรงแรมที่พัก พักผ่อนตามอัธยาศัย

วันที่ 13 มกราคม 2548 คุณหมิง – ลีเจียง

- 07.00 น. นำกระเป๋าไว้หน้าห้องพัก จะมีพนักงานมาช่วยยกกระเป๋าไปที่ lobby คั้นกาแฟ
ห้องพัก และรับประทานอาหารเช้าที่โรงแรม
- 09.45 น. ออกเดินทางไปเจดีย์ตะวันออกและเจดีย์ตะวันตก (Dong Si Pagoda and
Xi Si Pagoda)
- 10.00 น. ชมเจดีย์ตะวันออกและเจดีย์ตะวันตก (Dong Si Pagoda and Xi Si Pagoda)
เป็นเจดีย์ที่สร้างขึ้นเมื่อประมาณ ค.ศ. 840-859
- 11.30 น. ออกเดินทางไปรับประทานอาหารกลางวัน
- 12.00 น. รับประทานอาหารกลางวันที่ Green Lake Hotel (No.6 South Cui Hu,
Tel. (871) 515-7867)
- 13.30 น. เดินทางกลับโรงแรม พักผ่อนตามอัธยาศัย
- 17.15 น. ออกเดินทางไปรับประทานอาหารค่ำ
- 17.45 น. รับประทานอาหารค่ำที่ร้านอาหาร King Mushroom (Hongxing Sub-Building
No. 36 Guansheng Xi Road, Tel (871) 718-2228)
- 19.20 น. เดินทางไปสนามบิน
- 19.30 น. ถึงสนามบินเมืองคุณหมิง
- 20.10 น. ออกเดินทางไป ลีเจียง โดยเที่ยวบิน MU 5706
- 20.50 น. ถึงเมืองลีเจียง รับกระเป๋าเดินทาง
- 21.20 น. เดินทางไปที่พัก ที่โรงแรม Guanfang (Middle-snow Mountain Road,
Tel. (86) (888) 518 8888)
- 22.00 น. ถึงโรงแรม Guanfang รับกาแฟห้องพัก พักผ่อนตามอัธยาศัย

วันที่ 14 มกราคม 2548 ลีเจียง

เมืองลีเจียง เป็นเมืองที่ตั้งอยู่ในหุบเขา อยู่ทางทิศเหนือของเมืองต้าหลี่ เป็นเมือง
ชายแดนใกล้ทิเบต เมื่อปี ค.ศ. 1996 เมืองลีเจียงเคยเกิดแผ่นดินไหว ขนาด 7 ริกเตอร์ ทำให้
หลายส่วนของเมืองนี้พังเสียหาย ปัจจุบันมีการก่อสร้างอาคารต่างๆ ขึ้นใหม่ แต่ในส่วนเมืองเก่า
ก็ยังคงเก็บรักษาไว้เหมือนเดิม จนเป็นสถานที่ๆ ได้ขึ้นทะเบียนเป็นมรดกโลก โดยองค์การสหประชา
ชาติ เมืองลีเจียงจึงถูกแบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนเมืองเก่า และส่วนเมืองใหม่ โดยมีภูเขาสิงโต
เป็นแนวกั้น ทางฝั่งทิศตะวันตกของภูเขาเป็นเมืองใหม่ และฝั่งตะวันออกเป็นเขตเมืองเก่า

- 07.00 น. รับประทานอาหารเช้าที่โรงแรม
- 09.30 น. เดินทางไปเมืองเก่าลีเจียง Lijiang Old Town

- 09.40 น. ถึงเมืองเก่าลี่เจียง Lijiang Old Town ตั้งอยู่ในเมืองต้าเหมียน เขตปกครองลี่เจียง เป็นเมืองเก่าที่มีประวัติ 800 กว่าปี และยังคงรักษาความงามในอดีตไว้ได้เป็นอย่างดี จนได้รับยกย่องให้เป็นเมืองมรดกโลกด้านวัฒนธรรมของ UNESCO เมื่อปี 1997
- 11.10 น. ออกเดินทางไปบ้านตระกูลมู่ ชมบ้านตระกูลมู่ ซึ่งเป็นตระกูลของผู้มีอิทธิพลในเมืองลี่เจียงเมื่อ 470 ปี ก่อน สถาปัตยกรรมและศิลปะในบ้านตระกูลมู่เป็นศิลปะราชวงศ์หมิง ผสมผสานกับอิทธิพลเผ่า纳西
- 11.50 น. เดินทางถึงที่จอดรถ
- 12.00 น. ออกเดินทางไปรับประทานอาหารกลางวัน
- 12.40 น. ถึง Golden Spring Hotel
- 12.50 น. รับประทานอาหารกลางวันที่ Golden Spring Hotel
- 14.50 น. ออกเดินทางไปโรงแรมที่พัก
- 15.00 น. ถึงโรงแรมที่พัก
- 15.30 น. ออกเดินทางไป สวนสาธารณะหยูควาน (Yuquan) หรือสวนน้ำพุหยก (Jade Spring Dragon Park)
- 15.45 น. ถึง สวนน้ำพุหยก (Jade Spring Park) ชมสระน้ำมังกรดำ ในสวนน้ำพุหยก (Jade Spring Dragon Park) สระน้ำมังกรดำ เป็นต้นน้ำของลำธารที่ไหลเข้าสู่ตัวเมืองเก่าลี่เจียง โดยรอบประกอบด้วยศาลาเก๋งจีนกลางน้ำ และสะพานโค้งตามแบบสถาปัตยกรรมจีน โดยมีภูเขานิเมะมังกรหยก หรือ Jade Dragon เป็นฉากหลังเป็นเมืองเก่าลี่เจียงที่มีประวัติ 800 กว่าปี และยังคงรักษาความงามในอดีตไว้ได้เป็นอย่างดี จนได้รับยกย่องให้เป็นเมืองมรดกโลก
- 17.00 น. เดินทางกลับโรงแรมที่พัก
- 17.15 น. ถึงโรงแรมที่พัก
- 18.00 น. ออกเดินทางไป Grand Lijiang Hotel
- 18.00 น. ถึง Grand Lijiang Hotel
- 18.10 น. รับประทานอาหารค่ำ
- 19.20 น. หากท่านใดประสงค์จะชมการแสดงดนตรีโบราณของชนเผ่า纳西 กลับถึงที่พัก เวลา 21.10 น.
- 19.20 น. หากไม่ชมดนตรี สามารถกลับที่พัก ที่โรงแรม Guanfang และถึงโรงแรมเวลา 20.00 น.

มหานคร

วันที่ 15 มกราคม 2548 สีเจียง – Kunming – กรุงเทพฯ

- 06.30 น. นำกระเป๋าไว้หน้าห้องพัก จะมีพนักงานมาช่วยยกกระเป๋าไปที่ lobby คืนกุญแจห้องพัก และรับประทานอาหารเช้าที่โรงแรม
- 07.30 น. เดินทางไปสนามบิน
- 08.00 น. ถึงสนามบิน
- 09.50 น. เดินทางไป Kunming โดยเที่ยวบิน MU 5805
- 10.30 น. ถึง Kunming
- 11.00 น. ออกเดินทางไปร้านอาหาร King of Dove Restaurant (198 Guanshang Zhong Road, tel. (871) 719-7939)
- 11.40 น. ถึงร้านอาหาร
- 12.00 น. รับประทานอาหารกลางวัน
- 13.30 น. ออกเดินทางไปร้านขายผ้าไหมจีน (Kunming International Trade Centre, tel. (871) 357-2213 ext 24049)
- 13.35 น. ถึงร้านค้า
- 14.40 น. เดินทางไปสนามบินเมือง Kunming
- 15.40 น. เดินทางกลับกรุงเทพฯ โดยเที่ยวบิน MU 731
- 16.30 น. ถึงกรุงเทพฯ

หมายเหตุ รายการการเดินทางอาจเปลี่ยนแปลงได้ตามความเหมาะสมของสภาพภูมิอากาศ สถานที่ และตารางการบิน

มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา
ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา
กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์

สุภาสิณี ผลวัฒน์*

ตามที่สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ได้ทรงพระกรุณาพระราชทานเงินแก่สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย จำนวน 100,000 บาท (หนึ่งแสนบาทถ้วน) เพื่อจัดตั้งเป็น “เงินกองทุนสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา เพื่อครูสอนภาษาฝรั่งเศส” เมื่อพุทธศักราช 2529 เพื่อให้ครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสที่ได้รับทุนอุดหนุนไม่ผลิของรัฐบาลฝรั่งเศส ขอเยี่ยมเพื่อเป็นค่าเดินทาง โดยไม่คิดดอกเบี้ย นั้น บัดนี้ รัฐบาลฝรั่งเศสได้ลดจำนวนทุนอุดหนุนไม่ผลิลง จึงทำให้ไม่มีผู้ขอใช้บริการของเงินกองทุนฯ นี้ สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ทรงเห็นควรให้มีการจัดตั้งมูลนิธิเพื่อช่วยเหลือครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในการพัฒนา การเรียนการสอน การเข้ารับการอบรมต่างๆ การศึกษาต่อในระดับปริญญาโท หรือการทำวิจัย ทำวิทยานิพนธ์ และกิจกรรมอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในขั้นต้นได้พระราชทาน พระอนุญาตให้นำเงินกองทุนฯ นี้ พร้อมดอกเบี้ยรวมกับเงินที่พระราชทานเพิ่มขึ้นอีกจำนวน 200,000 บาท (สองแสนบาทถ้วน) เป็นทุนในการจดทะเบียนเริ่มแรกของมูลนิธิ แต่เนื่องจากในปี 2547 รัฐบาลฝรั่งเศสได้จัดสรรทุนฝึกอบรมครู ณ ประเทศฝรั่งเศสให้แก่ครูสอนภาษาฝรั่งเศส โดยครูผู้รับทุนต้องรับผิดชอบค่าเดินทางไป-กลับเอง สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ จึงโปรดให้คงเงินกองทุนฯ ไว้ก่อน เพื่อช่วยเหลือครูที่มีความจำเป็นและเดือดร้อนเรื่องค่าเดินทางและพระราชทานเงินจำนวน 300,000 บาท (สามแสนบาทถ้วน) เพื่อเป็นทุนเริ่มแรกของมูลนิธิฯ

คณะกรรมการบริหารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ชุดที่ 13 มีมติมอบหมาย ให้กรรมการบริหารจำนวน 5 คน เป็นคณะทำงานร่างข้อบังคับมูลนิธิ ทูลเกล้าฯ ถวายสมเด็จพระ

*สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร, เลขานุการมูลนิธิฯ

พระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ เพื่อทรงพิจารณา คณะทำงานได้จัดให้มีการประชุมครั้งแรก เมื่อวันที่ 30 กรกฎาคม พุทธศักราช 2546 และมีการประชุมต่อเนื่องรวมทั้งหมด 5 ครั้ง มีการดำเนินงานโดยสังเขปดังนี้

1. **ข้อมูลนิติ สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ทรงพระกรุณาฯรับมูลนิธิไว้** ในพระอุปถัมภ์ และพระราชทานอนุญาตให้ใช้ชื่อว่า "มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์" โดยมีชื่อภาษาฝรั่งเศสว่า 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 และมีอักษรย่อว่า FPPE

2. วัตถุประสงค์ของมูลนิธิฯ

2.1 สนับสนุนและส่งเสริมผู้สอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาทุกระดับ ในการฝึกอบรม สัมมนา ศึกษาน และเข้าร่วมประชุมทั้งในประเทศและต่างประเทศ

2.2 สนับสนุนและส่งเสริมผู้สอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในการค้นคว้าวิจัย เขียนวิทยานิพนธ์ คุชฎินิพนธ์ ระดับปริญญาโทและระดับปริญญาเอก ในสาขาวิชา หรือหลักสูตรที่เกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา

2.3 สนับสนุนและส่งเสริมผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในการศึกษา ค้นคว้า วิจัย เข้าร่วมอบรม เกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ทั้งในประเทศและต่างประเทศ

2.4 สนับสนุนและส่งเสริมการจัดกิจกรรมทางวิชาการ จัดพิมพ์หนังสือ จัดทัศนศึกษา หรือจัดกิจกรรมอื่นๆ ที่เป็นการเผยแพร่ความรู้ ทางวิชาการ

2.5 จัดหาทุนจากภาครัฐและภาคเอกชน ทั้งภายในประเทศและต่างประเทศ ตามความเหมาะสม เพื่อสนับสนุนการดำเนินงานของมูลนิธิ

2.6 ร่วมกับสถาบันของรัฐและเอกชนในการสนับสนุนกิจกรรมด้านวิชาการ

2.7 ร่วมมือกับองค์การกุศลอื่นๆ เพื่อสาธารณประโยชน์

2.8 ไม่ดำเนินการเกี่ยวข้องกับการเมืองแต่ประการใด

3. **เงินทุนจดทะเบียน** สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ พระราชทานเงินจำนวน 300,000 บาท (สามแสนบาทถ้วน) เป็นทุนเริ่มต้นในการจดทะเบียน

4. **สถานที่ตั้งของมูลนิธิฯ** คณะทำงานได้รับพระราชทานพระอนุญาตให้ใช้บ้าน

เลขที่ 30/9 พหลโยธิน 2 ถนนพหลโยธิน เขตพญาไท กรุงเทพฯ 10400 หมายเลขโทรศัพท์ 0-2279-0733 เป็นที่ตั้งสำนักงานมูลนิธิฯ

5. การเสนอชื่อคณะกรรมการเพิ่มเติม ที่ประชุมคณะกรรมการเห็นชอบให้เพิ่มรายชื่อคณะกรรมการ อีก 3 ราย เพื่อให้การทำงานมีประสิทธิภาพและครอบคลุมการดำเนินงานของมูลนิธิฯ

6. **ข้อบังคับมูลนิธิ** คณะทำงานได้ร่างข้อบังคับโดยพิจารณาจากข้อบังคับของมูลนิธิอื่นๆ และได้ขอความอนุเคราะห์ คุณลัดดาวัลย์ เพ็งแจ่ม นักกฎหมายของสำนักงานกฎหมาย ศลย์ ไชยสุต ช่วยตรวจทานและแก้ไขก่อนที่จะนำทูลเกล้าฯ ถวาย สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์เพื่อทรงพิจารณา

7. **คณะกรรมการมูลนิธิ** สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ทรงเห็นควร ให้คณะทำงานร่างข้อบังคับมูลนิธิฯ จำนวน 8 คน ดำรงตำแหน่งคณะกรรมการมูลนิธิฯ ดังมีรายนามดังนี้

- | | | |
|--------------------|-----------------|-------------------------|
| 1. คุณหญิงวงจันทร์ | พินัยนิติศาสตร์ | ประธานกรรมการมูลนิธิ |
| 2. นางธิดา | บุญธรรม | รองประธานกรรมการมูลนิธิ |
| 3. นางสาวณัฐสรัญ | ลี้ศิริเสริญ | กรรมการ |
| 4. นางสาวไพริน | ศิริอังกูร | กรรมการ |
| 5. นายปรีดี | พิศภูมิวิถิ | กรรมการ |
| 6. นายจักรกฤษณ์ | ชุมสาย ณ อยุธยา | กรรมการ |
| 7. นายพงศ์ศักดิ์ | ลามเต็มเปี่ยม | กรรมการและเหรัญญิก |
| 8. นางสาวสุภาสินี | ผลวัฒน์นะ | กรรมการและเลขานุการ |

และคณะกรรมการมูลนิธิได้เห็นชอบให้แต่งตั้ง นางสาววารีย์ จุลโพธิ์ ดำรงตำแหน่งผู้ช่วยเลขานุการ

8. **การดำเนินการจัดตั้งมูลนิธิฯ** คณะทำงานฯ ได้มอบหมายให้คุณหญิงวงจันทร์ พินัยนิติศาสตร์ และนางสาวสุภาสินี ผลวัฒน์นะ จัดเตรียมเอกสารเพื่อขอจัดตั้งมูลนิธิฯ และได้ยื่นคำขอจัดตั้งพร้อมเอกสารที่ฝ่ายทะเบียน สำนักงานเขตพญาไท เมื่อวันที่ 6 พฤษภาคม 2547 ทั้งนี้ "มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์" ได้รับการจดทะเบียนเรียบร้อยแล้ว เมื่อวันที่ 24 มิถุนายน 2547

9. การเปิดบัญชีธนาคารในนามมูลนิธิฯ ประธานมูลนิธิฯ ได้นำเงินพระราชทาน เพื่อเป็นทุนเริ่มต้นในการจัดตั้งมูลนิธิฯ จำนวน 300,000 บาท (สามแสนบาทถ้วน) เปิดบัญชีออมทรัพย์ ที่ธนาคารกรุงเทพ สาขาซอยอารี โดยมีชื่อบัญชี "มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา" เลขที่บัญชี 1-274-617-388 ทั้งนี้ ผู้มีอำนาจลงนามในบัญชีคือ ประธานมูลนิธิฯ เจริญญิก เลขานการ โดย 2 ใน 3 ของบุคคลตามรายชื่อเป็นผู้มีอำนาจลงนามร่วมกันในการเบิก - ถอนเงินจากบัญชีมูลนิธิฯ

10. การหารายได้เพิ่ม

10.1 คณะกรรมการมูลนิธิฯ ได้จัดทัศนศึกษาเพื่อหารายได้เพิ่มให้กับมูลนิธิฯ โดยจัดทัศนศึกษาที่จังหวัดลพบุรี เมื่อวันที่ 29 พฤษภาคม 2547 และจังหวัดอยุธยาเมื่อวันที่ 20 มิถุนายน 2547 และได้้นำรายได้หลังจากหักค่าใช้จ่าย มอบให้กับประธานมูลนิธิฯ เรียบร้อยแล้ว

10.2 การจัดทัศนศึกษาสาธารณรัฐประชาชนจีน มูลนิธิฯ ร่วมกับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยได้จัดทัศนศึกษา ณ เมืองคุนหมิงและเมืองลี่เจียง ประเทศสาธารณรัฐประชาชนจีน วันที่ 12 ถึง 15 มกราคม 2548 โดยนำรายได้หลังจากหักค่าใช้จ่ายแล้วเข้าบัญชีมูลนิธิฯ เพื่อเป็นการเพิ่มรายได้อีกทางหนึ่ง

10.3 การจัดโครงการศึกษาและทัศนศึกษาภาคฤดูร้อน ที่ประเทศฝรั่งเศส ประจำปี พ.ศ. 2548 สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ได้จัดทัศนศึกษาตามโครงการนี้ เมื่อวันที่ 29 มีนาคม ถึงวันที่ 29 เมษายน 2548 โดยมี นางธิดา บุญธรรม ร่วมเดินทางในฐานะอาจารย์ผู้ดูแล ร่วมกับ นางสาวณัฐสรวิญ ลีศิริเสริญ และได้นำรายได้หลังจากหักค่าใช้จ่าย มอบให้กับประธานมูลนิธิฯ เรียบร้อยแล้ว

11. การร่างหลักเกณฑ์เกี่ยวกับการให้ทุนและคุณสมบัติของผู้รับทุน ตามที่มูลนิธิฯ มีวัตถุประสงค์หลักในการสนับสนุนและส่งเสริมผู้สอนและผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสในทุกกระตบการศึกษา จึงเห็นควรให้มีการกำหนดหลักเกณฑ์เกี่ยวกับการให้ทุนและคุณสมบัติของผู้รับทุน ซึ่งขณะนี้อยู่ในระหว่างการดำเนินการพิจารณาร่างหลักเกณฑ์ฯ ดังกล่าว

มูลนิธิฯ นี้ ดำเนินการตามวัตถุประสงค์ในข้อบังคับของมูลนิธิฯ และเป็นองค์การเพื่อการกุศล เพื่อสาธารณประโยชน์ และไม่ดำเนินการเกี่ยวข้องกับการเมืองแต่ประการใด ฉะนั้นหากมีผู้มีจิตศรัทธาจะร่วมบริจาคเงินเพื่อสาธารณกุศลเป็นทุนหรือเพื่อใช้จ่ายในกิจการของมูลนิธิฯ สามารถโอนเงินเข้าบัญชีของมูลนิธิฯ เลขที่บัญชี 1-274-617-388 ธนาคารกรุงเทพ สาขาซอยอารี ชื่อบัญชี "มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา" และส่งสำเนาการโอนเงินไปที่โทรสาร 0-2448-7522 หรือสามารถสอบถามรายละเอียดได้ที่ นางสาวสุราสินี ผลวัฒน์นะ เลขานการมูลนิธิฯ คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร ถนนหน้าพระลาน เขตพระนคร กรุงเทพฯ 10200 โทรฯ 0-1170-5100 หรือ โทรสาร 0-2448-7522

ใบแจ้งความจำนงในการบริจาคเงินเพื่อมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา
ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา
กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์

โปรดกรอกรายละเอียด

ชื่อ-นามสกุล (ภาษาไทย) นาย/นาง/นางสาว.....
ที่อยู่ติดต่อสะดวก เลขที่..... หมู่ที่..... หมู่บ้าน ซอย.....
ถนน..... แขวง/ตำบล..... เขต/อำเภอ.....
จังหวัด..... รหัสไปรษณีย์.....
โทรศัพท์..... โทรสาร..... โทรศัพท์มือถือ.....

มีความประสงค์บริจาคเงินให้แก่มูลนิธิฯ (โปรดทำเครื่องหมาย **X** ลงในช่อง)

โดยจ่าย

- เงินสด
- เช็คธนาคาร สั่งจ่าย มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา
- โอนเงินเข้าบัญชี เลขที่ 1-274-617-388 ธนาคารกรุงเทพ สาขาซอยอารี
ชื่อบัญชี "มูลนิธิ ส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา" และกรุณาส่ง
สำเนาการโอนเงินไปพร้อมใบแจ้งความจำนง ที่ หมายเลขโทรสาร 0-2448-7522
- ธนาคัติ สั่งจ่าย สุธาสินี ผลวัฒน์นะ ปณ. หน้าพระลาน ส่งพร้อมใบแจ้งความจำนง

วัตถุประสงค์เพื่อ

- สมทบเข้ากองทุนมูลนิธิฯ
- สมทบเพื่อใช้จัดสรรเป็นเงินทุน
- สมทบเพื่อใช้จ่ายในกิจการของมูลนิธิฯ

รวมจำนวนเงินบาท

ตัวอักษร (.....)

ลงชื่อ.....

วันที่...../...../.....

โปรดส่งใบแจ้งความจำนงพร้อมหลักฐานการชำระเงินไปที่ :

นางสาวสุธาสินี ผลวัฒน์นะ เลขานุการมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา
คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร ถนนหน้าพระลาน เขตพระนคร กรุงเทพฯ 10200
โทรสาร 0-2448-7522 โทรศัพท์ 0-1170-5100

**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**

Suthasinee PHALAVADDHANA*

Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana, Présidente honoraire de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français, a accordé une faveur aux enseignants de français, boursiers du Gouvernement français, qui éprouveraient des difficultés à assumer les frais de voyage qui leur permettraient de suivre en France un stage de courte durée. La Présidente honoraire a décidé de faire don d'une somme d'argent pour que l'Association ouvre un compte bancaire sur lequel les enseignants boursiers pourront emprunter le montant nécessaire à l'achat d'un billet d'avion, qu'ils rendront à l'ATPF après leur retour en Thaïlande. Beaucoup de professeurs ont profité de ce fond.

Depuis quelques années, l'ATPF reçoit de moins en moins des bourses pour les enseignants de français. Pour que ceux-ci aient une bonne connaissance de la langue et de la culture française, il est pourtant très utile qu'ils puissent aller en France afin de poursuivre des études supérieures ou un stage de formation. A leur retour, ils auront ainsi une bonne vision d'ensemble de l'enseignement du français.

Considérant cette situation, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana a consenti à créer une fondation auprès de laquelle les enseignants de

* Membre et secrétaire de la Fondation

français concernés pourront s'adresser s'ils souhaitent solliciter une bourse pour faire des études, suivre un stage ou mener à bien une recherche. Elle a fait don de la somme d'argent nécessaire aux premiers frais, donné un nom à cette fondation et accepté de la prendre sous son patronage.

La fondation se nomme :

**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**

Sous le sigle « FPLE », elle porte en anglais le nom de :

**FOUNDATION FOR THE PROMOTION OF THE FRENCH LANGUAGE
AND FRENCH STUDIES UNDER THE PATRONAGE OF
HER ROYAL HIGHNESS PRINCESS GALYANI VADHANA
KROM LUANG NARADHIWAS RAJANAGARINDRA**

La fondation a pour buts principaux de :

1. promouvoir et soutenir les étudiants de français et d'études françaises de tous niveaux qui souhaiteraient suivre des stages ou participer à des conférences nationales et internationales.
2. promouvoir et soutenir les enseignants de français et d'études françaises de continuer des études supérieures, d'élaborer une thèse ou d'entreprendre une recherche dans la discipline de la langue ou des études françaises.
3. promouvoir et soutenir les étudiants de français et des études françaises de suivre leurs études, de faire une recherche et de faire un stage du français et des études françaises en Thaïlande et à l'étranger.

4. promouvoir et soutenir les activités académiques, publications, voyages éducatifs et d'autres supportant la compétence.

5. mobiliser des secteurs publics et privés de Thaïlande et de l'étranger pour soutenir des activités diverses de la fondation.

6. coopérer avec les organisations de secteurs publics et privés pour promouvoir les activités académiques.

7. coopérer avec les organisations d'intérêt public sans but lucratif poursuivant les mêmes objectifs tout en se maintenant résolument à l'écart de toute activité politique.

8. maintenir absolument des activités non politiques.

Dans un premier temps, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana a approuvé la nomination du Comité directeur de la fondation de sept personnes. Le mandat du comité est deux ans. Les noms de ces membres sont :

Khunying Wonchan Phinainitisatra	Présidente
Mme Thida Boontharm	Vice-présidente
Mlle Natsarun Leesirisearn	Membre
Mlle Pairin Siri-Angkoon	Membre
M Predee Phisphumvidhi	Membre
M Chakkrit Jumsai na Ayudhya	Membre
M Pongsak Labthempiem	Membre et trésorier
Mlle Suthasinee Phalavaddhana	Membre et secrétaire

A la première réunion, ce Comité a décidé de nommer Secrétaire adjointe sans droit de vote, Mlle Varee Jullapho.

La fondation a été enregistrée légalement le 24 juin 2004. Depuis cette date, le Comité organise régulièrement des activités pour promouvoir des objectifs

que la Fondation s'est fisée. C'est ainsi qu'en 2005, le Comité a organisé des voyages éducatifs et culturels : deux fois en Thaïlande, à Ayutthya et à Lopburi, et une fois en Chine, à Khunming et Lijiang. L'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français a organisé un voyage en France pour de jeunes étudiants thaïlandais qui a contribué à une grande somme renforcer la crédibilité de la Fondation. En janvier 2006, le Comité organisera un voyage culturel au nord de la Thaïlande dans la région d'Uthaithani, de Nakornsawan et de Kamphaengphet.

Le Comité s'efforce également d'organiser des activités diverses susceptibles pour augmenter le capital de la Fondation. Quand celle-ci aura suffisamment d'argent, elle envisage de distribuer des bourses aux enseignants et aux étudiants s'intéressant au français et aux études française.

Ceux qui souhaiteraient soutenir la Fondation par une contribution financière, sont invités à verser leur don sur le compte bancaire de la fondation :

Nom du compte bancaire : FONDATION POUR LA PROMOTION DE LA
LANGUE FRANÇAISE ET DES ÉTUDES
FRANÇAISES

No. de compte : 1-274-617-388

Nom de la banque : Bangkok Bank, Aree Branch , Phaholyothin Road,
Phyathai, Bangkok 10400, Thaïlande.

Swift code : BKKBTHBK

Pour des informations plus détaillées, prière de contacter Mlle Suthasinee
Phalavaddhana, secrétaire, au No. de téléphone 01-170 51 00 ou fax 02-448 75 22
oue-mail : suthasinee1@yahoo.com ; psuthasinee@hotmail.com

Création de l' Association Thaïlandaise des Professeure de Français

Pour faire mieux connaître l' Association Thaïlandaise des Professeurs de Français, nous voudrions vous présenter la création de cette association.¹

Le 11 avril 1977, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana, Chef du Département de Langue et Littérature Française de l' Université Thammasat a invité les professeurs de français de toutes les universités et des inspecteurs du Ministère de l'Éducation à se réunir au Ministère des Universités. Le but de la rencontre de ces quarante-et-un professeurs était la fondation de l' Association Thaïlandaise des Professeurs de Français.

Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana a présidé la réunion déclarant que cette initiative découlait des événements suivants :

En 1973, pendant son voyage à Paris, Son Altesse Royale a rencontré Madame Collet², assistante du Secrétaire général de la Fédération Internationale des Professeurs de Français qui lui a donné des renseignements sur les activités de la FIPF dont un certain nombre des associations des professeurs de français dans différents pays étaient membres.

En 1975, pendant un séminaire organisé par les Services Culturels de l' Ambassade de France à l' intention des professeurs des universités, certains participants ont suggéré que la Thaïlande devrait organiser des rencontres internationales. Cela pouvait se faire, si les professeurs de Français en Thaïlande se réunissaient en association.

En octobre 1976, pendant son voyage d'études en France sur l'enseignement du français à des fins spécifiques, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana a rencontré deux hauts fonctionnaires du Ministère des Affaires étrangères : M. Leveau et M. le Coq. Elle leur a parlé des possibilités de la fondation de l' Association

1. Cet article a été déjà publié dans livret commémoratif du XXV^e anniversaire de l' association en 2002.

2. Secrétaire générale de la FIPF (1975-1986)

Thaïlandaise des Professeure de Français don't les buts principaux étaient de donner des renseignements aux diverses institutions thaïlandaises sur la politique du gouvernement français concernant l'enseignement du français, et certainement une bonne coopération entre elles.

En mars 1977, M. Vinson, Conseiller culturel près l'Ambassade de France a rendu visite à Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana disant qu'il avait reçu un mémorandum du Ministère des Affaires étrangères concernant la fondation de l'association. Il a à cette occasion confirmé que c'était aussi son souhait.

Pendant la rencontre des quarante-et-un professeurs, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana a proposé les buts principaux de l'Association suivants :

1. Promouvoir un enseignement et des recherches de qualité dans le domaine de la langue, de la civilisation et de la culture des pays francophones.
2. Servir de centre de rencontre et d'échange de point de vue entre les membres dans les domaines théoriques et méthodologiques en organisant des séminaires, des conférences et en diffusant des documents et des publications.
3. Servir de centre de liaison avec les organisations et les services thaïs ainsi qu'avec les organisations et les services étrangers tels que les Services Culturels Français, le SEMES.
4. Assurer une collaboration harmonieuse et une compréhension mutuelle entre les différentes institutions en négociant l'assistance du gouvernement français.

Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana a entrepris les démarches pour fonder l'Association comme suit :

1. Les membres se composent de professeurs de français de tous les niveaux pour avoir une bonne vision d'ensemble de l'enseignement. Par ailleurs, les activités de l'Association demandent une collaboration d'un grand nombre de membres.

2. Le siège de l' Association doit être à Bangkok, mais des réunions pourraient être organisées dans diverses provinces.

3. L' Association devrait s' affilier à la Fédération Internationale des Professeurs de Français pour participer à ses congrès et à ses séminaires et se renseigner sur les progrès académiques dans de différents pays.

A la fin de cette réunion, cette assemblée a élu un Comité de Travail de vingt-et-une personnes, composé de huit représentants de chaque université, d' un représentant du Bureau des Inspections du Ministère de l' Education et douze autres professeurs, présidé par Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana.

Sous les auspices de Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana, le Comité de Travail s' est réuni à plusieurs reprises au Palais Sra Pathum pour élaborer les statuts de l' Association. Le 29 juin 1977 une autorisation officielle lui a été accordée par le Ministère de l' Education, puis une autorisation légale par le Ministre de l' Intérieur. Le Comité de Travail s' est alors transformé en Comité exécutif provisoire et les divers postes administratifs prévus par les statuts ont été attribués.

Les membres de l' ATPF sont de 4 catégories : membres actifs, membres associés, membres institutionnels et membres d' honneur.

Le 27 novembre 1977, la première Assemblée générale de l' ATPE s' est tenue à la faculté des Lettres de l' Université Chulalongkorn. Un Comité exécutif partiel de 14 membres fut élu. Ce Comité exécutif fut complété à 21 membres par cooptation le 2 décembre 1977. Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana a été élue par un vote unanime Présidente de l' Association.

Le nombre des membres de l' ATPF augmente tous les ans. Après 25 ans d' existence de l' Association, on compte 779 membres actifs, 28 membres associés et 15 membres institutionnels.

L' Association Thaïlandaise des Professeurs de Français a fêté son 25^e anniversaire en l' an 2002. La solidarité des membres est importante pour sa stabilité dans l' avenir.

Liste des participants
à la première réunion de la Fondation
De l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français.
Le 11 avril 1977

Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana Présidente de la réunion

Université Chiang Mai

Mlle Temiya Pornpatkul

Université Chulalongkorn

Mme Kuskul Sathienthai
M. Samart Sampantharak
Mme Praewpayom Boonyaphaluk
Mlle Chatsuni Vilaithong
Mme Tasanee Nagavajara
Mme Sunisa Sumitra
Mme Kantika Na Songkhla
Mlle Poonsri Ketcharoon
Mlle Ing-orn Patamadit
Mme Ratanaporn Tharanurak
Mlle Puangkram Panburana

Université Kasetsart

Mme Kulasak Chaya-ngam
Mlle Pravanee Narintharangkoon Na Ayuthaya
Mme Srijanpen Chookajorn
Mlle Manisri Sothornnopabutra

Université Ramkhamhaeng

Khuning Chintana	Yodsunthorn
Mme Sidtha	Pinitpouvadol
Mlle Arunthavadi	Pathanibul
Mlle Poonsri	Tapasanant
Mlle Tuenchai	Chuladul
Mlle Suthavadee	Nunbhakdi
M. Suvij	Rattaseree
M. Pipat	Tangsuebku

Université Srinakharindrawit

Mme Ladda	Vongsayan
Mme Payom	Thammabut
Mlle Lamai	Pruksariya
Mme Saowanit	Rangsiyanon
Mme Bang-orn	Chintrakara
Mme Penjan	Pangkanon
Mme Vasana	sOmayavat

Université Thammasat

Mme Wongchan	Phinaintisatra
Mlle Valaya	Reungsunthorn
Mlle Amornsiri	Sansurattikul
M. Panya	Borisuthi

Ministère de l' Education (Bureau de l' Inspection)

Mme Thida	Boontharm
Mme Kanjana	Chaipithak
Mme Chongkol	Supavej
Mme Surasavadi	Chanthima
Mlle Urai	Emarat

Groupe de Travail
Pour éladorer les statuts de l' Association

1. Son Altesse Royale
la Princesse Galyani Vadhana **Présidente**
2. Mme Praewpayom Boonyaphaluk **représentante de l' Université Chulalongkorn**
3. Mme Kulasak Chaya-ngam **représentante de l' Université Kasetsart**
4. Mme Amornsiri Sansuratikul **représentante de l' Université Thammasat**
5. Mme Sidtha Pinitpouvadol **représentante de l' Université Ramkhamhaeng**
6. Mlle Sodchuen Chaiprasathna **représentante de l' Université Silpakorn**
7. Mme Ladda Wongsayan **représentante de l' Université Srinakharindwirot**
8. Mme Thida Boontharm **représentante du Ministère de l' Education**
9. Mme Naengnoi Penth **représentante de l' Université Chiang Mai**
10. M. Paithoon Boonyavejre **représentante de l' Université
Songkhlanagarindra**
11. Mme Kuakul Sathienthai
12. Mme Payom Thammabuttra
13. Mme Kanjana Chaipithak
14. Mme Wongchan Phinainitisatra
15. Khunying Chintana Yodsunthorn
16. M. Pipat Tangsubkul
17. Mme Khaisri Sri-Aroon
18. Mme Ruengrajnee Nimnual
19. M. Samart Sampantharak
20. Mme Pravanee Narintharangkoon Na Ayuthaya
21. Mme Chongkol Supavej

Les numéros 2-10 ont été élus comme représentants des insitutions tandis que les autres ont été librement élus sans penser aux institutions où ils travaillent.

Comité exécutif (provisoire) de l' ATPF : le mandat 1977

Présidente	Son Altesse Royale la Princess Galyani Vadhana
Première Vice-Présidente	Khunying Chintana YODSUNTHORN
Seconde Vice-Présidente	Mme Ladda WONGSAYAN
Membre	Mme Sidtha PINITPOUVADOL
Membre et chargée des Relations entre les membres	Mme Thida BOONTHARM
Membre et chargée des Relations entre les membres	Mme Chongkol SUPAVEJ
Membre et chargée des Relations publiques	Mme Kulasak CHAYA-NGAM
Membre et chargée des Relations publiques	Mlle Pravanee NARINTHARANKOON NA AYUTHAYA
Membre et Trésorière	Mme Wongchan PHINAINTISATRA
Membre et Trésorière Adjointe	Mme Khaisri SRI-AROON
Membre et chargée de l' Accueil	Mlle Sodchuen CHAIPRASATHNA
Membre, Chargé des Inscriptions et Editeur	M. Samart SAMPANTHARAK
Membre et Chargée des Inscriptions	Mme Ruengranjnee NIMNUAL
Membre et Secrétaire	Mme Praewpayom BOONYAPHALUK
Membre et Secrétaire adjointe	Mme Payom THAMMABUTRA
Représentante de l' Université Chulalongkorn	Mme Kualul SATHIENTHAI
Représentante de l' Université Silpakorn	Mlle Chupboon CHOYPRASIT
Représentante de l' Université Thammasat	Mlle Amornsiri SANSURATIKUL
Représentante de l' Université Ramkhamhaeng	M. Pipat TANGSUBKUL
Représentante de l' Université Chiang Mai	Mme Naengnoi PENTH
Représentante de l' Université Songklanakarin	M. Paithoon BOONYAVEJ

Prèmier comiée exécutif de l'ATPF : le mandat 1978-1979

Présidente	Son Altesse Royale la Princess Galyani Vadhana
Première Vice-Présidente	Khunying Chintana YODSUNTHORN
Seconde Vice-Présidente	Mme Ladda WONGSAYAN
Trésorière	Mme Wongchan PINAINITISATRA
Trésorière adjointe	Mlle Sodchuen CHAIPRASATNA
Chargée des Inscriptions	Mme Pannee THANITSUKAKARN
Chargé des Inscriptions	M. Jaral WANNARAT
Chargée des Relations publiques	Mme Kulasak CHAYA-NGAM
Chargée des Relations publiques	Mlle Pravane NARINTHARANGKOON NA AYUTHAYA
Chargée de Soutien financier	Mme Sidtha PINITPUVADOL
Chargée des Relations entre les membres et Editrice	Mme Thida BOONTHARM
Chargée des Relations entre les membres	Mme Urajchata CHAOCHALAKORN
Chargée de l' Accueil	Mme Chongkol SUPAVEJ
Chargée de l' Accueil	Mme Sopee NETRAKOM
Bibliothécaire	Mlle Jiraporn CHOTIKASATIEN
Secrétaire	Mme Praewpayom BOONYAPHALUK
Secrétaire adjointe	Mme Payom THAMMABUTRA
Membre	Mlle Chupboon CHOYPRASIT
Membre	M. Samart SAMPANTHARAK
Membre	Mlle Pimpa THANITSORN
Membre	Mme Ruengrajnee NIMNUAL

Quatorzième comité exécutif de l' ATPF : le mandat 2004-2005

Présidente honoraire	Son Altesse Royale la Princess Galyni Vadhana Krom Luang Narahiwas Rajanagarindra
Vice-Présidente	Mme Thida BOONTHARM
Vice-Présidente	KhunyingWongchan PHINAINTISATRA
Secrétaire Générale	Mlle Natsarun LEESIRISEARN
Secrétaire Générale adjointe	Mlle Orawanee PANSAWASDHI
Secrétaire Générale adjointe	Mlle Wassana SOMJIT
Trésorière	Mlle Suthasinee PHALAVADDHANA
Trésorière adjointe	Mlle Marisa GARIVAIT
Teneur de registre	Mlle Pairin SIRI-ANGKOOON
Teneur de registre adjointe	Mme Monridee PALASUK
Chargé de la Publicité	M. Predee PHISPHUMVIDHI
Chargée de la Publicité	Mlle Nanta KRAIVITHAYA
Chargée de la Publicité	Mlle Sirajit DEJAMONCHAI
Chargée des Relations entre les membres	Mlle Prungsukont BOURANATHAVORN
Chargée des Relations entre les membres	Mlle Siriporn INTAVEAKIN
Bibliothécaire	Mlle Prapha NGANPHIROCHANA
Bibliothécaire adjointe	Mlle Suthavadee NUNBHAKDI
Chargée des Relations Publiques	Mme Aurawan RATTANAKARN
Chargée des Relations Publiques	Mlle Pornsiri THONGPHAN
Chargée de l' Accueil	Mme Porntipa THAVARAPUTTA
Chargée de l' Accueil	Mlle Chatchareewan CHAIYAWAT
Editeur en chef du Bulletin de l' ATPF	M. Predee PHISPHUMVIDHI

Lire en L2 : point de vue psychologique et socioculturel¹

*Sirajit DEJAMONCHAI*²

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 L2 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 Cet article est un extrait de la thèse doctorale intitulée "Importance relative des variables liées au lecteur, au texte et à l'interaction lecteur/texte sur la compréhension écrite en français langue étrangère d'élèves thai de fin du secondaire, 1999, Université Laval (Québec, Canada)

² Faculté des sciences de l'éducation, Université Kasetsart

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 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 schémas³

La théorie des schémas⁴, 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, référait aux propriétés holistiques dans l'étude de l'organisation mentale, laquelle est d'ailleurs dynamique (Anderson & Pearson, 1988). Les schèmes constituent donc une structure hiérarchique classifiant les concepts généraux que le lecteur a stockés dans sa mémoire. Les schèmes sont en effet constitués de groupes structurés de concepts relatifs aux connaissances générales (les événements, les actions, les objets, etc.) (Eysenck, 1990).

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

³ Tout au long de cet article, on parlera sans distinction de "schèmes" de schèmes" et de "schemata".

⁴ Le concept de schèmes a été illustré en 1932 par le biais de la recherche conduite par Sir Frederic Bartlett. 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, Bartlett a montré que ces attentes se trouveraient représentées sous formes de schèmes. Selon cet auteur, les schèmes réfèrent à une organisation active des actions ou des expériences passées (Anderson & Pearson, 1988).

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 oeuvre 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 schèmes 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 schèmes 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 schèmes appropriés. Dans ce cas, ce dernier ne parviendrait pas à comprendre les idées véhiculées dans le texte. En outre, il est probable que ses schèmes 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 schèmes appropriés ou s'ils ne possèdent pas les schèmes 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 déchiffrage 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 L1⁵

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

⁵ 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).

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.

2.1 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 lecture⁶, selon Alexander & Filler (1976), les attitudes des apprenants pourraient varier 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).

⁶ 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.

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. Également, 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.

En résumé, 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.

Aspect multidimensionnel de l'évaluation des écrits¹

Wanee AJSATID²

1. Rétrospective de la didactique et de l'évaluation des écrits

Au fil des années, l'interdépendance des trois niveaux de relation entre les approches théoriques d'une langue étrangère/seconde, la méthodologie d'enseignement/apprentissage et l'évaluation des apprentissages en contexte pédagogique influence la didactique et l'évaluation des écrits³.

L'approche grammaire-traduction ou la méthode traditionnelle (du 19^e siècle jusqu'en 1950) met l'accent sur un enseignement centré sur l'étude des textes littéraires, l'explication des règles de grammaire et la traduction des textes. L'activité écrite est basée sur les exercices d'écriture portant sur des points grammaticaux et l'élaboration de phrases simples et complexes. Aucun usage personnel de la langue écrite n'est pris en compte. Pour l'évaluation, la traduction et l'explication des règles de grammaire sont les plus utilisées. La correction consiste à comptabiliser les erreurs linguistiques afin d'attribuer une note.

Les approches audio-orale (1940-1960) et audio-visuelle (1950-1970) sont les deux méthodes qui privilégient plutôt l'oral que l'écrit. L'activité écrite est axée sur les exercices structuraux de transformation, de substitution ainsi que sur la dictée. Les compositions proposées sont basées sur la reprise des structures linguistiques présentées à l'oral ou sur l'imitation des textes étudiés, ne permettant pas de favoriser la compétence écrite. L'évaluation repose sur les tâches suivantes : items de transformation et de

¹ Cet article est un extrait de la thèse doctorale intitulée "Evaluation de productions écrites en français d'étudiants thaïlandais de niveau universitaire", 2004, Université de Franche-Comté, Besançon.

² Professeur de français à la Faculté des sciences humaines, l'Université Srinakharinwirot.

³ C. M. Comaire et P. M. Raymond, 1994. *Le point sur...La production écrite en didactique des langues*. Anjou : Centre Educatif et Culturel inc. ; D. Lussier et C. E. Turner, 1995. *Le point sur...L'évaluation en didactique des langues*. Anjou : Centre Educatif et Culturel inc.

substitution, production de listes de mots, traduction de phrases, d'expressions ou de textes courts, rédaction de composition et de dissertation.

En bref, selon les approches précédentes, la production écrite commence par l'enseignement des règles de grammaire et d'orthographe. Elle est très guidée et se limite au niveau phrastique. L'erreur n'est pas tolérée. La situation de communication et d'interaction de l'écrit n'est pas prise en considération. La vraie production écrite occupe une place peu importante.

Vers les années 70, l'écrit commence à connaître son importance avec l'approche communicative selon laquelle la langue est un instrument de communication et d'interaction sociale. Enseigner l'écrit consiste à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication écrite. La connaissance linguistique seule ne suffit pas pour communiquer par écrit. En outre, depuis les années 80, le développement d'une linguistique textuelle autour de deux pôles d'analyse : les grammaires de textes et les sémiotiques textuelles⁴, ouvre une nouvelle voie de réflexion sur la didactique de l'écrit. Désormais, apprendre à écrire ne peut pas faire abstraction des éléments qui constituent un texte : typologie de texte, progression thématique, cohésion et cohérence textuelles.

Deux modèles théoriques exercent ainsi une grande influence sur l'évaluation des écrits : l'un provenant du domaine de la didactique des langues (modèle de compétence de communication) ; l'autre de la théorie de l'analyse textuelle (modèle de l'organisation textuelle).

2. Modèle de compétence de communication

Quatre grandes périodes de l'évaluation en didactique des langues sont connues : préscientifique (avant 1950) ; psychométrique-structuraliste (de 1950 à

⁴ A. Petitjean, 1988. "Pratiques de l'écriture et théories du texte", in *Le Français dans le Monde*, no.215, mars, pp.53-58.

1960) ; psycholinguistique-sociolinguistique (de 1960 à 1978) et communicative métacognitive (de 1980 à nos jours)⁵.

A l'heure actuelle, on se situe à la période communicative-métacognitive. Cette tendance de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est centrée sur les besoins communicatifs de l'apprenant et, surtout, sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication. Les objectifs d'apprentissage reliés à une telle approche de l'enseignement s'appuient sur le savoir-faire et le développement d'une compétence de communication.

Pour communiquer, la compétence linguistique ne suffit pas. *“Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication.”*⁶ Il en résulte que la notion de “compétence de communication” se substitue à la notion de compétence linguistique.

Sur le plan didactique, la fonction principale de l'enseignement/apprentissage des langues, axée sur le concept de compétence de communication, vise à fournir à l'apprenant l'habileté langagière, incluant plusieurs connaissances, ainsi que la capacité à mettre en jeu et à utiliser ces connaissances en situation de communication. Ainsi, l'évaluation en didactique des langues étrangères, basée sur le même concept, se concentre sur la performance de l'apprenant, c'est-à-dire son habileté à communiquer dans des actes communicatifs les plus authentiques possibles. L'évaluation a donc *“pour objectif principal de vérifier dans quelle mesure l'apprenant est (ou sera) capable d'utiliser la langue apprise dans des situations réelles de communication.”*⁷

⁵ D. Lussier et C. E. Turner, 1995, 1995. *Le point sur...L'évaluation en didactique des langues*. Anjou : Centre Educatif et Culturel inc., pp. 1-61.

⁶ H. G. Widdowson, 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. (Traduction de Katsy et Gérard Blamont), Paris : Hatier-Crédif, p.11.

⁷ J. C. Mothe, 1982. “Evaluer les compétences de communication en milieu scolaire”, in *Le Français dans le Monde*, no.165, novembre-décembre, p.63.

2.1 Composantes de la compétence de communication

Le concept de “compétence de communication” mis au point en sociolinguistique pour la première fois par D. H. Hymes⁸ est largement évoqué par la plupart des didacticiens de langues. Selon eux, on peut conclure que la compétence linguistique prend en compte un seul aspect mettant l’accent sur la maîtrise du code de la langue. En revanche, la compétence de communication étant plus englobante, se compose des connaissances linguistiques et socioculturelles ; elle comprend la capacité d’utiliser les éléments linguistiques, tout en s’appropriant les règles socioculturelles de l’emploi de la langue d’une société donnée, afin de pouvoir communiquer de façon appropriée dans différents contextes sociolinguistiques.

La notion de “compétence de communication”, limitée dans les années 70 aux connaissances linguistiques et socioculturelles, a beaucoup évolué. Au-delà des deux types de connaissances signalés, ses composantes se sont multipliées et affinées.

Pour Canale et Swain (1980), une compétence de communication se compose de trois compétences : grammaticale, sociolinguistique et stratégique. En 1983, Canale a proposé une quatrième composante : la compétence discursive⁹.

D’après les deux auteurs, la compétence grammaticale concerne la connaissance des éléments lexicaux d’une langue ainsi que des règles de morphologie, de syntaxe et de phonologie. La compétence sociolinguistique se rapporte à la connaissance des règles socioculturelles dans une société donnée. La compétence stratégique inclut l’ensemble des stratégies de communication verbale et non verbale permettant de compenser les ratés de la communication. La compétence discursive se rattache à la cohésion et à la cohérence des énoncés¹⁰.

⁸D. H. Hymes, 1984. *Vers la compétence de communication*. (Traduction de France Mugler), Paris : Hatier/Didier, pp 123-130.

⁹D. Lussier et C. E. Turner, 1995, op. cit., p.63.

¹⁰Cf. C. Germain, 1991. *Le Point sur...L’approche communicative en didactique des langues*. Anjou : Centre Educatif et Culturel inc., pp.33-34.

S. Moirand (1982) préfère utiliser le terme de “composante” à celui de “compétence”. D’après l’auteur, une compétence de communication comprend quatre composantes : la composante linguistique concernant la connaissance et la maîtrise du système de la langue ; la composante discursive se rapportant à la capacité de produire et interpréter divers types de discours dans une situation de communication appropriée ; la composante référentielle insistant sur la relation de la connaissance de domaines d’expérience et la connaissance du monde ; et la composante socioculturelle prenant en compte la capacité de s’approprier les règles sociales et les normes d’interaction selon le contexte socioculturel¹¹.

Se référant à une analyse de composantes communicatives faite par plusieurs auteurs comme Canale et Swain (1980), Moirand (1982) et Canale (1983), D. Lussier conclut comme les autres auteurs que la compétence de communication est une notion globale qui doit être décomposée pour l’évaluation en différentes composantes : linguistique ou grammaticale, sociolinguistique et socioculturelle, discursive, stratégique¹².

A partir des modèles de la compétence de communication évoqués ci-dessus, on peut remarquer des points communs et des différences selon les auteurs.

La compétence de communication déterminée par tous les auteurs est plurielle et ne repose pas seulement sur la connaissance linguistique, mais aussi sur l’utilisation de celle-ci dans une situation de communication significative, tout en tenant compte de paramètres socioculturels : emploi de la langue en fonction du contexte, habitude/environnement socioculturels.

Quelquefois, une terminologie différente recouvre des significations communes. La compétence grammaticale selon Canale et Swain correspond à la composante

¹¹ S. Moirand, 1982. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette, p.20.

¹² D. Lussier, 1992, Evaluer les apprentissages. Paris : Hachette, p.51.

linguistique chez Moirand. La composante socioculturelle d'après Moirand équivaut globalement à la compétence sociolinguistique et socioculturelle de Lussier. Pour Lussier, la compétence sociolinguistique se manifeste à travers la capacité de communiquer dans différentes situations de communication en prenant en considération les facteurs contextuels et les règles socioculturelles.

Certaines compétences sont présentes chez certains auteurs et pas chez d'autres. C'est le cas de la "compétence référentielle" de Moirand, reliée à la connaissance de domaines d'expérience et de la connaissance du monde, ainsi que de la "compétence stratégique" chez Canale, Swain et Lussier, relative à l'appropriation des stratégies de communication verbale et non verbale (geste, mimique) pour régler un problème de communication.

2.2 Application du modèle à l'évaluation

En nous appuyant sur le modèle de compétence de communication, il convient d'admettre que la production d'un texte fait intervenir plusieurs niveaux de compétence. Les compétences évoquées sont toutes essentielles, et ce dans leur complémentarité. Si produire un texte exige différentes compétences, leur prise en compte en matière d'évaluation de productions écrites s'avère non négligeable.

Nous commencerons par la compétence référentielle signalée par Moirand. Son importance est incontournable dès la première étape de l'évaluation, c'est-à-dire lors de l'élaboration de consignes d'écriture. La prise en compte de la compétence référentielle, impliquant la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde, doit conduire à des consignes d'écriture appropriées, permettant la réalisation aisée de la tâche écrite demandée. Dans une situation d'examen, demander à un apprenant d'aborder un sujet hors de ses domaines d'expérience le plonge dans une grande obscurité rédactionnelle. Imaginons un étudiant thaïlandais de français, qui

connaît la France à travers les manuels scolaires, face à la description d'un centre-ville français comme celui de Besançon. Compte tenu du scripteur, ce genre de sujet se révèle irréalisable, car "on décrit en fonction de ses connaissances (de la langue et du monde) et de celles estimées partagées par le lecteur."¹³ Quant au critère d'évaluation, si on veut évaluer la compétence référentielle qui se manifeste dans une production écrite d'un apprenant, il faut d'abord se demander comment elle est prise en compte au moment de l'élaboration de consignes.

La compétence sociolinguistique/socioculturelle se manifeste par la capacité de communiquer en tenant compte des règles sociales dans différents contextes de communication. Il y a de nombreux paramètres qui conditionnent l'emploi de la langue selon un contexte sociolinguistique : adaptation du message au statut/rôle des interlocuteurs, au but visé, à la situation de communication, etc. On n'écrit pas de la même façon un texte adressé à des publics différents. En d'autres termes, lorsqu'on écrit, on doit se poser des questions sur la relation scripteur-destinataire : à qui s'adresse-t-on "quel est le statut social du destinataire?" C'est ainsi que la valeur sociolinguistique joue son rôle.

La compétence linguistique ou la compétence grammaticale se rapporte à la capacité d'utiliser le système linguistique, que ce soit l'orthographe, la morphologie, le lexique ou la syntaxe. On considère cette compétence comme un outil de base, permettant de produire des phrases. Mais la suite des phrases grammaticalement correctes n'assure pas à elle seule l'enchaînement logique des idées. Ainsi intervient la compétence discursive, qui se manifeste par la capacité d'organiser logiquement des idées pour produire différents types de texte de façon cohésive et cohérente.

3. Modèle de l'organisation textuelle

Produire un texte exige la compétence écrite ou la compétence textuelle qui consiste à réaliser un produit conforme aux conditions et aux caractéristiques de la

¹³ J. M. Adam et A. Petitjean, 1982. "Les enjeux textuels de la description", in *Pratiques*, no.34, juin, p.96.

textualité écrite : type de texte, organisation, progression, cohésion, cohérence, etc. Nous proposons d'examiner l'ensemble de l'organisation textuelle suivante que nous jugeons complète :

1. Superstructure
 - “blocs de texte”,
 - schéma typologique (dynamique interne, de l'ouverture à la clôture),
2. Linguistique du texte
 - fonction(s) dominante(s) organisatrice(s) du langage,
 - énonciation (marques d') : personnes, espace/temps, modalisation,
 - cohérence du texte : cohérence sémantique et progression, les “substitués” (anaphoriques), le système des temps et adverbess de temps, les connecteurs,
3. Linguistique de la phrase
 - ordre des mots et des groupes de mots,
 - relations syntaxiques,
 - gestion des phrases complexes,
 - microstructures orthographiques...¹⁴

On voit que la mise en texte ne se limite pas seulement aux niveaux phrastique, transphrastique et scriptural, autrement dit au niveau local d'un texte. Elle implique aussi un autre aspect global, c'est-à-dire la superstructure ou le schéma d'organisation des grandes unités sémantiques, et aussi, l'adaptation du texte à la situation de communication écrite. Les deux notions “local” et “global” désignées par J. M. Adam¹⁵ peuvent être comparées avec celles de G. De Weck¹⁶ “interne” et “externe”. Elles déterminent deux grands niveaux principaux qui caractérisent un texte. La première perspective, “local” ou “interne”, porte sur l'enchaînement des phrases (niveau phrastique) et la structuration du texte (niveau transphrastique), à partir des éléments et des procédés linguistiques (anaphores, connecteurs, temps verbaux), qui

¹⁴ Groupe de recherche d'écouen, 1994. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette, p.15.

¹⁵ J. M. Adam, 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan, p.20.

¹⁶ G. De Weck, 1991. *La cohésion dans les textes d'enfants*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p.9.

font du texte un ensemble cohésif et cohérent. La deuxième, “globale” ou “externe”, est liée aux plans d'organisation textuelle, qui distinguent les types textuels : narratif, descriptif, argumentatif, etc. C'est ainsi que l'aspect multidimensionnel de l'écrit entre en jeu. Nous ferons ici une étude globale sur certains aspects textuels considérés comme essentiels : type de texte de base, cohésion et cohérence.

3.1 Types de texte de base

Chaque type de texte possède ses propres caractéristiques. Nous proposons de distinguer brièvement quelques grands types de texte : narratif, descriptif, explicatif, dialogal et argumentatif¹⁷, afin de montrer la différence de leur structure et de leur fonctionnement.

a. La narration, appelée également “récit”, est caractérisée par une succession d'événements réels ou imaginaires (un historien fait le récit d'expériences réelles ; un écrivain raconte une légende). Le récit est organisé selon une structure linéaire, constituée de cinq phases : (1) l'Etat initial, (2) une force transformationnelle comprenant un événement déclencheur ou une complication qui ouvre le processus et lance le récit ; (3) l'action ou le dynamisme actionnel, (4) un élément équilibrant qui mène à la résolution de l'intrigue et qui clôt et (5) l'Etat final¹⁸.

b. La description accompagnant le récit sert à représenter, dépeindre un lieu, une scène, un personnage, un objet, etc. Aucune description n'est exhaustive, car “on ne perçoit pas la totalité de ce qui est perceptible.”¹⁹ Le choix d'un ordre descriptif étant arbitraire, dépend de chaque auteur. Trois plans principaux caractérisent le type textuel descriptif. Le premier consiste en une énumération de parties, de propriétés et d'actions autour d'un “thème-titre”²⁰ indiqué au début, en cours, à la fin,

¹⁷ J. M. Adam, 1992, *ibid.*

¹⁸ J. M. Adam, 1992, *ibid.*, p.54 ; Y. Reuter, 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF, p. 121. ; C. Bouthier et al., 1997. *LE FRANÇAIS en BEP*. Paris : Nathan, p.102.

¹⁹ J. Adam et A. Petitjean, 1982, *op. cit.*, p.95.

²⁰ J.M. Adam, 1990, *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga, p.146.

ou non indiqué. A titre d'exemple, l'énumération descriptive suivante est faite autour du thème-titre "l'été", qui n'est pas nommé :

*"Douceur de l'air. Brise fruitée, presque sucrée. Ciel trop bleu, soleil trop chaud. [...]"*²¹

Les deux derniers plans, marquant un ordre spécifique de la description, empruntent des systèmes, soit temporels (hier, aujourd'hui, demain), soit spatiaux (devant/derrière, à gauche/à droite).

c. Le texte explicatif a pour objet de faire comprendre au lecteur, que ce soit un mot, un événement, une situation, une information, un phénomène ou un fonctionnement. C. Peyrouet²² souligne trois fonctions du texte explicatif. En premier lieu, toute explication illustre la fonction référentielle, puisqu'elle correspond à la transmission d'informations objectives sur la réalité. En deuxième lieu, elle utilise la fonction métalinguistique permettant de définir un mot. En dernier lieu, la fonction phatique intervient pour faciliter la perception du message (phrases simples ou composées plutôt courtes, bonne structuration). Une des caractéristiques du texte explicatif est de donner des exemples concrets permettant la compréhension de l'information (ex : Le circonflexe est venu remplacer un *S* disparu. On en voit la trace dans la relation entre *forêt* et *forestation*, *arrêt* et *arrestation*).²³

d. Le dialogue ou le texte conversationnel est admis comme "*la forme à la fois primitive et basique de l'exercice du langage*"²⁴. Un dialogue ou une conversation se présente comme une succession d'échanges, une série de séquences appelés "échanges". Dans un sens plus large, "*une série de messages échangés entre des individus sera appelée interaction*"²⁵. C'est avec l'échange que commence l'interaction ou le dialogue. L'échange est donc la plus petite unité dialogale.

²¹ Ibid., p.144.

²² C. Peyrouet, 1994. *Style et rhétorique*. Paris : Editions Nathan, p.106.

²³ M. Yaguello, 1990. *Histoire de lettres*. Paris : Editions du Seuil, p.26.

²⁴ C. Kerbrat-Orecchioni, 1998. "La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan", in *Langue Française*, no117, février, p.55.

²⁵ P. Watzlawick, 1967. *Une logique de la communication*. (Traduction 1972), Paris : Editions du Seuil, p.47.

e. **Le texte argumentatif** ou “texte d'idées”²⁶, a pour fonction de persuader, de faire croire, de défendre une thèse, en utilisant des arguments ; c'est-à-dire, l'ensemble des idées ou des raisonnements que l'on apporte à l'appui de ce que l'on dit, afin d'en convaincre le lecteur. Ce type de texte se caractérise par une argumentation qui s'appuie sur des justifications, des preuves, ainsi que des exemples bien choisis.

Il existe plusieurs types d'arguments²⁷ :

⊗ arguments de cause à effet : deux techniques sont envisagées, soit à partir d'une cause, l'argumentateur examine ses effets, en évaluant les avantages et les inconvénients, par exemple :

- **Avantages** : *En roulant à 50 km/h, on réduira le nombre d'accidents, les piétons seront tranquilles, on économisera le carburant, etc. (Thèse : 50 km/h)*
- **Inconvénients** : *L'usage du tabac fait du mal, car il a des conséquences négatives. D'abord, pour ceux qui en consomment, il leur coûte cher et abîme leur santé... (Thèse : L'usage du tabac est nuisible)*

⊗ arguments faisant appel aux valeurs : l'argumentateur cite des valeurs communément admises dans une société donnée, par exemple, le Bien, le Mal, la Tolérance, la Solidarité, la Reconnaissance :

- *Le respect de la vie humaine doit primer et mérite ce petit sacrifice de 10 km/h.*
- *Pour que tout le monde s'en sorte, il faut une véritable stratégie planétaire, fondée sur le développement solidaire.*

⊗ arguments d'autorité : l'argumentateur se réfère à différentes autorités : politique, scientifique, morale, etc.

- *Les politiques, les constructeurs, d'éminents spécialistes sont d'accord.*

²⁶ C. Peyrouet, 1994, op. cit., p.108.

²⁷ C. Bouthier et al., 1997, op. cit., p.121. ; C. Peyrouet, 1998. *La pratique de l'expression écrite*. Paris : Nathan, p.96 ; Y. Le Lay, 1997. *Savoir rédiger*. Paris : Larousse Bordas, p136.

3.2 Application du concept à l'évaluation

On voit que chaque type de texte a des caractéristiques propres et un fonctionnement différent. Mis à part le type dialogal dont les spécificités sont distinctes, la reconnaissance intuitive du texte comme narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif ne semble pas toujours simple, que ce soit au niveau réception ou production, et ce, ni pour l'enseignant, ni pour l'apprenant. Cette difficulté augmente lorsqu'il s'agit d'un texte hétérogène, constitué de différents types de texte ou de séquences textuelles.

D'après J. M. Adam, il est rare de trouver un texte homogène, c'est-à-dire un texte qui comprend un seul type d'un bout à l'autre. Les structures textuelles hétérogènes sont très fréquentes. Cette hétérogénéité des textes se présente, soit par l'alternance de séquences de types différents, soit par le mélange de séquences relevant de différents types de texte. Dans le premier cas, celui d'un texte narratif, le narrateur passe à une description pour décrire un lieu ou un personnage, avant de revenir à la narration. Dans le deuxième cas, on a un texte à dominante descriptive où le descripteur fait intervenir, lors de sa production, d'autres types de texte comme le dialogue ou la narration²⁸.

Sur le plan évaluatif, on insiste davantage sur les caractéristiques dominantes de chaque type de texte. En matière d'évaluation de productions écrites, la reconnaissance des aspects particuliers du texte identifié comme narratif, descriptif, argumentatif s'avère indispensable. Or, la détermination des critères d'évaluation des écrits devrait tenir compte leurs caractéristiques textuelles dominantes. A titre d'exemple :

Au niveau de l'organisation textuelle, les critères peuvent reposer sur la structure textuelle afin de vérifier si le mode d'organisation correspond au type de texte choisi. L'évaluation du texte argumentatif peut porter sur la capacité de formuler des arguments en donnant des exemples concrets. Celle du texte narratif peut s'appuyer

²⁸ J. M. Adam, 1987. "Approche linguistique de la séquence descriptive", in *Pratiques*, no.55, septembre, pp 5-6.

sur la succession logique et chronologique des événements (état initial, événement déclenchant le processus du récit, action, élément équilibrant qui clôt, état final).

Au niveau de l'emploi des temps verbaux, le choix de la valeur temporelle est en relation avec le type de texte choisi. Dans un récit, par exemple :

☼ si l'histoire se produit au moment de l'énonciation où l'on écrit (journal intime, lettre), on utilise comme temps de base l'indicatif présent ; les faits antérieurs sont au passé composé ; et ceux qui auront lieu dans l'avenir, au futur simple. Par exemple :

- *C'est aujourd'hui la fête du village. Tous les ans, elle a lieu le premier dimanche d'août. Très tôt, les forains se sont installés. Les manèges tourneront jusque dans la nuit²⁹.*

☼ si l'histoire se situe dans le passé, on utilise, comme temps de base du récit, le passé simple ou le passé composé, pour raconter la succession des événements, et l'imparfait comme temps de la description d'un lieu, d'un personnage, etc. Par exemple :

- Nous dûmes rentrer alors que la fête battait son plein. Toutes les dix minutes, on annonçait un nouveau départ du train fantôme³⁰.

De plus, on ne détermine pas seulement les critères à partir des types de texte. Il faut également tenir compte des types d'écrit, car *“les critères se réalisent sous la forme d'indicateurs de réussite différents selon les types de texte et les types d'écrit.”*³¹

La notion de “type d'écrit” est appelée “genre” par certains auteurs comme J.P. Bronckart, qui le définit comme des *“formes communicatives historiquement*

²⁹Y. Le Lay, 1997, op. cit., p.109.

³⁰Ibid.

³¹C. Garcia-Deban, 1988. “Savoir évaluer : pourquoi comment?”, in *Rencontres pédagogiques*, no.19 : Problèmes d'écriture, p.74.

construites par diverses formations sociales en fonction de leurs intérêts et de leurs objectifs propres”³².

Les deux notions “type d’écrit” et “genre” renvoient aux diverses formes écrites sociales : lettre, recette, fiche technique, roman, journal, fait divers, etc. Il importe en effet de comprendre que les typologies textuelles existantes ne se révèlent pas tout à fait adéquates à des concepts didactiques actuels comme : authenticité de l’écrit, pratique sociale de l’écrit, d’où la prise en compte du type d’écrit ou du genre. Prenons un exemple donné par Garcia-Debanc notant qu’un même type d’écrit peut relever de divers types de texte. La lettre est un exemple relevant de différents types de texte. Elle peut être descriptive, si c’est pour présenter une ville ; ou argumentative, si c’est pour minimiser des torts accidentels auprès d’une compagnie d’assurance³³. On voit que, dans ce cas, un des critères peut reposer sur des éléments épistolaires corrects et appropriés au type de lettre et au destinataire.

3.3 Cohésion et cohérence

Les notions de cohésion et de cohérence concernent deux niveaux de qualité du texte : local et global. Alors que la cohésion implique la qualité locale de la surface du texte, la cohérence assure la qualité globale, concernant non seulement une unité interne, mais aussi une valeur pragmatique qui vise un texte bien adapté à la situation donnée.

Ces deux qualités caractérisent un bon texte qui n’est pas constitué par une suite ou une addition de phrases. Pour juger si un texte est cohésif et cohérent, la linguistique textuelle vise deux niveaux d’analyse mettant en relation le microniveau du texte (niveau phrastique) et le macroniveau (niveau discursif de l’organisation textuelle)³⁴.

³² J. P. Bronckart, 1996. “L’acquisition des discours”, in *Le Français dans le Monde Série Recherches et Applications*, juillet, p.56.

³³ C. Garcia-Debanc, 1988, op. cit., p.75.

³⁴ M. P. Péry-Woodley, 1993. *Les écrits dans l’apprentissage*. Paris : Hachette, p.23.

Un problème important est dû à la confusion terminologique des deux termes très proches “cohésion” et “cohérence”. On a l’habitude de parler de “cohérence”, alors qu’on parle de mécanismes de “cohésion”. Pour J. M. Adam,

*“Si l’on parle de connexions et de connecteurs sémantiques et lexicaux, il convient de parler de cohésion et non de cohérence à Cohésion n’est pas à prendre pour synonyme approximatif de cohérence [...] C’est grâce en partie à la cohésion, à l’ordre de son texte, que tout discours peut produire l’illusion d’une cohérence interne.”*³⁵

On peut dire que la cohésion implique les caractéristiques locales aux niveaux phrastique et interphrastique, alors que la cohérence concerne le niveau discursif de l’organisation textuelle.

3.3.1 Mécanismes de cohésion

L’analyse de la cohésion textuelle s’appuie sur le microniveau axé sur les mécanismes linguistiques tels que les reprises anaphoriques/cataphoriques, l’emploi des connecteurs, etc. Autrement dit, c’est une analyse qui porte sur des marques visibles de la textualité.

Selon S. Moirand³⁶, la progression thématique a un lien très étroit avec la cohésion. Pour faire progresser et rendre un texte cohérent, il faut utiliser les quatre types de mécanisme de cohésion suivants :

- ⊗ le système des réseaux co-référentiels (anaphores et cataphores),
- ⊗ le système des références déictiques permettant l’enchaînement des idées et définissant la mise en texte du dire des autres et de l’énonciateur,
- ⊗ le système des organisations temporelles (temps verbaux) et,
- ⊗ les connecteurs.

³⁵ J. M. Adam, 1977. “Ordre du texte, ordre du discours”, in *Pratiques*, no. 13, janvier, p.106.

³⁶ S. Moirand, 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette, pp.19-53.

Prenons ici comme exemple le premier et le quatrième types de mécanisme de cohésion de Moirand, en examinant des exemples donnés par G. Vigner qui, pour sa part, n'emploie pas le terme "cohésion", mais évoque plusieurs procédés tels que la pronominalisation, la définitivisation, les substituts lexicaux, par exemple :

⊗ C'est en 1972 que les autorités de l'île ont décidé de... En 1970, elles étaient parvenues au chiffre de ...

⊗ Le S.P.C. *détient des stocks de tétracycline...* Il demande ?...³⁷

Dans les exemples ci-dessus, les pronoms personnels "elles" et "il" sont utilisés comme des éléments anaphoriques pour reprendre les deux mots antécédents : les autorités de l'île et le S.P.C. Ces deux formes de reprise contribuent à, enchaîner aussi bien syntaxiquement que sémantiquement, les deux énoncés de chaque exemple, ce qui entraîne la cohérence thématique du texte. Les pronoms personnels sont un des marqueurs de cohésion fondamentaux dans la grammaire française, comme les possessifs et les démonstratifs, ainsi que d'autres anaphores pronominales que nous n'aborderons pas ici.

Notre attention portera sur ces marqueurs linguistiques visibles à la surface du texte, afin de souligner ce qu'on appelle la cohésion. Il existe d'autres marqueurs de cohésion, qui apparaissent au niveau local du texte, tels que les "connecteurs".

Pour S. Moirand, le mot "connecteur" est employé comme hyperonyme pour tout terme servant à relier logiquement les éléments du discours. La terminologie traditionnelle regroupe les connecteurs sous les termes de conjonctions, adverbes et locutions adverbiales³⁸.

Mais on peut distinguer différentes appellations du mot "connecteur", variables selon la fonction et la valeur attribuées à chaque terme. Dans la tradition

³⁷ G. Vigner, 1982. *Ecrire*. Paris : Clé international, pp.55-56.

³⁸ S. Moirand, 1990, op. cit., p.52.

linguistique, les mots grammaticaux et les constructions particulières (construction gérondive, participiale) qu'on utilise pour assurer "la relation logique" d'un ensemble d'idées, sont appelés "connecteurs", "ouvreaux" ou "relateurs"³⁹.

Ce mécanisme de connexion peut être la temporalité, l'addition d'idées, le but, l'opposition, l'hypothèse, la causalité et la conséquence. Ci-dessous, nous évoquerons quelques exemples du fonctionnement de la relation logique.

⊗ **Addition d'idées :**

L'opération d'addition d'idées peut être exprimée à l'aide des relateurs tels que : de plus, par ailleurs, en outre, de surcroît, d'une part/d'autre part, et, etc., pour ajouter un autre point de vue ou un autre motif. Exemple :

- Il est fatigué, *et, de plus*, démoralisé devant tant d'obstacles.

⊗ **Causalité**

Pour expliquer ce qui précède, on se sert des connecteurs : car, en effet, c'est que, étant donné que, puisque, etc. Exemple :

- Le dialogue n'est pas possible avec lui, *puisque* il ne veut faire aucune concession.

⊗ **Conséquence :**

Les marques de la conséquence sont l'inverse de celles de la cause. Il s'agit des connecteurs qui expriment un résultat comme : aussi, donc, c'est pourquoi, par conséquent, de sorte que, alors, etc. Exemple :

- La route est inondée, *par conséquent* le projet de sortie est reporté.

Dans les trois énoncés donnés comme exemples ci-dessus, la transition logique est assurée par les mots subordonnants, dont le fonctionnement contribue à un enchaînement sémantique. Si l'on supprime ces trois connecteurs, on voit qu'une telle suppression ne réduit pas complètement la compréhension de chaque énoncé, mais elle

³⁹ P. Charaudeau, 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Education, p.493.

perturbe son bon enchaînement, et entraîne une rupture brusque d'idées, ce qui pose un problème de cohésion. Il importe de comprendre que ces organisateurs textuels d'articulation logique sont un type d'enchaînement, qui assure, d'abord, la relation cohésive de phrase en phrase et, ensuite, la cohérence globale du texte.

3.3.2 Corrélation entre la cohésion et la cohérence

Plusieurs recherches évoquées par M. P. Péry-Woodley ont mis en question la corrélation entre la cohérence et la cohésion⁴⁰, ce qui a amené cet auteur à "conclure" *"l'indépendance de principe de la cohérence par rapport à la cohésion, et l'existence de textes cohérents qui ne sont pas cohésifs."*⁴¹

Malgré cette contestation de la dépendance de ces deux notions, on notera cependant un certain degré de corrélation. Le fonctionnement de la cohésion au moyen des mécanismes linguistiques contribue plus ou moins à une connexion globale, et aussi, à une interprétation de la cohérence. Pour M. Charolles,

*"les langues possèdent des marques (ou systèmes de marques) destinées à indiquer les relations qu'entretiennent les unités composant un discours, donc des marques permettant de fournir à un destinataire potentiel des instructions interprétatives propres à favoriser la compréhension"*⁴².

Dans la même perspective, M. Fayol et B. Schneuwly notent :

*"la cohésion traite particulièrement de l'organisation des unités de contenu en une suite ininterrompue assurant simultanément la continuité et la progression textuelles."*⁴³

⁴⁰ Ibid., p.65.

⁴² M. Charolles, 1988. "Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences", in *Pratiques*, no.57, mars, p.4.

⁴³ M. Fayol et B. Schneuwly, 1987. *La mise en texte et ses problèmes*. In J. L. Chiss, J. P. Laurent, J. C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Eds.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a., p.228.

On fera remarquer ici une convergence d'idées de ces auteurs concernant les éléments linguistiquement discontinus et indépendants, qui assurent d'abord une continuité sémantique textuelle et favorisent ensuite la compréhension. Le fonctionnement des pronoms personnels "elles" et "il" et celui des organisateurs textuels donnés comme exemples plus haut font preuve de la corrélation incontestable de ces deux concepts, considérés comme deux facettes inséparables. Certes, un texte peut être cohérent sans être cohésif, mais nous sommes convaincus qu'un texte aussi cohésif que cohérent guide le lecteur dans son interprétation. Ainsi, on ne peut pas refuser la valeur logico-sémantique de la cohésion.

Si la corrélation des deux concepts "cohésion" et "cohérence" est mise en doute, cela résulte de la complexité de la cohérence, du fait que cette qualité globale située au macroniveau du texte n'existe pas en elle-même. T. Reinhart et W. P. Péry-Woodley soulignent trois types de cohérence des productions écrites :

- les textes explicitement cohérents respectant les conditions de cohésion, de non-contradiction et de pertinence, ce qui facilite l'interprétation du lecteur,
- les textes implicitement cohérents qui ne respectent pas les règles d'organisation textuelle, ce qui demande donc des stratégies interprétatives efficaces de la part du lecteur pour restituer la cohérence,
- les textes incohérents qui ne respectent pas les règles d'organisation textuelle et que le lecteur n'arrive pas à interpréter⁴⁴.

On voit que deux facteurs essentiels contribuent à l'interprétation de la cohérence textuelle : le texte lui-même et la compétence interprétative du lecteur. Si la cohérence explicite d'un texte résulte de ses conditions d'organisation, autrement dit, des règles de cohésion, on peut penser qu'un texte aussi cohésif que cohérent est plus facile à comprendre qu'un texte implicitement cohérent. En ce qui concerne

⁴⁴ M. P. Péry-Woodley, 1993, op. cit., p.62.

l'autre type de texte, qualifié de “texte incohérent”, si le mot “texte” exclut une suite fortuite de phrases, nous ne pouvons pas considérer qu'un texte incohérent est un “texte”, mais une accumulation d'unités linguistiques. Quant au lecteur, son travail d'interprétation en fonction des textes de différents types est difficile et divergent. Il est possible que cette divergence interprétative augmente et varie selon le lecteur, qui, d'après M. Charolles, va “manipuler le texte de façon à en extraire une interprétation qui soit en accord avec sa propre conception d'un texte cohérent.”⁴⁵

La cohérence ne passe pas seulement par le texte. Elle doit aussi passer par l'identification thématique du texte et être construite par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables et de ses préjugés. Comme l'explique M. P. Péry-Woodly :

*“Notre perception de la cohérence d'un texte est en effet liée à nos connaissances” : il est difficile de percevoir la cohérence d'un article à la pointe de la recherche en physique quantique si l'on n'est pas physicien ; elle est aussi liée à nos préjugés : on a plus de chances de trouver l'éditorial dans son journal cohérent que celui du journal de l'opinion opposée.*⁴⁶

3.4 Problème de la cohésion/cohérence en évaluation

Dans une situation d'évaluation de productions écrites, les critères se situent plutôt au microniveau (local) concernant la cohésion qu'au macroniveau (global) ou à la cohérence du fait que les marqueurs, ayant un caractère visible et concret, sont plus faciles à évaluer. Quant à la cohérence, cette qualité globale semble plus difficile à évaluer et demande des processus mentaux plus complexes de la part du correcteur. Une part de la complexité de la cohérence résulte de la façon de l'interpréter, car elle dépend, d'une part, du niveau de cohérence des textes eux-mêmes, et, d'autre

⁴⁵ Ibid., p.60.

⁴⁶ Ibid., p.60.

part, de la compétence interprétative du lecteur en fonction de sa propre conception de ce qu'est un texte cohérent. L'évaluation de la cohérence textuelle peut ainsi poser un problème d'objectivité et de fidélité inter-évaluateur. On peut se demander si un texte jugé cohérent par un évaluateur, le sera pour un autre.

La cohérence se situe à un niveau pragmatique. Un texte cohérent ne signifie pas seulement qu'il a une unité interne, mais qu'il doit être approprié au contexte de communication donné. Donc, pour tout évaluateur, une distinction entre l'évaluation de la cohésion de celle de la cohérence est nécessaire. L'évaluation doit ainsi prendre en compte deux niveaux : local et global.

Au niveau local ou microniveau, l'évaluation peut porter sur les mécanismes de cohésion évoqués pour vérifier les articulations logico-temporelles entre les phrases. On peut évaluer le choix adéquat des connecteurs, par exemple :

- ⊗ l'emploi correct des connecteurs marquant la succession chronologiques des événements dans une narration : d'abord, ensuite, enfin... ;
- ⊗ l'emploi des prépositions dans la présentation d'une description : devant, derrière, au-dessus de, au-dessous de, à gauche, etc. ;
- ⊗ l'emploi adéquat des termes d'articulation pour donner des explications dans une argumentation : en effet, en d'autres termes, en raison de, car, par conséquent, etc.

L'évaluation peut aussi reposer sur la maîtrise de la cohésion nominale réalisée par des anaphores pronominales comme pronoms personnels, possessifs, démonstratifs.

Au niveau global, l'appréciation de la cohérence peut s'exercer en fonction des trois conditions suivantes :

- ⊗ la non-répétition impliquant la cohérence thématique et axée sur la progression de l'information du début à la fin du texte,
- ⊗ la non-contradiction concernant la cohérence sémantique de ce qui est dit et de ce qui va être dit,

✧ la pertinence du texte en fonction de la situation écrite donnée ou du thème sous-jacent du discours.

4. Vue d'ensemble des critères d'évaluation

En matière d'évaluation des productions écrites, il convient d'envisager le modèle de compétence de communication et le modèle d'organisation textuelle dans leur complémentarité. Les critères d'évaluation peuvent partir des compétences qui se manifestent dans un texte (linguistique, textuelle, socioculturelle, référentielle) et être complétés par la théorie de l'analyse du texte (types de texte, types d'écrit/genre).

M. C. Albert propose un ensemble de critères d'évaluation applicables à une production écrite. Comme le reconnaît l'auteur, le tableau qui suit reprend en partie celui proposé par C. Garcia-Debanco⁴⁷.

⁴⁷ C. Garcia-Debanco, 1988, op. cit., p.76.

Extrait de M. C. Albert¹

Trois grandes catégories sont posées : pragmatique, sémantique et morpho-syntaxique. Chaque catégorie est elle-même subdivisée en critères plus fins.

Le critère pragmatique prend en compte la situation de communication écrite, le registre de langue, les organisateurs textuels, le respect des règles de cohérence (répétition, progression), l'emploi des connecteurs adéquats, les procédés linguistiques propres à un type d'écrit (marqueurs cohésifs), etc.

Le critère sémantique insiste sur le choix d'un type de texte (narratif, argumentatif), le respect des règles de cohérence (relation, non-contradiction), les connaissances du monde (référentielles et socioculturelles), l'emploi du lexique adéquat, l'acceptabilité sémantique, etc.

Le critère morpho-syntaxique repose sur l'emploi et l'alternance des temps verbaux, la cohérence temporelle, la compétence syntaxique, etc.

Quant au texte lui-même, il est considéré selon deux grandes perspectives : globale et locale, avec dans chaque cas des niveaux textuels différenciés (transphrastique/phrastique/scriptural).

Si la détermination des critères d'évaluation des productions écrites se fait en terme de compétence, le modèle de compétence de communication constitue le cadre principal à partir duquel on identifie les critères de performance liés à chaque compétence. *“Un critère de performance est une caractéristique ou un point de repère que l'on se donne pour juger de la performance des élèves par rapport au développement d'une habilité ou à l'acquisition de connaissances.”*²

Nous proposons ici d'examiner l'exemple de deux compétences à évaluer dans le tableau qui suit, adapté du modèle proposé par D. Lussier³ :

¹ M. C. Albert, 1998. “ Evaluer les productions des apprenants”, in *Le Français dans le Monde*, no.299, août-septembre, p.64.

² D. Lussier, 1992, op. cit., p.31.

³ D. Lussier, 1992, ibid., p.53.

COMPETENCE	PARAMETRES	CRITERES DE PERFORMANCE (Indice de mesure)
Linguistique	<ul style="list-style-type: none"> ● Lexique ● Orthographe ● Morphologie ● Syntaxe 	<ul style="list-style-type: none"> ● Le vocabulaire utilisé est correct. ● Le vocabulaire utilisé est riche ● Le vocabulaire utilisé est approprié ● L'orthographe grammaticale et d'usage est correcte. ● Le genre des mots est globalement maîtrisé. ● Le nombre des mots est globalement maîtrisé. ● L'accord sujet/verbe est globalement maîtrisé. ● Les conjugaisons sont globalement connues (sous leurs formes prononcées, y compris leurs transcriptions). ● Les constructions verbales sont globalement correctes. ● La phrase simple est maîtrisée. ● Le texte inclut des phrases complexes.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Cohésion ● Cohérence 	<ul style="list-style-type: none"> ● L'emploi des connecteurs est approprié. ● L'emploi des éléments anaphoriques est globalement maîtrisé. ● L'emploi des temps verbaux respecte la suite logico-temporelle du texte. ● Le message est globalement compréhensible. ● Le texte maîtrise la progression. ● Il n'y a pas de contradiction dans le texte. ● Le texte respecte le thème.

² D. Lussier, 1992, op. cit., p.31.

³ D. Lussier, 1992, ibid., p.53.

A partir du tableau ci-dessus, on voit que la compétence linguistique et la compétence discursive sont deux objets d'évaluation à partir desquels il importe de déterminer, en premier lieu, les paramètres et, en deuxième lieu, les critères de performances retenus. La tâche consiste à identifier quels paramètres et quels critères font partie de quelle compétence. A titre d'exemple, pour la compétence linguistique, quatre paramètres sont concernés : lexique, orthographe, morphologie et syntaxe. Au niveau lexical, trois critères sont retenus : vocabulaire correct, riche et approprié. Le paramètre orthographique vise un seul critère, portant sur la correction de l'orthographe grammaticale et d'usage. Quant aux paramètres morphologique et syntaxique, ils comportent quatre et trois critères respectivement (voir supra).

En ce qui concerne la compétence discursive, on relève deux paramètres : la cohésion et la cohérence. Pour apprécier la cohésion, le jugement porte sur des mécanismes de cohésion tels que la maîtrise de l'emploi des connecteurs, des éléments anaphoriques et des temps verbaux. L'évaluation de la cohérence s'exerce selon quatre critères : la compréhension du message, la progression thématique, la non-contradiction textuelle et l'adéquation du texte au thème.

On fera remarquer que la compétence discursive se manifeste également par la capacité de produire différents types de discours/texte dans une situation de communication appropriée. Ainsi, pour apprécier cette compétence, un des paramètres peut reposer sur la connaissance du type de texte (narratif, descriptif argumentatif...) ou du type d'écrit/genre (lettre, recette, fiche technique...). Les critères de performance doivent s'appuyer sur les caractéristiques de la textualité écrite. A titre d'exemple, pour évaluer un récit (un texte narratif), trois critères se rapportant à ce type de texte sont à retenir : il s'agit d'un vrai récit, le texte produit sépare un état initial ("introduction") et un état final ("conclusion") et la progression du récit est marquée par des indicateurs temporels. Nous rappelons qu'il ne faut pas oublier de préciser le critère de "progression thématique" en fonction du type de texte/d'écrit.

L'évolution du domaine de l'évaluation des productions écrites développe une grande fourchette de critères. De nombreuses caractéristiques textuelles s'avèrent non négligeables. Cependant, compte tenu de la diversité des aspects textuels, il paraît difficile de tout évaluer en une seule fois, d'où la nécessité de les sélectionner, en donnant la priorité à certains critères pertinents, inspirés des modèles théoriques évoqués. L'adaptation et l'utilisation de ces critères dépendent de différents facteurs : niveau de l'apprenant, type de production écrite à évaluer, intention de l'évaluation, objectifs de l'apprentissage, etc. Le but de cet article est de donner une vue d'ensemble des aspects textuels qu'on peut prendre en compte dans une évaluation. Les grilles proposées plus haut ne sont pas prêtes à être utilisées, car elles manquent de précision et d'échelles d'appréciation. Il ne reste donc, avant chaque utilisation, qu'à préciser les critères sélectionnés, ainsi qu'à opter pour les échelles de notations appropriées.

Références bibliographiques

- Adam, J. M. 1977. "Ordre du texte, ordre du discours", in *Pratiques*, no.13, janvier.
- Adam, J. M. 1987. "Approche linguistique de la séquence descriptive", in *Pratiques*, no.55, septembre.
- Adam, J.M. 1990, *Eléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam, J. M. 1992 : *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Adam, J. M. et Petitjean, A. 1982. "Les enjeux textuels de la description", in *Pratiques*, no.34, juin.
- Albert, M. C. 1998. "Evaluer les productions écrites des apprenants", in *Le Français dans le monde*, no.299, août-septembre.
- Bouthier, C. et al., 1997. *LE FRANÇAIS en BEP*. Paris : Nathan.
- Bronckart, J. P. 1996. "L'acquisition des discours", in *Le Français dans le monde Série Recherches et Applications*, juillet.
- Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Education.
- Charolles, M. 1988. "Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences", in *Pratiques*, no.57.
- Cornaire, C. M. et Raymond, P. M. 1994. *Le point sur...La production écrite en didactique des langues*. Anjou : Centre Educatif et Culturel.
- De Weck, G. 1991. *La cohésion dans les textes d'enfants*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. et Schneuwly, B. 1987. *La mise en texte et ses problèmes*. in J. L. Chiss, J. P. Laurent, J. C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Eds.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a.
- Garcia-Debanc, C. 1988. "Savoir évaluer : pourquoi et comment ?", in *Rencontres pédagogiques*, no19 : Problèmes d'écriture.
- Germain, C. 1991. *Le Point sur...L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : Centre Educatif et Culturel.

- Groupe de recherche d'écouen, 1994. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- Hymes, D. H. 1984. *Vers la compétence de communication*. (Traduction de France Mugler), Paris : Hatier/Didier.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. "La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan", in *Langue Française*, no.117, février.
- Le Lay, Y. 1997. *Savoir rédiger*. Paris : Larousse Bordas.
- Lussier, D. 1992, *Evaluer les apprentissages*. Paris : Hachette.
- Lussier, D. et Turner, C. E. 1995. *Le point sur...L'évaluation en didactique des langues*. Anjou : Centre Educatif et Culturel.
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moirand, S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- Mothe, J. C. 1982. "Evaluer les compétences de communication en milieu scolaire", in *Le Français dans le monde*, no165, novembre-décembre.
- Péry-Woodley, M. P. 1993. *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Petitjean, A. 1988. "Pratiques de l'écriture et théories du texte", in *Le Français dans le monde*, no.215, mars.
- Peyroutet, C. 1994. *Style et rhétorique*. Paris : Editions Nathan.
- Peyroutet, C. 1998. *La pratique de l'expression écrite*. Paris : Nathan.
- Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Vigner, G. 1982. *Ecrire*. Paris : Clé international.
- Watzlawick, P. 1967. *Une logique de la communication*. (Traduction 1972), Paris : Editions du Seuil.
- Widdowson, H. G. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. (Traduction de Katsy et Gérard Blamont), Paris : Hatier-Crédif.
- Yaguello, M. 1990. *Histoire de lettres*. Paris : Editions du Seuil.

Cosi-Sancta : นิทานปรัชญาเรื่องแรกของวอลแตร์

อุบลวรรณ โชติวิสิทธิ์*

1. วอลแตร์⁽¹⁾ กับนิทานปรัชญา (les contes philosophiques)

1.1 ลักษณะของนิทานปรัชญาของวอลแตร์

นิทานปรัชญาของวอลแตร์มีลักษณะคล้ายนิทานตามชนบททั่วไป คือ เป็นเรื่องสั้นๆ (แต่นิทานปรัชญาที่เขียนในระยะหลัง เช่น *Candide* (1759) *L'Ingénu* (1767) และ *La Princesse de Babylone* (1768) มีขนาดค่อนข้างยาว) และเป็นเรื่องเล่าที่แต่งขึ้นจากจินตนาการของวอลแตร์ เนื้อเรื่องสนุกสนานโดยอาจมีเนื้อหาบางตอนเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริง แต่ที่สำคัญ คือ มีการถกเถียงวิพากษ์ปัญหาปรัชญาหรือโจมตีความคิดทางปรัชญาที่วอลแตร์ไม่เห็นด้วย ตำนานมักมีบทเรียนสอนใจซ่อนอยู่ หรือไม่ก็แสดงออกมาชัดเจน นอกจากนี้เนื้อเรื่องแล้ว สติลาการเขียนแบบเสียดสี (satirique) เพื่อวิจารณ์หรือโจมตีสิ่งที่วอลแตร์เห็นว่าไม่ถูกต้องในศาสนา สังคม และการเมือง ยังช่วยเพิ่มสีสันและความสนุกสนานให้นิทานอีกด้วย

1.1.1 การวิจารณ์สังคมและทัศนคติของสังคมต่อความรัก

ในนิทานต่างๆ วอลแตร์เขียนวิพากษ์บุคคลหลากหลายอาชีพ ไม่ว่าจะเป็นนักอักษรศาสตร์ที่ให้ร้ายป้ายสีกันและกัน แพทย์ที่ไร้จรรยาแพทย์และไม่สนใจรักษาคนไข้จน *Candide* อាកการทุดหนักลง (*Candide* บทที่ 22) หรือนักปรัชญาบางคนที่ไม่เชื่อลาหลงยึดมั่นในความเชื่อบางอย่างไม่ยอมแปรเปลี่ยน ดังเช่น ตัวละครในเรื่อง *Candide* ที่ชื่อ Pangloss ก็เป็นคนไร้เหตุผล แม้ตัวเองจะผ่านการทนทุกข์ทรมานมาแสนสาหัสแต่ก็ยังปักใจเชื่อว่าทุกสิ่งทุกอย่างในโลกไม่ว่าจะดีหรือเลวล้วนแต่เป็นสิ่งที่ดีที่สุดใน

นอกจากนี้วอลแตร์ยังเขียนถึงชนชั้นขุนนางที่ยิ่งเยโสหัวสูงดูถูกเหยียดหยามผู้อื่น ทั้ๆ ที่ตนเองก็ไม่มีอะไรดี แต่เป็นเพราะเกิดมาในตระกูลสูงเท่านั้น เช่น ในเรื่อง *Candide* (บทที่ 1) ตัวละครเอกถูกกีดกันไม่ให้รักกับ Cunégonde และถูกไล่ออกจากปราสาทในตอนต้นเรื่องก็เพียงเพราะเขาเป็นคนสามัญ ในเรื่อง *L'Ingénu* (บทที่ 15,17) ขุนนางก็ใช้อำนาจผิดๆ เพียงเพื่อต้องการทำตามอำเภอใจของตนเท่านั้น และในเรื่อง *Zadig* (บทที่ 17) ขุนนาง

* ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

⁽¹⁾ Voltaire (François Marie Arouet) (ค.ศ.1694-1778) นักเขียน นักปรัชญาชาวฝรั่งเศส มีผลงานเขียนมากมาย แต่ผลงานที่ทำให้เขามีชื่อเสียงและเป็นอมตะ คือ งานประเภทนิทานปรัชญาล้อเลียนสังคม (Les contes philosophiques et satiriques) เช่น เรื่อง *Candide*, *Zadig*, *Micromégas* และ *L'Ingénu* เป็นต้น

ชื่อ Itobad ที่ดวลกับ Zadig ก็โก่ง Zadig เพื่อให้ตนได้ชัยชนะ วอลแตร์ยังสะท้อนให้เห็นว่า ในสังคมของชนชั้นสูงเช่นนี้ เงินคือพระเจ้า เช่น ในเรื่อง *Candide* (บทที่ 22) ท่านมารกีซ (La marquise) ที่ปารีสก็ยอมหลับนอนกับ Candide เพื่อจะเอาสมบัติที่ Candide ได้มาจาก เมือง Eldorado และ ในเรื่อง *Zadig* (บทที่ 1) ยามร่ำรวย Zadig ก็มีเพื่อนฝูงแวดล้อมมากมาย แต่พอยากจน เพื่อนฝูงก็หลบลี้หนีหน้าไปหมด

ในนิทานต่าง ๆ แก่นเรื่องที่ขาดไม่ได้คือ ความรัก เพราะทำให้เรื่องสนุกมีรสชาติ ความรักเป็นเหตุให้เรื่องเกิดขึ้นและดำเนินไปจนจบ วอลแตร์มักเสียดสีนิยายรักหือหวา (sentimental) ที่เป็นที่ยิยมกันในสมัยนั้น และล้อเลียนทัศนคติของสังคมที่ถือว่าความรักคือ สัญลักษณ์ของความสูงและการแต่งงานเป็นสัญลักษณ์ของความซื่อสัตย์ ในเรื่อง *Zadig* (บทที่ 1) Sémiré ก็ไม่ซื่อสัตย์กับ Zadig และทิ้ง Zadig ไปเพราะคิดว่าเขาตาบอดไปข้างหนึ่ง และ ในเรื่อง *Cosi-Sancta* ตัวเอกคือ Cosi-Sancta ซึ่งได้รับการอบรมมาอย่างดี เปี่ยมล้นไปด้วย คุณธรรมและเคร่งครัดในศาสนาคริสต์ลัทธิของเจนิสม์ (Jansénisme) ก็ไม่ได้ซื่อสัตย์กับสามี แต่มองตลอดเรื่องก็จะเกี่ยวกับการเป็นขู้ของนางถึงสามครั้งสามคราติดต่อกัน

วอลแตร์แสดงให้เห็นว่าความซื่อสัตย์ชั่ววันจันทร์ในความรักและการแต่งงาน เป็นแค่ภาพลวงตาเท่านั้น ในชีวิตจริง วอลแตร์เองก็ทุกข์เพราะรักเช่นกัน Mme du Châtelet ซึ่งวอลแตร์รักมากก็มีขู้กับ Saint-Lambert ในนิทานเรื่อง *Candide* ตัวละคร ชื่อ Pangloss และ Paquette ก็เป็นกามโรคเพราะความรัก และ Mlle de Saint-Yves ในเรื่อง *L'Ingénu* ก็ต้องตาย เพราะความรัก

1.1.2 การวิจารณ์ทางด้านการเมือง

เป้าหมายใหญ่ของวอลแตร์คือพวกที่มีอำนาจในการปกครองและในขบวนการ ยุติธรรม เช่น ผู้พิพากษาที่ไม่มีความยุติธรรมและมักใช้อำนาจเกินขอบเขตเพื่อประโยชน์ส่วนตัว ในเรื่อง *Zadig* (บทที่ 3 และ 15) พวกผู้พิพากษาก็เข้าข้างโจทก์ที่มีเงิน ในเรื่อง *Candide* (บทที่ 19) ผู้พิพากษาไม่ได้สนใจจะสืบคดีหาข้อเท็จจริงแต่จะเอาเงินและจบคดีอย่างรวดเร็ว และในเรื่อง *Cosi-Sancta* สามีแก่ที่น่ารังเกียจของ Cosi-Sancta ก็เป็นผู้พิพากษาเล็ก ๆ ที่วางอุบายฆ่าคนเพราะความหึงหวง Acindynus ซึ่งเป็น สมุหนเทศาภิบาลก็ใช้อำนาจของตนข่มขู่ สามีของ Cosi-Sancta เพื่อจะได้ร่วมรักกับ Cosi-Sancta

1.1.3 การวิจารณ์ทางด้านศาสนา

ศาสนจักรและพระเป็นค์ตรูตัวจกจากที่วอลแตร์ต่อต้านและโจมตีในงานเขียนของเขาโดยตลอด ประเด็นที่โจมตีคือ พระหมกมุ่นในกามคุณ โลกโมโหสัน หน้าไหว้ หลังหลอกในการใช้เหตุผลแบบ casuistique และการเชื่อถือไสยศาสตร์

1.1.3.1 พระหมกมุ่นในกามคุณ

ความพอใจในกามคุณของพระเป็นเรื่องที่มีมานานแล้วตั้งแต่สมัย วอลแตร์และเป็นประเด็นที่ถูกโจมตีมาก พระซึ่งควรอยู่ในศีลในธรรมไม่ข้องเกี่ยวกับกามารมณ์ กลับสนใจใฝ่หาสตรีเพศหรือเพศเดียวกัน ในเรื่อง *Candide* พระรูปหนึ่งป่วยเป็นกามโรค (บทที่ 24) คุณพ่อ Kroust เป็นพวกรักร่วมเพศ (บทที่ 15) และตัวละครหญิงชื่อ Paquette ก็ถูกพระผู้รับสารภาพบาช่มขึ้น (บทที่ 24) ส่วนในเรื่อง *Zadig* เพื่อช่วยให้ Zadig พ้นโทษ จำต้องส่งหญิงสาวไปให้พระ (บทที่ 24)

1.1.3.2 ความโลภของพระ

ในเรื่อง *Candide* คนที่ขโมยเงินของ Cunégonde ก็เป็นพระ (บทที่ 10) และในเรื่อง *Zadig* พระเสียดายที่ต้องยกเล็กพิธิเฝ้าแม่หม้ายซึ่งทำให้พระร่ำรวย (บทที่ 13)

1.1.3.3 ความหน้าไหว้หลังหลอกของพระในการใช้เหตุผลแบบ casuistique

การใช้เหตุผลแบบ casuistique ของพระเยซูอิตและพระจวงเซนิสต์เป็นเรื่องที่วอลแตร์โจมตีมาก การใช้เหตุผลแบบ casuistique คือ การยกเอาธรรมะ คุณธรรมหรือพระเจ้าขึ้นมาอ้างเพื่อทำความชั่ว พุทธอีกอย่างก็คือ การยกเอาเหตุผลสารพันขึ้นมาอ้างเพื่อสร้างความชอบธรรมในการประกอบกรรมชั่วนั่นเอง ในนิทานเรื่อง *L'Ingénu* เมื่อรู้ว่าผู้ที่ต้องการตัว Mlle de Saint-Yves เป็นผู้มั่งคั่ง พระเยซูอิตก็แนะนำ Mlle de Saint-Yves ว่า เพื่อช่วยชีวิตคนรัก นางไม่จำเป็นต้องซื้อสัตย์ต่อความรักที่มีต่อ l'Ingénu พระสอนว่าการไม่ซื้อสัตย์ต่อความรักหาเป็นบาปไม่ หากมีความตั้งใจดี (บทที่ 16) พร้อมกับยกตัวอย่างให้เห็นจริงจากเรื่องเล่าของนักบุญออกุสแตง (Saint Augustin) ที่หญิงสาวคนหนึ่งต้องมีผู้เพื่อช่วยสามี น้องชายและลูกชาย (เค้าเรื่องเดียวกันนี้ วอลแตร์นำมาแต่งเป็นนิทานเรื่อง *Cosi-Sancta* นั่นเอง) เหตุผลและตัวอย่างที่พระยกมาประกอบนั้น ในที่สุดก็ทำให้ Mlle de Saint-Yves ยอมทำตาม แต่ความที่นางรัก l'Ingénu มากและนางก็เป็นคนดีจริงๆ (ไม่เหมือน *Cosi-Sancta*) หลังจากได้ช่วย l'Ingénu แล้ว นางก็ฆ่าตัวตายเพื่อผลในด้านการแผ่บุญ วอลแตร์ให้พระเยซูอิตกล่าวยืนยันว่าคำสอนของนักบุญออกุสแตงนั้นถูกต้องอย่างแน่นอน

“Soyez sûre, ma fille, que quand un jésuite vous cite saint Augustin, il faut que ce saint ait pleinement raison”⁽²⁾

1.1.3.4 การเชื่อถือโชคลาง (la superstition)

ความไม่มีขันติธรรมของศาสนจักร ความบ้าคลั่งศาสนาและการเชื่อถือ

⁽²⁾ Voltaire, *Romans et contes*, éd. René Pomeau, Garnier-Flammarion, 1966, p.365.

โชคลางเป็นสิ่งที่วอลแตร์เกลียดมากที่สุดในชีวิต วอลแตร์เห็นว่า สิ่งเหล่านี้เป็นมูลเหตุให้เกิดความชั่วร้ายมากมายในโลกมนุษย์ ตลอดชีวิตในงานเขียนแทบทุกประเภท วอลแตร์ต่อสู้กับเรื่องน่าชิงชังเหล่านี้ ในนิทานปรัชญาเรื่อง *Candide* วอลแตร์ล้อพวกพระคลังศาสนาที่จับคนไปเผาทั้งเป็นเพราะคิดว่าจะทำให้หยุดแผ่นดินไหวได้ (บทที่ 6) และในเรื่อง *Cosi-Sancta* ก็ล้อความเชื่อที่ว่าพระเจ้าเป็นผู้ลิขิตชีวิตมนุษย์ (La Providence) คำทำนายของพระที่ว่า *Cosi-Sancta* จะต้องมิชู้ 3 ครั้งนั้นทำให้ *Cosi-Sancta* ต้องดำเนินชีวิตไปตามที่พระเจ้ากำหนด วอลแตร์ประชดว่าหนทางของพระเจ้านั้น "ซื่อตรงดีแท้"

1.2 ทักษะคติของวอลแตร์ต่อนิทานปรัชญา

วอลแตร์ไม่ให้ความสำคัญกับงานประเภตินิทานนี้มากนัก เขาเรียกนิทานว่าเป็น "เรื่องเหลวไหลไร้สาระ" (*fadaises*) หรือ "เรื่องเล็กน้อยไม่สำคัญ" (*bagatelles*) วอลแตร์ออกจะดูถูกงานประเภตินี้ด้วยซ้ำไป ตัววอลแตร์เองหวังจะได้เป็นอมตะจากงานด้านกวีนิพนธ์และงานด้านการละคร แต่โชคชะตาก็พาลประชดเพราะผลงานที่ทำให้วอลแตร์เป็นที่รู้จักไปทั่วโลกจนถึงปัจจุบันก็คืองานที่เขาคิดว่าไร้สาระนี้เองและคนมักจะรู้จักวอลแตร์ในฐานะผู้ประพันธ์ *Candide*

วอลแตร์เขียนนิทานปรัชญาครั้งแรกในระหว่างปี ค.ศ.1714–1716 เพื่อสร้างความสนุกสนานเพลิดเพลินให้แก่มิตรสหายในสังคมชั้นสูง ซึ่งมักพบปะสังสรรค์กันในบ้านของเจ้านายคนใดคนหนึ่งหรือที่เรียกกันว่า "ซาลง" (*les salons*) *Cosi-Sancta* เป็นนิทานปรัชญาเรื่องแรกของวอลแตร์ที่เกิดจากการเล่นเกมในการสังสรรค์ที่ปราสาทไซส์ (le château de Sceaux) ของดัชเชสแห่งแมน (Mme la duchesse de Maine) ท่านดัชเชสจัดให้มีการจับฉลากชื่อประเภทงานเขียนทั้งร้อยแก้วและร้อยกรอง ใครจับได้ชื่อผลงานประเภทไหนก็ต้องแต่งผลงานประเภทนั้นมาอ่านให้คนอื่นฟังในซาลง มาตามเดอ มงโตบอง (Mme de Montauban) จับฉลากได้งานประเภทเรื่องสั้น (*la nouvelle*) จึงวานให้วอลแตร์แต่งให้ วอลแตร์จึงแต่งเรื่อง *Cosi-Sancta* ให้ขณะอายุได้ 20 ปี ในตอนนั้นวอลแตร์เป็นที่รู้จักกันแล้วในฐานะนักกลอนฝีมือดีและในปี ค.ศ.1718 ก็ประสบความสำเร็จอย่างงามจากละครเรื่อง *Oedipe Cosi-Sancta* ซึ่งเป็นนิทานที่เก่าที่สุดของวอลแตร์แต่พิมพ์หลังสุด (หลังจากวอลแตร์เสียชีวิตแล้ว) ในผลงานรวมเล่มโดยสำนักพิมพ์เคล (Kehl) ในปี ค.ศ.1784

นอกจากเรื่อง *Cosi-Sancta* ที่เกิดจากการเล่นเกมแล้วก็มีเรื่อง *Le crocheteur borgne* ซึ่งแต่งขึ้นเพื่อความสนุกสนานเพลิดเพลินในหมู่มิตร หลังจากปี ค.ศ. 1715 วอลแตร์ก็ไม่ได้เขียนงานประเภตินี้อีกเลยจนกระทั่งอายุได้ 45 ปี ในปี ค.ศ. 1739 เขาเขียนเรื่อง *Le Voyage*

du baron de Gangan ซึ่งต่อมาคือเรื่อง *Micromégas* (1751) นั่นเอง หลังจากนั้นวอลแตร์ก็เขียนนิทานปรัชญาเป็นช่วง ๆ ถือเป็นงานแทรกระหว่างเขียนงานอื่น ๆ ที่ถือว่าสำคัญว่าวอลแตร์มักจะบอกว่าเขาเขียนนิทานเวลาว่างเพื่อความเพลิดเพลินหรือเพื่อผ่อนคลายเท่านั้น แม้กระทั่งเรื่อง *Candide* ซึ่งเต็มไปด้วยเนื้อหาสาระที่สำคัญจริงจังมากมาย วอลแตร์ก็ยังอ้างว่าเขาเขียนเพราะเหตุผลดังกล่าว

“Quand on a le sang allumé [...] et qu'on est de loisir, on a la rage d'écrire.”⁽³⁾

1.3 ช่วงเวลาที่วอลแตร์เขียนนิทานปรัชญา

วอลแตร์เขียนนิทานปรัชญาเป็นช่วง ๆ แต่ละช่วงก็สะท้อนให้เห็นถึงอารมณ์และชีวิตของวอลแตร์ในขณะนั้น ช่วงแรกระหว่าง ค.ศ.1747 ถึง ค.ศ.1749 เป็นช่วงที่วอลแตร์มีความสุขพอสมควร ได้เป็นกวีแห่งราชสำนัก แต่ชีวิตรักกับ Mme du Châtelet และหลานสาวตนเองคือ Mme Denis ก็ไม่ราบรื่นนัก วอลแตร์มีใจเอนเอียงไปทางลัทธิสุขนิยม (l'optimisme) บ้างเหมือนกัน เห็นได้จากงานในช่วงนี้คือ *Zadig*, *Babouc* และ *Memnon* หลังจากนั้นวอลแตร์ก็เว้นช่วงการเขียนไปเกือบ 10 ปี ในปี ค.ศ.1756 ก็ปรากฏนิทานปรัชญาเรื่อง *Histoire de voyages de Scarmentado* ซึ่งวอลแตร์เขียนหลังจากได้ไปอยู่กรุงเบอร์ลินเพื่อรับใช้พระเจ้าเฟรเดริกที่สองแห่งปรัสเซีย (Frédéric II) ระหว่างปี ค.ศ.1750 ถึง ค.ศ.1753 วอลแตร์กลับประเทศฝรั่งเศสด้วยความผิดหวังในตัวพระเจ้าเฟรเดริกที่สองเป็นอย่างยิ่ง วอลแตร์เคยหลังคิดคิดว่าพระเจ้าเฟรเดริกที่สองเป็นกษัตริย์นักปราชญ์ (le roi philosophe)

ในปี ค.ศ.1758 ลัทธิสุขนิยมเฟื่องฟูมาก ในช่วงนี้นักเขียนสารานุกรม (les encyclopédistes) ซึ่งมี D'Alembert เพื่อนนักปรัชญาที่วอลแตร์รักมากเป็นผู้นำนั้นถูกพระเจ้าจอร์จที่สามคัดค้านรอบด้านโจมตีอย่างหนัก วอลแตร์ตอบโต้คุณพ่อแบร์ตีเยร์ (le père Berthier) บรรณารักษารวสารของพวกเจซุอิตด้วยงานเขียนประเภท *facétie* ในปี ค.ศ.1759⁽⁴⁾ อันเป็นปีเดียวกันกับที่วอลแตร์พิมพ์ *Candide* เพื่อโจมตีพวกลัทธิสุขนิยม พวกนักอัครศาสน์ที่เป็นศัตรูของนักปรัชญา พวกนักบวช และพวกที่ทำงานเกี่ยวข้องกับขบวนการยุติธรรมแต่ไร้ความเป็นธรรม *Candide* ถือเป็นอาวุธร้ายชิ้นหนึ่งที่วอลแตร์ใช้ในสงครามบดขยี้ “l'Infâme” (“Ecraser l'Infâme”)⁽⁵⁾ ระหว่างปี ค.ศ.1750-1770

⁽³⁾ Voltaire, *Correspondence and Related Documents*, éd. Th. Besterman (*Oeuvres complètes de Voltaire*, pp.85-135), Genève, Banbury, Oxford, 1968-1977.

- Voltaire à Mme du Boccage, 27 décembre 1758, D8003 ในการอ้างครั้งต่อไปจะใส่เฉพาะผู้ที่วอลแตร์เขียนถึงและเลขที่ของจดหมาย

⁽⁴⁾ ดู อุบลวรรณ ใจดีวิสิทธิ์ “เพชรน้ำหนึ่งในงานเขียนประเภทเสียดสีของวอลแตร์”, *วารสารศิลปศาสตร์, คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์* ปีที่ 3 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-ธันวาคม พ.ศ.2546, น. 193-222.

⁽⁵⁾ *ibid*, n. 205. “L'Infâme” คือความไม่มีขันติธรรมของศาสนจักร เป็นศัตรูของความรู้อะและเหตุผล

ช่วงปี ค.ศ.1763-1764 เป็นช่วงที่คดีกาลาส์ (L'affaire Calas)⁽⁶⁾ กำลังคลี่คลายไปในทางที่ดีและมาดามว์แซลคอร์เนย์ (Mlle Corneille) ที่วอลแตร์อุปถัมภ์อยู่กำลังจะมีบุตร วอลแตร์มีความสุขที่กำลังจะได้เป็นคุณตา นิทานในช่วงนี้ ได้แก่เรื่อง *Le blanc et le noir* และ *Jeannot et Colin* จึงเป็นนิทานที่ผ่อนคลายที่สุดของวอลแตร์ ไม่เคร่งเครียดเหมือนนิทานในช่วงถัดมา

ช่วงปี ค.ศ.1767-1769 วอลแตร์ต่อสู้กับ "l'Infâme" อย่างสุดความสามารถ วอลแตร์สร้างผลงานมากมายทั้งนิทานปรัชญาและงานเขียนแบบ *facéties* เพื่อโจมตีศัตรูของเขาและศัตรูของอุดมการณ์ของนักปรัชญา นิทานปรัชญาในช่วงนี้ได้แก่ *L'Homme aux quarante écus, L'Ingénu, La Princesse de Babylone,* และ *Les lettres d'Amabed*

หลังจากนั้นวอลแตร์ก็ป่วยหนักเป็นเวลาหลายปีและมาหาหยติในปี ค.ศ.1773 ความดีใจของวอลแตร์แสดงออกมาให้เห็นด้วยนิทานปรัชญาเรื่อง *Le taureau blanc* จิวตัวผู้เป็นสัตว์คึกคะนองและเป็นสัญลักษณ์ของการฟื้นตัวของกำลังวังชา

ในบั้นปลายของชีวิต นิทานปรัชญาเรื่อง *Histoire de Jenni* และ *Les oreilles du comte de Chesterfield* ก็สะท้อนให้เห็นถึงความอ่อนล้าของสติปัญญา รวมทั้งปฏิภาณไหวพริบและความว่าเจริงอันลือชื่อของวอลแตร์ แต่ตอนนั้นวอลแตร์ก็อายุ 81 ปีเข้าไปแล้ว⁽⁷⁾

2. *Cosi-Sancta*⁽⁸⁾

ชื่อเรื่อง *Cosi-Sancta* แปลว่าเป็นนักบุญด้วยเหตุตั้งนั้น วอลแตร์นำเค้าเรื่องมาจากเรื่องเล่าเรื่องหนึ่งที่นักบุญออกุสแตง (Saint Augustin)⁽⁹⁾ ยกเป็นตัวอย่างเพื่อพิสูจน์ข้อคิดเห็นของตน วอลแตร์ตั้งชื่อเรื่องหลักว่า *Cosi-Sancta* และชื่อเรื่องรองซึ่งเป็นแก่นเรื่องของนิทานเรื่องนี้ว่า "ความเลวอันเล็กน้อยเพื่อความดีอันยิ่งใหญ่" (UN PETIT MAL POUR UN GRAND BIEN)

2.1 เรื่องย่อของ *Cosi-Sancta*

เรื่องนี้เกิดที่เมือง Hippone (อันเป็นเมืองที่นักบุญออกุสแตงใช้ชีวิตอยู่ตลอดเวลาที่ เป็นพระ) ในแอฟริกาเหนือในสมัยกรีกและโรมันโบราณ *Cosi-Sancta* เป็นหญิงสาวที่เคร่งครัด

⁽⁶⁾ คดีกาลาส์ (L'affaire Calas) (ค.ศ.1762-1765) Jean Calas เป็นชาวตุลูด นับถือศาสนาฝ่ายโปรเตสแตนต์ ถูกกล่าวหาว่าฆ่าลูกชายตนเองเพื่อป้องกันไม่ให้ลูกชายเปลี่ยนศาสนาเป็นนิกายคาทอลิก กาลาส์ถูกประหารชีวิตด้วยการจิกร่าง วอลแตร์ได้ต่อสู้อย่างไม่เห็นเหน็ดเหนื่อยจนกระทั่งสามารถพิสูจน์ความบริสุทธิ์ของกาลาส์ได้ และวอลแตร์ก็ได้สมญานามว่า "บุรุษแห่งกาลาส์" (L'homme aux Calas)

⁽⁷⁾ Voltaire, *Romans et contes*, op.cit. p.13.

⁽⁸⁾ Voltaire, *Romans et contes*, op.cit., pp.697-702.

⁽⁹⁾ Saint Augustin (ค.ศ. 354-430) มีบิดาเป็นคณอกศาสนาคริสต์ มารดาเป็นชาวคริสต์ ในตอนแรกเชื่อในลัทธิ "Manichéisme" ซึ่งเชื่อว่าโลกนี้มีความดีและความชั่วเป็นสองฝ่ายแยกกันอย่างเด็ดขาด ต่อมาเปลี่ยนไปนับถือศาสนาคริสต์ แล้วบวชเป็นพระที่เมือง Hippone ในปี ค.ศ.391 และในปี ค.ศ.396 ได้รับแต่งตั้งให้เป็นสังฆราชและดำรงตำแหน่งนั้นจนเสียชีวิต นักบุญออกุสแตงเน้นคำสอนเรื่องบาป พระเมตตาของพระเจ้าเป็นเจ้า (La grâce de Dieu) และเจตนาธรรมใจเสรี (Le libre arbitre)

ในศีลธรรมตามคำสอนของศาสนาคริสต์นิกายจองเซนนิสม์ (Jansénisme)⁽¹⁰⁾ บิดามารดาแยกเธอให้แต่งงานกับชายแก่น่าเกลียดนิสัยหยาบคายและขี้หึงชื่อ Capito ซึ่งเป็นผู้พิพากษาเล็กๆ คนหนึ่ง Cosi-Sancta พยายามจะรักสามีแก่ผู้นั้นแต่ก็ไม่สำเร็จ เธอจึงไปปรึกษาพระรูปหนึ่งให้ทำนายดวงชะตาให้ พระก็ทำนายว่าคุณงามความดีของเธอจะก่อให้เกิดความทุกข์อย่างมหันต์ แต่เธอจะได้รับการแต่งตั้งให้เป็นนักบุญเพราะไม่ซื่อสัตย์ต่อสามีถึงสามครั้งกับชายสามคน

แล้วเหตุการณ์ก็เป็นไปตามคำทำนาย มีชายหนุ่มชื่อ Ribaldos มาหลงรักชอบพอและพยายามเข้าหา Cosi-Sancta แต่เธอก็พยายามเลี่ยงเขา แต่นั่นก็ไม่ได้ทำให้สามีหึงน้อยลง กลับหึงมากขึ้นและวางแผนฆ่า Ribaldos ได้สำเร็จ Acindynus สมุหเทศาภิบาลซึ่งเป็นญาติของ Ribaldos ต้องการฆ่า Capito เพื่อแก้แค้นให้ Ribaldos แต่ก็ยอมไม่ฆ่าหาก Cosi-Sancta ยอมเสียตัวให้ ด้วยเหตุนี้ Cosi-Sancta จึงต้องยอมเป็นชู้กับ Acindynus เพื่อช่วยชีวิตสามีของตน ต่อมาลูกชายของ Cosi-Sancta ป่วยหนัก มีหมอมือเมือง Aquila คนเดียวเท่านั้นที่รักษาได้ เธอจึงพาลูกพร้อมกับน้องชายเดินทางไปหาหมอ ระหว่างทางถูกโจรปล้นและโจรขู่ว่าจะฆ่าน้องชายหากเธอไม่ยอมหลับนอนด้วย Cosi-Sancta จึงจำต้องเป็นผู้ชู้เป็นครั้งที่สองกับโจรและครั้งที่สามกับหมอมือ Aquila เพื่อช่วยชีวิตลูกชายอันเป็นที่รัก เป็นอันว่า คำทำนายของพระเป็นจริงทุกประการ และเมื่อ Cosi-Sancta สิ้นชีวิตก็ได้เป็นนักบุญเพราะได้ทำความดีอย่างมหาศาลด้วยการเสียสละตนเพื่อญาติพี่น้อง

2.2 โครงสร้างของ Cosi-Sancta

วอลแตร์ใช้โครงสร้างแบบนิทานตามขนบทั่วไปคือ มีสถานการณ์เริ่มต้น แล้วมีเหตุการณ์อื่นแทรกเข้ามาบรรจบสถานการณ์เริ่มต้น ต่อด้วยเหตุการณ์ที่เกิดต่อเนื่องเป็นลูกโซ่ แล้วจบด้วยสถานการณ์สุดท้ายซึ่งคนดีชนะคนชั่วและสรุปด้วยบทเรียนสอนใจ⁽¹¹⁾

2.3.1 สถานการณ์เริ่มต้น (la situation initiale)

ยาวประมาณหนึ่งหน้าครึ่ง (7 ย่อหน้า) กล่าวถึง Cosi-Sancta ว่า เป็นหญิงสาวสวยนิสัยดีพร้อมเคร่งครัดในศีลธรรม บิดามารดาเป็นชาวคริสต์นิกายจองเซนนิสม์ และกล่าวถึง Capito ผู้พิพากษาที่เธอจะแต่งงานด้วยว่าเป็นชายแก่นิสัยน่ารังเกียจ สถานการณ์เริ่มต้นจบลงตรงที่ Cosi-Sancta ได้ฟังคำทำนายที่ทำให้เธอเดือดร้อนใจแต่ก็ต้องแต่งงานตามที่บิดามารดากำหนดไว้

⁽¹⁰⁾ นิกาย Jansénisme เป็นนิกายที่ได้รับอิทธิพลจากลัทธิ Augustinisme ของนักบุญออกุสแตง นิกายนี้เน้นคำสอนเรื่องพระเมตตาของพระเจ้า ผู้เป็นเจ้า และมนุษย์ไม่สามารถหันมาพบตัวเองโดยปราศจากพระเมตตาของพระเจ้า และก็ไม่ใช่ว่าทุกคนจะได้รับพระเมตตา

⁽¹¹⁾ Sophie Valte, *Les contes merveilleux*, coll. Oeuvres et thèmes, Hatier, 1996, p.21.

2.3.2 เหตุการณ์ที่มารบกวนสถานการณ์เริ่มต้น

จากย่อหน้าที่ 8 ถึงย่อหน้าที่ 15 ยาวประมาณ 2 หน้า จะเกี่ยวกับ Ribaldos ซึ่งพยายามทุกวิถีทางที่จะเข้าหา Cosi-Sancta ด้วยการปลอมตัวเป็นคนอาชีพต่าง ๆ แต่ก็ถูก Capito วางแผนข่มฆ่าจนเสียชีวิต อันเป็นสาเหตุให้เกิดเรื่องร้ายอื่น ๆ ตามมา (แต่กลายเป็นตีแบบแฝงนัย)

2.3.3 เหตุการณ์ต่อเนื่องเป็นลูกโซ่ (les péripéties)

จากย่อหน้า 16 ถึงย่อหน้า 24 ประมาณ 2 หน้า หลังจาก Ribaldos ถูกฆ่าแล้ว เหตุการณ์สำคัญในเรื่องก็เกิดตามมาเป็นลูกโซ่ คือ Cosi-Sancta ต้องเป็นขู้กับ Acindynus เพื่อช่วยชีวิตสามี แล้วต้องเป็นขู้กับโจรและหมอมเพื่อช่วยชีวิตน้องชายและบุตรชาย

2.3.4 สถานการณ์สุดท้าย (la situation finale)

สถานการณ์สุดท้ายจบอย่างรวดเร็วในสามบรรทัดครึ่ง ในย่อหน้าที่ 25 หลังจากทุกอย่างเป็นไปตามคำทำนายแล้ว ทุกอย่างก็คืนสู่ความเรียบร้อย Cosi-Sancta เดินทางกลับเมือง Hippone ทุกอย่างกลับเข้าสู่ “ระเบียบสากลของสรรพสิ่งในโลก” (Un ordre universel des choses) นิทานจบลงอย่างสมบูรณ์ในย่อหน้าสุดท้ายด้วยบทสรุปแบบแฝงนัย วอลแตร์ได้พิสูจน์ให้เห็นตามชื่อเรื่องรองที่ว่า “ความเลวอันเล็กน้อยเพื่อความดีอันยิ่งใหญ่” นั้นเป็นจริง กล่าวคือ Cosi-Sancta เป็นเหตุให้คนรักถูกฆ่าตายและสามีถูกตัดสินประหารชีวิตเพราะเธอประพฤติดีเกินไป แต่เธอก็ได้เสียสละตน (ด้วยการเป็นขู้) เพื่อช่วยชีวิตน้องชาย ลูกชายและสามี ในบรรทัดสุดท้ายซึ่งเป็นบรรทัดเดียวแยกออกจากตัวเรื่องทั้งหมดและเขียนด้วยตัวพิมพ์ใหญ่หมดนั้น วอลแตร์ได้ตอกย้ำอีกครั้งว่า “UN PETIT MAL POUR UN GRAND BIEN”⁽¹²⁾

ตามโครงสร้างนี้วอลแตร์ดำเนินเรื่องเร็ว ไม่น่าเบื่อ มุ่งเป้าที่การล้อเลียนความคิดของนักบุญออกุสแตงที่ว่าความเลวเล็กน้อยอาจทำให้เกิดสิ่งดี ๆ มากมาย วอลแตร์เริ่มย่อหน้าแรกด้วยการแก้งทำให้เห็นด้วยกับนักบุญออกุสแตง แล้วก็เล่าเรื่อง *Cosi-Sancta* เพื่อพิสูจน์ความจริง (ที่ไม่จริง) และจบด้วยบทสรุปที่เน้นให้เห็นถึงความจริง (ที่ไม่จริงนี้)

3. กลวิธีที่วอลแตร์ใช้ในการเสียดสี

กลวิธีที่วอลแตร์ใช้ในเรื่อง *Cosi-Sancta* เช่น การแฝงนัยและการซ้ำคำหรือซ้ำความนั้น ไม่สลับซับซ้อนมากเท่ากับกลวิธีที่ใช้ในผลงานเขียนที่สร้างชื่อเสียงให้ในระยะหลัง

3.1 การแฝงนัย (Pironie)

การแฝงนัยเป็นกลวิธีที่วอลแตร์ใช้มากที่สุดในงานเขียนเชิงเสียดสี ทั้งในนิทานปรัชญา

⁽¹²⁾Voltaire, *Romans et contes*, op.cit., p.702

และงานเขียนประเภท *facéties*⁽¹³⁾ และแม้เรื่อง *Cosi-Sancta* จะเป็นนิทานเรื่องแรกที่วอลแตร์เขียนเพื่อความสนุกสนานโดยไม่ได้ใส่ใจพิถีพิถันมากนัก แต่ก็ใช้การแฝงนัยแทบทั้งเรื่องและใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ศัตรูตัวฉกาจของวอลแตร์ในสงครามกับ "l'Infâme" คือ ศาสนจักรและพวกพระ ในเรื่อง *Cosi-Sancta* ผู้ที่วอลแตร์มุ่งโจมตีคือ นักบุญออกุสแตง ซึ่งมีพระจอห์นเซนีสต์เป็นตัวแทน วอลแตร์โจมตีความหน้าไหว้หลังหลอกในการใช้เหตุผลแบบ "casuistique" ของพวกพระ รวมทั้งความเชื่อที่ว่า พระผู้เป็นเจ้าคือ ผู้กำหนดชะตากรรมของมนุษย์ (la Providence) นอกจากนี้วอลแตร์ยังโจมตีทัศนคติของสังคมเกี่ยวกับความรัก การแต่งงานและความเชื่อเรื่องความซื่อสัตย์ในความรักและชีวิตแต่งงาน

กลยุทธ์หลักที่วอลแตร์ใช้โจมตีศัตรูคือ การทำให้ศัตรูกลายเป็นตัวตลกน่าหัวเราะเยาะ ขณะอายุ 20 ปีนั้น วอลแตร์ยังไม่ได้ประกาศสงครามอย่างจริงจังกับ "l'Infâme" แต่การทำให้คนหัวเราะเยาะสิ่งที่เขาไม่เห็นด้วยก็เป็นเรื่องสนุกสนานสำหรับวอลแตร์มาก ต่อมาเมื่อวอลแตร์ประกาศต่อสู้กับ "l'Infâme" อย่างจริงจังแล้ว ก็ทราบว่าทำให้ศัตรูกลายเป็นตัวตลกนั้นเป็นอาวุธที่มีพลังอย่างยิ่ง

"Le ridicule vient à bout de tout; c'est la plus forte des armes.

C'est un grand plaisir de rire en se vengeant."⁽¹⁴⁾

3.1.1 การแฝงนัยที่ใช้กับพระ

เพื่อแสดงให้เห็นถึงความหน้าไหว้หลังหลอกในการใช้เหตุผลแบบ *casuistique* และความเชื่อที่ว่า พระผู้เป็นเจ้าเป็นผู้กำหนดชะตาชีวิตมนุษย์

การแฝงนัยนี้ปรากฏอยู่ในชื่อเรื่องรอง และในบรรทัดสุดท้ายตอนจบเรื่อง นั่นคือข้อความอันเป็นปฏิทรรศน์ (le paradoxe) ที่ว่า "UN PETIT MAL POUR UN GRAND BIEN" ข้อความดังกล่าวเป็นแก่นเรื่องของนิทาน ซึ่งนอกจากจะส่งผลในทางแฝงนัยอย่างมากแล้วยังนำไปสู่การแฝงนัยอื่น ๆ ในตัวเรื่องที่สัมพันธ์กับชื่อเรื่องรองอีกด้วย ชื่อเรื่องรองนี้ชวนให้ผู้อ่านนึกถึงรอยยิ้มเจ้าเล่ห์อันลือชื่อของวอลแตร์

ในเรื่องนี้วอลแตร์ต้องการเสียดสีคำสอนของนักบุญออกุสแตงเรื่อง "ระเบียบสากลของสรรพสิ่งในโลก" ที่อธิบายความยุ่งเหยิงและความไม่สงบทั้งหลายในโลก ("un ordre

⁽¹³⁾ ดู จวบจวรรณ ทัศนวิสิทธิ์. Op.cit., น.207-209

⁽¹⁴⁾ วอลแตร์เขียนถึง D'Alembert, 26 - 6 -1766, D.13374.

universel qui justifierait tous les désordres”)⁽¹⁵⁾ คำสอนนี้สัมพันธ์กับลัทธิสุนิยม ในเรื่อง *Candide* วอลแตร์ให้ตัวละครชื่อ Pangloss พุดตลอดเวลาว่าทุกอย่างที่เกิดขึ้นก็เพื่อสิ่งที่ดีที่สุด

“Tous les événements sont enchaînés dans le meilleur des mondes possibles.”⁽¹⁶⁾

ความคิดเห็นเช่นนี้เป็นช่องว่างให้พวกพระที่ไม่สัตย์ซื่อบิดเบือนคำสอนแบบ casuistique ให้เห็นผิดเป็นถูกได้ง่าย ปกติกการประพุดิประเวณเอนอกใจสามีหรือภรรยาเป็นข้อห้ามของทุกศาสนา แต่ในเรื่อง *Cosi-Sancta* การให้เหตุผลแบบ casuistique ของพระทำให้การนอกใจสามีของ Cosi-Sancta กลายเป็นเรื่องเล็กน้อย ไม่บาปแต่กลับเป็นดีเสียอีกเพราะได้ช่วยชีวิตสามี น้องชายและลูกชาย และเพราะความดีนี้จึงได้รับแต่งตั้งเป็นนักบุญ เรื่องนี้เป็นเรื่องที่น่ากบฏออกุสแดงยกขึ้นเป็นตัวอย่างเพื่อให้คนตัดสินใจทำสิ่งที่ปกตินคนทั่วไปเห็นว่าไม่ดีได้โดยไม่รู้สึกผิด

น้ำเสียงแบบแฝงนัยของการเล่าเรื่องของวอลแตร์ทำให้เห็นว่าเรื่องของ Cosi-Sancta นี้ตลกสิ้นดี นอกจากนี้ วอลแตร์ยังแนะนำเป็นนัย ๆ เป็นครั้งคราวว่า Cosi-Sancta อาจไม่ใช่หญิงที่แสนซื่อบริสุทธิ์อย่างที่เกริ่นนำไว้ในตอนต้นเรื่อง คินแรกที่แต่งงาน เธอก็เข้านอนกับสามีอันแสนเกลียดด้วยความรู้สึกขยะแขยงแต่ในใจคอยฝันถึง Ribaldos แต่วอลแตร์ก็เล่นกับการแฝงนัยว่า Cosi-Sancta ไม่ได้อยากฝันถึง Ribaldos เลย แต่ Ribaldos ต่างหากเป็นคนใส่ความฝันให้ Cosi-Sancta โดยที่หล่อนไม่รู้เรื่องเลยแม้แต่น้อย

“Son mari était pourtant moins le sujet de sa rêverie qu’un jeune homme nommé Ribaldos, qui lui avait donné dans la tête sans qu’elle en sût rien”⁽¹⁷⁾

เช่นเดียวกับตัวละครเอกอื่น เช่น *Candide* หรือ *l’Ingénu* ที่แสนจะซื่อและไว้เล่ห์เหลี่ยม Cosi-Sancta ไม่เคยคิดเลยว่าตนเองจะนอกใจสามีได้อย่างไร เธอไม่รู้ตัวด้วยซ้ำว่าหลงรัก Ribaldos เข้าแล้วเมื่อ Ribaldos พยายามหาอุบายเข้าใกล้ตัวเธอ

⁽¹⁵⁾ *Dictionnaire Voltaire*, sous la direction de Raymond Trousson, Jeroom Vercruyse et Jacques Lemaire, Hachette, 1994, p.46.

⁽¹⁶⁾ Voltaire, *Candide*, éd. Paul Vernière, Didier, 1972, p.115.

⁽¹⁷⁾ Voltaire, *Romans et contes*, op.cit. p.698.

“Cosi-Sancta [...] Paimait déjà, plus qu’elle ne croyait; elle ne s’en doutait point, mais son mari s’en douta pour elle.”⁽¹⁸⁾

Cosi-Sancta ไม่รู้ตัวว่ารัก Ribaldos ก็นำขันทพอแล้ว และอนุประโยคที่เติมลงไปตอนท้ายประโยคว่า “แต่สามีเธอกลับสงสัยแทนเธอ” ยิ่งทำให้ผู้อ่านขบขันยิ่งกว่าและอดสงสัยในตัว Cosi-Sancta ไปพร้อมกับสามีเธอไม่ได้

ผู้อ่านเริ่มไม่แน่ใจว่าการที่ Cosi-Sancta หลับนอนกับหมอนุ่มเจ้าเสน่ห์ซึ่งเป็นที่หลงใหลของหญิงทั้งหลายในเมือง Aquila เพื่อช่วยชีวิตลูกชายนั่นเป็นเจตนาอันบริสุทธิ์เมื่อวอลแตร์แฝงนัยว่าเธอเป็นทั้งแม่ที่ดีและพี่สาวที่ดี (เพราะช่วยชีวิตน้องชายโดยยอมหลับนอนกับใจ)

“Elle était aussi bonne mère que bonne soeur.”⁽¹⁹⁾

คำว่า “bonne soeur” นอกจากแปลว่า “พี่สาวหรือน้องสาวที่ดี” แล้วยังหมายถึง “แม่ชีในศาสนาคริสต์” อีกด้วย ในที่นี้วอลแตร์กำลังเสียดสีทั้งพวกพระและแม่ชีที่พอใจในกามฉันท์

นอกจากพวกพระจะบิดเบือนพระธรรมคำสอนแบบ casuistique เพื่อประโยชน์บางประการแล้ว ยังเชื่อมั่นว่าพระเจ้าเป็นผู้กำหนดโชคชะตาของมนุษย์ ความเชื่อนี้นำไปสู่การเชื่อถือโชคกลางอันเป็นเหตุให้เกิดความชั่วร้ายและความรุนแรงในโลกได้ วอลแตร์เสียดสีความเชื่อดังกล่าวนี้ในเรื่อง *Cosi-Sancta* โดยให้พระซึ่งเชื่อว่าตนมีญาณวิเศษสามารถหยั่งรู้อนาคตเป็นผู้ทำนายชะตาชีวิตของ Cosi-Sancta คำทำนายที่ว่าคุณธรรมของ Cosi-Sancta จะทำให้เธอเกิดทุกขมหันต์แต่จะได้เป็นนักบุญเพราะไม่เชื่อสัตย์ต่อสามีถึงสามครั้งนั้นเป็นปฏิทรรศน์และขัดต่อวินัยพระอย่างมาก แต่พระก็ทำนายได้โดยไม่กระดากอดสูใจด้วยน้ำเสียงธรรมดา ๆ ราวกับว่าการเป็นขู้สามครั้งสามหนนั้นเป็นเรื่องเล็กน้อยและเป็นปกติวิสัย การแฝงนัยนี้ส่งผลให้ผู้อ่านอดกลั่นหัวเราะไม่ได้

“Ma fille, la vertu causera bien des malheurs; mais tu seras un jour canonisée pour avoir fait trois infidélités à ton mari.”⁽²⁰⁾

⁽¹⁸⁾ ibid. เช่นนี้โดยผู้เขียน

⁽¹⁹⁾ ibid., p.702

⁽²⁰⁾ ibid., p.698

เมื่อได้ยินคำอธิบายที่กระจ่างแจ้งจากพระว่า ที่ไม่ชื่อสัตย์สามหนนั้นไม่ใช่กับชายคนเดียวแต่กับชายสามคน Cosi-Sancta ผู้ชื่อบริสุทธิ์ก็แสนจะอึดอัดกระดากอายจนแทบจะแทรกแผ่นดินหนี ความขัดกันระหว่างสาวที่แสนจะทารุณโหดร้ายต่อความรู้สึก (“cruellement”) ของคนคืออย่าง Cosi-Sancta กับเสียงเล่าของวอลแตร์ที่แสนจะราบเรียบทำให้เกิดผลแห่งการแผ่เงาอย่างมาก กลายเป็นชนวนของการหัวเราะของผู้อ่าน

“[...] les trois fois ne devaient point s’entendre de **trois** rendez-vous avec le même amant mais de **trois** aventures différentes.”⁽²¹⁾

ความเชื่อที่ว่าพระเจ้าเป็นผู้กำหนดโชคชะตาของมนุษย์ผนวกกับการใช้เหตุผลแบบ “casuistique” สามารถทำให้นुकคลกระทำผิดได้ เมื่อ Ribaldos ถูกลอบฆ่าเพราะเธอชื่อสัตย์ต่อสามี Cosi-Sancta ก็รู้สึกว่คำทำนายเป็นจริงไปแล้วครึ่งหนึ่ง เธอกลัวว่คำทำนายอีกครึ่งจะพลอยเป็นจริงไปด้วย แต่เนื่องจาก Cosi-Sancta เชื่อมมั่นในพระเจ้าก็เลยตัดสินใจปล่อยชีวิตให้เป็นไปตามยถากรรมตามที่พระเจ้ากำหนด เธอบ้ใจเชื่อว่วิถีทางของพระเจ้าย่อม “ชื่อสัตย์ที่สุด”

“Mais, ayant bien fait réflexion qu’on ne peut vaincre sa destinée, elle s’abandonna à **la Providence**, qui la mena au but par **les chemins dumonde** les plus **honnêtes**.”⁽²²⁾

เมื่อคิดได้เช่นนี้ Cosi-Sancta ก็ไม่รู้สึกผิดบาป เมื่อเธอต้องเป็นขู้ครึ่งที่สองเพื่อช่วยชีวิตน้องชายจากใจ เธอก็ใช้เหตุผลเดียวกันคือ “แล้วแต่บัญชาของพระเจ้า” ประกอบกับบุตรชายป่วยหนัก เธอจะเสียเวลาไม่ได้แม้แต่นาทีเดียว ผู้อ่านก็ต้งคิดเอาเองว่เธอเสียเวลาไม่ได้แม้แต่นาทีเดียวเพื่อทำอะไร

“[...] il n’y avait pas de moment à perdre. Elle se recommanda à Dieu, fit tout ce qu’on voulut”.⁽²³⁾

⁽²¹⁾ ibid. เน้นโดยผู้เขียน

⁽²²⁾ ibid., p.700 เน้นโดยผู้เขียน

⁽²³⁾ ibid., p.701

3.1.2 การแฝงนัยเพื่อเสียดสีทัศนคติเกี่ยวกับความรักและความซื่อสัตย์ในความรัก

การเสียดสีความซื่อสัตย์ในความรักปรากฏทั่วไปในเรื่องนี้ เช่น *Cosi-Sancta* ที่แต่งงานกับสามีแก่อย่าง *Capito* ก็ไม่ได้รักสามี *Capito* ที่ซึ้งหึงมากจนฆ่า *Ribaldos* ที่มาเกี่ยวพาภรรยาตนคงไม่ยอมให้ *Cosi-Sancta* เสียดสละร่างเพื่อช่วยชีวิตตนเป็นแน่ แต่เอาเข้าจริง ๆ *Capito* กลับรักตัวเองมากกว่า ยอมให้ *Cosi-Sancta* ไปหลับนอนกับ *Acindynus* จนได้วอลแตร์ซึ่งไม่เชื่อในเรื่องรักนิรันดร์หรือรักมากจนตายแทนกันได้ จึงเหน็บให้ว่าชายอื่น ๆ ก็คงทำแบบ *Capito*

“Il fit enfin ce que tout autre aurait fait à sa place.”⁽²⁴⁾

3.2 การซ้ำคำหรือซ้ำความ (*la répétition*)

ในนิทานตามขนบมักจะมีการซ้ำคำหรือซ้ำความหรือซ้ำประโยคเพื่อให้ผู้ฟังหรือผู้อ่านสามารถติดตามเรื่องได้ง่าย การซ้ำคำหรือซ้ำความหรือซ้ำประโยคเป็นเทคนิคที่วอลแตร์นิยมใช้ในงานประเภทเสียดสีเพื่อทำให้ศัตรูกลายเป็นตัวตลก⁽²⁵⁾ ในเรื่อง *Cosi-Sancta* การซ้ำคำหรือซ้ำความปรากฏไม่มากนักแต่มีประสิทธิภาพมากเพราะคำหรือความที่ซ้ำมีความสำคัญและสัมพันธ์กับแก่นเรื่อง “UN PETIT MAL POUR UN GRAND BIEN” และสัมพันธ์กับคำทำนายของพระที่ว่า *Cosi-Sancta* จะต้องเป็นผู้สามหน กลุ่มคำที่ซ้ำได้แก่ “pour avoir été”, “ce fut la [...] des trois fois” และ “le même jour”

3.2.1 การซ้ำความ “pour avoir été” (เป็นเพราะ ...)

วอลแตร์ซ้ำความนี้ในคำวิจารณ์แบบแฝงนัยของผู้แต่งที่แทรกอยู่ในเรื่องเพื่อแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น โดยอ้างอิงคำทำนายและในคำสรุปเชิงวิจารณ์ท้ายเรื่องเพื่อชี้ให้เห็น (เชิงแฝงนัย) ถึงความถูกต้องแม่นยำของคำทำนาย

หลังจากที่ *Ribaldos* ถูก *Capito* ลอบฆ่าและ *Acindynus* ต้องการล้างแค้นด้วยการลงโทษประหารชีวิต *Capito* วอลแตร์ก็เขียนแทรกไว้ว่า คนรักถูกฆ่าและสามีกำลังจะถูกแขวนคอ (อนิจจา) **เป็นเพราะ**คุณงามความดีของเธอแท้ ๆ

“*Cosi-Sancta* avait donc vu assassiner son amant et
était près de voir pendre son mari, et tout cela
pour avoir été vertueuse.”⁽²⁶⁾

⁽²⁴⁾ *ibid.*, p.701

⁽²⁵⁾ ดู อุบลวรรณ โชติวิสิทธิ์. *Op.cit.*, น.213-215.

⁽²⁶⁾ Voltaire, *Romans et contes*, *op.cit.*, p.700 เน้นโดยผู้เขียน

การแฉงนัยนี้ยังไม่มีพลังเท่าประโยคถัดมาที่จับคำวิจารณ์ของวอลแตร์ซึ่งแสดงให้เห็นถึงปฏิภาณไหวพริบเฉพาของวอลแตร์ที่โดดเด่นมากในงานเขียนในระยะหลัง ประโยคนั้นก็คือ “อย่างที่ว่าเจ้าได้พูดไว้แล้ว เพราะหากเธอยอม Ribaldos เสียตั้งแต่แรก เธอก็จะทวยศสามีได้ดีกว่านี้”

“Car, comme **je l'ai déjà dit**, si elle avait donné ses faveurs à Ribaldos, le mari en eût été bien mieux trompé.”⁽²⁷⁾

วอลแตร์ใช้ “pour avoir été” ในการสรุปเรื่องอีกสองครั้งเพื่อเน้นย้ำแบบแฉงนัยว่าเป็นเพราะประพฤติตินดีเกินไป จึงทำให้คนรักต้องตายและสามีถูกลงโทษประหารชีวิต และเป็นเพราะยอมคล้อยตาม จึงช่วยชีวิตน้องชาย ลูกชายและสามีไว้ได้

“Ainsi Cosi-Sancta, **pour avoir été trop sage**, fit périr son amant et condamner à mort son mari, et **pour avoir été complaisante**, conserva les jours de son frère, de son fils, et de son mari.”⁽²⁸⁾

คำว่า “Ainsi” (ดังนี้) ก็มีความหมายต่อเนื่องจากข้อความที่ว่า “je l'ai déjà dit” (อย่างที่ว่าเจ้าได้พูดไว้แล้ว) ตลอดทั้งเรื่อง วอลแตร์พยายามพิสูจน์ให้เห็นว่าความเชื่อของนักบุญออกุสแตง (ที่นำเสนอไว้ตั้งแต่บรรทัดแรกของเรื่อง) ที่ว่าการทำ “ความเลวอันเล็กน้อยเพื่อความดีอันยิ่งใหญ่” (UN PETIT MAL POUR UN GRAND BIEN) นั้นถูกต้องโดยแท้ หากสรุปจบง่าย ๆ แค่นี้ก็ยอมไม่ใช่วอลแตร์ แม้ว่าตอนนั้นวอลแตร์ยังไม่ได้ชื่อว่าเป็น “เจ้าแห่งการเสียดสี” แต่ความสามารถในด้านนี้รวมทั้งความมีชีวิตชีวาของเขาก็ฉายแววออกมาบ้างแล้ว วอลแตร์สรุปจบเรื่องว่าผู้หญิงแบบ Cosi-Sancta เป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่งในครอบครัวเพราะเธอทำความดีมากมายเพื่อญาติพี่น้องด้วยการทรมานตนเอง

“On trouva qu'une pareille femme était **fort nécessaire** dans une famille, on la canonisa après sa mort, pour avoir fait **tant de bien** à ses parents en se mortifiant”⁽²⁹⁾

⁽²⁷⁾ ibid. เน้นโดยผู้เขียน

⁽²⁸⁾ ibid., p.702 เน้นโดยผู้เขียน

⁽²⁹⁾ ibid. เน้นโดยผู้เขียน

คำว่า “fort nécessaire” และ “tant de bien” นั้น เป็นการแฝงนัยที่ช่วยให้การแฝงนัยที่เกิดจากการซ้ำ “pour avoir été” มีพลังมากขึ้นและตลกมากขึ้น

3.2.2 การซ้ำความ “ce fut la [...] des trois fois” (เป็นครั้งที่...ในสามครั้ง) และ “le même jour” (ในวันเดียวกัน)

อนุประโยค “ce fut la [...] des trois fois” ปรากฏครั้งแรกหลังจากที่ Cossi-Sancta ยอมเสียตัวให้ Acindynus เพื่อช่วยสามี ผู้เล่า (คือวอลแตร์) ก็จบเหตุการณ์ตอนนั้นว่านี่เป็นครั้งที่หนึ่งในสามครั้ง “[...] ce fut la première des trois fois.”⁽³⁰⁾ หลังจากนั้นก็เป็นครั้งที่สองเมื่อเสียตัวให้โจรเพื่อช่วยน้องชาย และเป็นครั้งที่สามเมื่อเสียตัวให้หมอเพื่อช่วยลูกชาย การซ้ำความครั้งที่สองและครั้งที่สามนี้เกิดขึ้นเร็วมาก ครั้งที่สองห่างจากครั้งแรกประมาณหนึ่งในสามของหน้าและครั้งที่สามก็ห่างจากครั้งที่สองประมาณหนึ่งในสามของหน้าเช่นกัน การย้ำพฤติกรรมนอกใจของ Cossi-Sancta จนครบสามครั้งอย่างรวดเร็วนี้สัมพันธ์กับจุดมุ่งหมายของวอลแตร์ที่จะพิสูจน์ให้เห็นว่าคำทำนายนั้นถูกต้อง อนึ่ง เมื่อพระเจ้ากำหนดสิ่งใดลงไปแล้วพระองค์ย่อมไม่เถลไถล แต่มุ่งบันดาลให้เป็นไปตามนั้นด้วยหนทางที่ซื่อตรงที่สุด (“les chemins du monde les plus honnêtes”)⁽³¹⁾ และนี่คือ “ระเบิดหัวเราะ” ลูกใหญ่ที่วอลแตร์วางไว้

การซ้ำวลีว่า “le même jour” (ในวันเดียวกัน) เป็นการตอกย้ำให้เห็นว่าคำทำนายของพระกลายเป็นจริงอย่างรวดเร็วในวันเดียว หลังจาก Cossi-Sancta เสียตัวให้ Acindynus แล้ว “ในวันเดียวกัน” เธอก็เสียตัวให้โจร และเมื่อหมดภารกิจกับโจร “ในวันเดียวกัน” เธอก็เสียตัวให้หมอ เป็นอันเสร็จสิ้นภารกิจของเธอบนโลกนี้ตามที่พระเจ้ากำหนด! เธอทำตามหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายมาอย่างดีเยี่ยม ทำให้พระเจ้าไม่เสื่อมเสียชื่อเสียงจึงได้รับยกย่องให้เป็นนักบุญ! เมื่อพิสูจน์ให้เห็นสมจริงแล้ว เรื่องก็จบลงอย่างสมบูรณ์ด้วยชื่อเรื่องรองว่า “UN PETIT MAL POUR UN GRAND BIEN”⁽³²⁾

⁽³⁰⁾ ibid., p.701

⁽³¹⁾ ibid., p.700

⁽³²⁾ ibid., p.702

บทสรุป

อัจฉริยภาพของนักเขียน ปฏิภาณไหวพริบอันเฉียบคม ความเจ้าชู้และความมีอารมณ์ขันของวอลแตร์เริ่มฉายแววให้เห็นในเรื่อง *Cosi-Sancta* นิทานที่วอลแตร์เขียนเล่น ๆ ลักษณะเหล่านี้แปลงประกายชัดเจนเฉียบคมยิ่งขึ้นในนิทานปรัชญาในระยะหลังที่เป็นที่รู้จักกันทั่วโลก สมุดคำชมของ René Pomeau ที่ว่าการเรียกวอลแตร์ว่าเป็นนักเล่นนิทานเป็นสิ่งที่เป็นธรรมชาติที่สุด

“Voltaire conteur : quoi de plus naturel?”⁽³³⁾

พรสวรรค์ในการเสียดสีที่ปรากฏในเรื่อง *Cosi-Sancta* เป็นผลมาจากความมีอารมณ์ขันแท้ ๆ ของวอลแตร์ ในงานชิ้นหลัง ๆ ที่ใช้ต่อสู้กับ “l’Infâme” การเสียดสียิ่งแหลมคมดุเด็ดเผ็ดร้อนยิ่งขึ้น และนี่เป็นเหตุให้วอลแตร์ได้รับสมญาว่า “อัจฉริยะแห่งการเสียดสี” (“génie satirique”)⁽³⁴⁾

หมายเหตุ ผู้เขียนขอขอบคุณอาจารย์ชัยเลิศ กิจประเสริฐ ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ปัตตานี ที่ช่วยแปลภาษาไทยให้และให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับบทความนี้

⁽³³⁾ *ibid.*, p.8.

⁽³⁴⁾ R. Mortier, “Les formes de la satire chez Voltaire”, *Documentatieblad werkgroep*, XVIIIe eeuw, no. 15-16, 1972, p.43.

บรรณานุกรม

A. งานของวอลแตร์

- *Romans et contes*, éd. René Pomeau, Garnier – Flammarion, 1966.
- *Le monde comme il va, Zadig*, éd. Claude Blum, Librairie Larousse, 1973.
- *Correspondence and Related Documents*, éd. Th. Besterman (*Oeuvres complètes de Voltaire*, pp.85-135), Genève, Banbury, Oxford, 1968-1977.
- *Zadig*, éd. Jean-Pol Caput, Dider, 1969.

- B. - *Dictionnaire Voltaire*, sous la direction de Raymond Trousson, Jeroom Vercruysse et Jacques Lemaire, Hachette, 1994.
- Marie-Hélène Dumeste, *Le conte philosophique voltairien*, Hatier, 1995.
- R. Mortier, “Les formes de la satire chez Voltaire”, *Documentieblad werkgroep*, XVIIIe eeuw, no.15-16, 1972.
- René Pomeau, éd., *Voltaire en son temps*, Voltaire Foundation, Oxford, 1994, 5 vol.

Commission Asie Pacifique F.I.P.F.

A.P.F.T. – Taiwan

Premier Congrès Régional Asie-Pacifique Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-Pacifique : spécificités et interrogations

Vendredi 27 avril – lundi 1^{er} mai 2006

à Taipei, Taiwan

Sous l'égide de la Commission Asie-Pacifique de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, ce congrès est organisé par l'Association des Professeurs de Français de Taiwan.

Appel à communications

Taipei, le 25 juin 2005

Chers Collègues,

Du 27 avril au 1^{er} mai 2006 se tiendra à Taipei (Taiwan) un congrès qui, pour la première fois, conviera les enseignants et chercheurs de tous les pays d'Asie et du Pacifique à partager leurs savoirs, leurs envies et leurs expériences sur l'enseignement-apprentissage de la langue française et des cultures francophones. L'Association des Professeurs de Français de Taiwan (APFT), en partenariat avec plusieurs institutions francophones et avec le Ministère de l'Éducation de Taiwan ainsi que la commission Asie-Pacifique de la F.I.P.F., a relevé le défi de cette organisation.

Ce congrès devrait être l'occasion de dresser des inventaires, de soulever des problématiques et d'ouvrir des perspectives sur l'enseignement-apprentissage de la langue culture-française dans cette région du monde. Ce sera aussi une opportunité rare de mettre en place des réseaux d'échanges, formels et informels, de monter des collaborations qui permettraient une meilleure circulation des individus et des

connaissances entre les différents pays de cette immense zone Asie-Pacifique, ainsi qu'avec les pays francophones des autres parties du monde.

Les propositions de communication en français (résumé de 100 mots environ, avec titre précis de l'intervention et le thème de la communication) devront parvenir au comité académique sous forme d'article, en fichier attaché, par fax ou par la poste. Il est également demandé aux auteurs d'y joindre une brève bio-bibliographie. Le tout sera expédié à l'adresse suivante :

Madame Ling-Ling Sheu

Responsable du comité académique

Adresse : 25199 Tamsui, P.O. Box 1-96, Taiwan

Tél. : (886-2) 26215656 # 2479 / (886-2) 2625 9198

Télécopie : (886-2) 2625 9198

Courriel : captaipei@yahoo.com.tw

Les présentations ne devront pas dépasser 15 minutes. A l'issue de ce congrès, une publication des actes du colloque est prévue. Le volume maximal de chaque article sera de 24 000 caractères (soit environ six pages).

Les pages web du congrès contenant la fiche d'inscription, la thématique ainsi que le programme seront disponibles sur le site de la CAP à partir de la mi-juillet 2005 www.cap-fipf.com.

Nous vous invitons à retenir ces échéances :

Dates importantes

1^{er} novembre 2005 : date limite de réception des propositions de communication,

15 janvier 2006 : réponse du Comité académique,

27 avril au 1^{er} mai 2006 : tenue du congrès,

Octobre 2006 : mise en ligne de toutes les interventions.

Au-delà de l'aspect technique de l'organisation, l'APFT prévoit de mettre en place un ensemble d'activités culturelles et conviviales dont la description sera bientôt disponible dans le programme de ce congrès.

Comité académique

Pour tout contact :

Mme Pei-Wha CHI LEE

Présidente de l'APFT-TAIWAN

Vice-présidente de la CAP, FIPF

Portable : (886) 925 059 057

Télécopie : (886-2) 2625 9198

Courriel : pwcl@mail.tku.edu.tw

Mme Ling-Ling Sheu

Responsable du Comité académique

Département de français, Université Tamkang No. 151, Yin-chuan Rd. ; Tamsui,

Taipei Hsien, Taiwan 251

Tél. : (886-2) 26215656 # 2479 / (886-2) 2625 9198

Courriel : lingling@mail.tku.edu.

FICHE D'INSCRIPTION

Premier congrès régional Asie-Pacifique
Le français, la francophonie et la francophilie
en Asie-Pacifique: spécificités et interrogations

27, 28, 29, 30 avril et 1^{er} mai 2006

Taipei, TAIWAN

Nom (M. /Mme / Mlle) :	Prénom
Autre formulation du nom:.....	
Adresse (professionnelle).....	
Adresse (domicile) :	
Ville : Pays : Code postal :	
Téléphone (professionnel) :	Téléphone (domicile) :
Télécopie (professionnelle) :	Télécopie (domicile) :
Portable :	Courriel @ :
Fonction :	Organisme/établissement :
Affiliation (association des professeurs).....	
<p>Hébergement</p> <p><input type="checkbox"/> <u>J'opte pour une chambre au guest house du lycée Chongkuang (à 15 mns en métro du lieu du congrès)</u></p> <p><input type="checkbox"/> 1200 NTD / nuit / chambre double à deux lits (chambre sans confort ni serviettes mais très propre et bien entretenue)</p> <p><input type="checkbox"/> <u>J'opte pour une chambre au guest house à l'Université Nationale Normale de Taiwan (à 20 mns à pied ou à 1 station de métro). Attention : nombre limité des chambres à s'y prendre rapidement.</u></p> <p><input type="checkbox"/> 1400 NTD / nuit / chambre à deux grands lits pour 1 ou 2 personnes</p>	

- 1600 NTD / nuit / chambre à deux grands lits pour 3 personnes
- 1800 NTD / nuit / chambre à deux grands lits pour 4 personnes
- J'opte pour une chambre au Friends Hôtel (à 15 mns à pied ou à 1 station de métro).

<http://yous-hotel.network.com.tw/>

- 1750 NTD / nuit / chambre à un grand lit pour 1 ou 2 personnes
- 2100 NTD / nuit / chambre à un grand lit pour 1 ou 2 personnes
- 2240 NTD / nuit / chambre double à deux lits
- 2240 NTD / nuit / chambre triple à un grand lit et 1 petit lit
- J'opte pour une chambre à l'Hôtel Fortuna de Taipei, 3 étoiles (à 5 stations de métro ou à 8 mns en taxi ~100 NTD)

http://www.taipei-fortuna.com.tw/English/about_fortuna.htm

- 2400 NTD / nuit / chambre double
- 2600NTD / nuit / chambre double à deux lits
- J'opte pour une chambre é l'Hôtel Kodak I de Taipei, 4 étoiles (à 3 stations de métro ou à 6 mns en taxi ~80 NTD)

http://www.khotel.com.tw/eindex3_1.HTM

- 2400 NTD / nuit / chambre double à un grand lit
- J'opte pour une chambre à l'Hôtel Kodak II de Taipei, 4 étoiles (à 5 stations de métro ou à 8 mns en taxi ~100 NTD)

http://www.khotel.com.tw/eindex4_1.HTM

- 3150 NTD / nuit / chambre double à un grand lit
- 3250NTD / nuit / chambre double à deux lits

Réserver pour moi

.....chambre(s) pour nuits du avril au mai 2006

Je partagerai la chambre avec M. / Mme

Frais d'inscription

01/11/05 Première date limite de l'inscription (800 dollars taiwanais NTD pour les intervenants, 500 NTD pour les étudiants, 1000 NTD pour les autres)

01/03/06 Deuxième date limite de l'inscription (1000 NTD pour les intervenants, 700 NTD pour les étudiants, 1200 pour les autres)

Inscription après le 1^{er} mars pour tous : 2000 NTD

Le paiement se fait sur place en dollars taiwanais (1 euro ~38 dollars taiwanais), la date du courriel et du cachet postal faisant foi.

J'accepte Je refuse que mon nom et mes coordonnées soient figurées sur la liste publique des participants du congrès.

Signature ou sceau du(de la) participant(e) :

A remplir par le (la) candidat(e) à la communication
Titre de la (des) communication(s)
Thème
Résumé (en 100 mots)

Bio-bibliographie	
Matériel requis	
<input type="checkbox"/> ordinateur, power point <input type="checkbox"/> rétroprojecteur	<input type="checkbox"/> magnétoscope VHS <input type="checkbox"/> autre, précisez :
<input type="checkbox"/> J'accepte <input type="checkbox"/> Je refuse que mon article soit publié sur la page web du congrès	

**Commission Asie Pacifique F.I.P.F.
A.P.F.T. - Taiwan**

**Premier Congrès Régional Asie-Pacifique
Le français, la francophonie et la francophilie
en Asie Pacifique : spécificités et interrogations
Vendredi 27 avril – lundi 1^{er} mai 2006
Taipei, Taiwan**

Thématique

Ce colloque sera l'occasion de faire le point sur l'état de l'enseignement apprentissage de la langue française en Asie-Pacifique et de son rééquilibrage avec les dimensions culturelles qui sont l'objet de fortes représentations sociales dans la région. Ces deux dimensions de l'enseignement seront également envisagées dans la perspective des formations professionnalisantes et des marchés de l'emploi.

1. La diffusion du français et de ses dimensions culturelles en Asie-Pacifique : état des lieux, problématiques et perspectives de développement.

Si chaque enseignant a en général une idée assez précise de l'enseignement du français dans son pays ou dans sa région, il lui manque souvent une perspective macro sur sa diffusion dans la zone Asie-Pacifique. Au-delà de l'aspect informatif attendu de ces interventions, l'exposé des problématiques et des solutions envisagées par participants à ce congrès pourrait favoriser les échanges entre les associations et entre les individus. La mise en place d'un réseau de communication entre associations permettrait ainsi de rendre certaines solutions exportables.

2. La francophilie dans tous ses états : quelles sont les représentations sociales du français et des cultures de langue française circulant dans les publics d'apprenants et de non apprenants de français en Asie-Pacifique?

Si les représentations de la langue et de la culture françaises sont assez bien connues, on n'a par contre fort peu d'informations sur les représentations des autres pays francophones. Ce colloque pourrait donc être l'occasion d'une découverte de ce « territoire » en friche. Les mutations des représentations sociales de la langue et de la culture françaises parmi les jeunes générations d'apprenants constituent un autre domaine peu défriché. Cet inventaire pourrait permettre de cerner la configuration de nouvelles motivations pour l'apprentissage de la langue-culture française dans la région.

3. Les cultures éducatives de l'Asie-Pacifique et l'enseignement du français et des cultures de langue française.

Quelques travaux ont mis en évidence l'impact des cultures éducatives locales sur les méthodologies et sur les gestions de classe dans les cours de langue. Que ce soit l'influence d'une religion, d'un système politique ou/et des processus de socialisation, la diversité culturelle en Asie-Pacifique représente une grande richesse de situations pour l'enseignement de la langue-culture française. Cet apport pourrait se révéler notamment très appréciable dans les formations de FLE.

4. Les dimensions culturelles de l'enseignement du français : l'avenir de la francophonie et de la francophilie en Asie-Pacifique?

On constate qu'aucune des grandes puissances économiques de la région n'est membre de la francophonie. Mais la francophilie, par contre, semble être assez répandue un peu partout. Elle est soutenue par un ensemble de représentations sociales positives sur la culture française. On peut dès lors se demander si l'enseignement des dimensions culturelles du français ne devrait pas prendre plus d'importance dans les enseignements de langue française. Ce serait aussi une occasion d'insister sur l'apport possible des autres cultures francophones.

5. La didactique du français et les cultures éducatives de la région Asie Pacifique.

La didactique des langues articule savoirs savants et savoirs expérientiels. L'appropriation/détournement des savoirs savants par les enseignants de français en Asie-Pacifique est peu documentée. Son dévoilement pourrait instruire utilement la didactique des langues et stimuler la créativité dans cette région du monde.

6. Comment produit-on et utilise-t-on les outils multimédias et les TICE dans la région Asie-Pacifique?

Les technologies de l'information et de la communication se développent à grande vitesse dans la région. Il nous semble qu'un état des lieux de l'existant et des usages en Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE) appliquées au FLE/FLS s'impose. A travers la présentation de produits disponibles et le partage d'expériences d'utilisation de didacticiels ou autres logiciels, de parcours pédagogiques sur Internet ou sur tout autre support multimédia, nous pourrions identifier les pratiques en cours et les pistes à suivre. Au-delà des usages, une attention particulière sera donnée aux problématiques et aux expériences de développement de produits multimédias nationaux appliqués au FLE/FLS afin de créer des synergies dans le domaine.

7. La littérature de langue française dans les cursus des départements de français : son rôle dans les formations et les filières professionnelles en Asie-Pacifique. Réflexion sur les pratiques existantes et l'ouverture vers des formations professionnalisantes.

Ce colloque pourrait être l'occasion d'une réflexion sur des approches qui suscitent une créativité chez les apprenants. Cette créativité permettrait aux étudiants de diversifier leurs stratégies d'accès au marché de l'emploi.

8. Le français en classe bilingue et le français pour les publics spécifiques : quel avenir en Asie-Pacifique?

L'exemple de la politique mise en œuvre dans le cadre du programme des classes bilingues et des filières francophones des pays membres de la Francophonie de l'Asie du Sud-Est pourrait nous donner un éclairage intéressant sur les stratégies développées et les moyens mis à disposition d'une politique éducative et linguistique volontariste en faveur de la langue française et des cultures francophones. Il serait intéressant d'analyser comment les programmes nationaux ont intégré cette nouvelle langue dans leur curriculum puisque le succès et la vitalité des enseignements dépend entre autres des aménagements institutionnels.

9. La compétence francophone sur les marchés de l'emploi.

- Traduction et interprétariat
- Commerce international
- Organisations internationales
- Tourisme
- Arts appliqués
- Industrie ...

Un inventaire des besoins pourrait susciter une réflexion sur les formations à envisager. Quant à la valeur attribuée au français par les acteurs de l'offre et de la demande sur le marché de la traduction et de l'interprétariat, son étude permettrait de développer des stratégies efficaces pour renforcer la position du français.

10. La formation des enseignants de français : quels types de formations à envisager pour la région?

La formation de nombreux enseignants de français semble passer par un département de FLE dans un pays de langue native française. Or les formations proposées sont en général de type « universel », s'appuyant sur certaines théories pour

aborder la question de la diversité des cultures éducatives en présence. Il en résulte que les jeunes enseignants formés en FLE s'expatriant en Asie-Pacifique éprouvent beaucoup de difficultés à s'adapter aux cultures éducatives locales. Quant aux enseignants de cette région, leurs difficultés ne sont pas moindres pour adapter leur formation reçue à l'étranger à la situation locale. Ils reviennent donc souvent à l'approche de l'enseignement qu'ils ont connue en tant qu'apprenant. Ce colloque pourrait être le théâtre d'une réflexion sur de nouveaux types de formation : formation locale mais aussi introduction plus significative des différentes cultures éducatives en Asie-Pacifique dans les cursus des universités françaises par exemple. Les enseignants-chercheurs de l'Asie-Pacifique seraient dans ce cas des interlocuteurs privilégiés et une véritable coopération dans les deux sens se mettrait alors en place. On pourrait également réfléchir à la création éventuelle d'un département de « FLE » en Asie-Pacifique.

11. Les étudiants asiatiques et du Pacifique en séjour d'étude en Europe et en Amérique du Nord : questions d'accueil, d'adaptation et de retour au pays.

Nos étudiants de retour des pays francophones, européens et américains rapportent un ensemble de problèmes, qui sont autant liés à des questions d'accueil dans ces pays qu'à un manque de préparation avant le départ. Un examen de ces problèmes pourrait inciter à envisager des solutions qui ne soient pas que techniques (comment rédiger un mémoire en France) mais aussi psychologiques et culturelles (intégration, par exemple, dans les cursus d'un module en pays d'accueil, (comment être, dans et hors de la classe, un bon étudiant chinois/japonais/etc.?). La question du retour au pays se pose aussi en termes d'adaptation, ne serait-ce que pour valoriser la formation acquise. Là encore, la prise en compte de cette question dans les cursus s'avérerait utile. La relation d'expériences allant dans cette direction dans la région Asie-Pacifique serait la bienvenue.

12. La coopération entre les pays de langue native française et ceux de la région Asie-Pacifique : bilan et prospective.

Ce thème pourrait être l'occasion d'un débat entre les représentants des institutions qui gèrent les politiques linguistiques et culturelles et les acteurs du terrain qui ne perçoivent pas toujours l'adéquation de ces politiques à leurs besoins.

13. La valorisation de formations spécifiques, dispensées en langue française dans les systèmes éducatifs de la francophonie, et leur adéquation aux besoins et aux désirs des apprenants de la région.

Il est souvent constaté que des formations de valeur, proposées dans les pays de langue française, se révèlent inaccessibles pour les apprenants en raison de l'insuffisance de l'information diffusée auprès des établissements et des individus concernés. Une réflexion sur les conditions de production, de circulation et de réception des informations pourrait contribuer à une amélioration sensible des réseaux informationnels.

Se pose également la question de l'accès aux cursus de ces formations qui, au prix d'une plus grande flexibilité, pourraient attirer un plus grand nombre d'apprenants de nos régions et relancer l'intérêt pour l'apprentissage de la langue française.

บทบรรณาธิการ

กว่าที่ท่านจะเปิดมาถึงหน้าบรรณาธิการนี้ ผู้อ่านคงจะสังเกตเห็นว่าวารสารสมาคมฯ ฉบับนี้มีความเปลี่ยนแปลงต่างๆ เกิดขึ้นแล้ว ดังที่บรรณาธิการได้แถลงด้วยวาจาไว้ในฉบับก่อน

เริ่มจากรูปลักษณ์ของวารสารที่มีขนาดกะทัดรัดมากขึ้น พอเหมาะมือ สะดวกที่จะนำติดตัวไปอ่านได้ทุกที่ มีสีสันสดใสแต่ยังคงแน่นด้วยเนื้อหาทางด้านภาษาฝรั่งเศสตามวิสัยทัศน์ของวารสารที่ดำรงมานานกว่า 25 ปี

ความเปลี่ยนแปลงต่อมา อยู่ที่เนื้อหาของวารสารที่ยังคงหนักแน่นด้วยสาระและบทความที่มีประโยชน์อย่างยิ่งต่อครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสที่ร่วมแบ่งปันและแลกเปลี่ยนความรู้ประสบการณ์ในการสอน ในวารสารฉบับนี้เริ่มด้วย รายงานการจัดประชุมทางวิชาการ Réunion régionale de Bangkok 2005 ในหัวข้อ Cadre stratégique pour le français en Asie ซึ่งจัดขึ้นระหว่างวันที่ 31 พฤษภาคม ถึงวันที่ 3 มิถุนายน ที่ผ่านมา จัดโดยกระทรวงการต่างประเทศของประเทศฝรั่งเศสร่วมกับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสของประเทศต่างๆ ในภูมิภาคเอเชีย โดยมี ศศฝท. เป็นแม่ข่ายหลัก งานนี้ประสบความสำเร็จเป็นอย่างดี ด้วยผู้แทนครูภาษาฝรั่งเศสในระดับต่างๆ จากหลากหลายประเทศร่วมพิจารณาปัญหา และเสนอแนะแนวทางแก้ไข เพื่อพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในทิศทางใหม่ จากการประชุมครั้งนี้ จะเห็นได้ว่าหน่วยงานการจัดการเรียนการสอนในภูมิภาคเอเชียและประเทศเจ้าของภาษา ได้แสดงให้เห็นถึงพลังที่เข้มแข็งในการประสานความร่วมมือทั้งในระดับพื้นฐานและในระดับภูมิภาค

จากนั้นเป็นบทความท่องเที่ยวจากการทัศนศึกษาเมืองคุนหมิงและลี่เจียง ประเทศสาธารณรัฐประชาชนจีน ที่มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ได้จัดขึ้นเมื่อเดือนมกราคม 2548 ต่อด้วยการแนะนำมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ โดย ผศ.ดร.สุธาสิณี ผลวัฒน์นะ เลขานุการมูลนิธิฯ รวมทั้งบทความนำเสนอความเป็นมาของการก่อตั้งสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

สำหรับภาคบทความวิชาการ เริ่มต้นด้วยบทความภาษาฝรั่งเศสของอาจารย์ ดร. สิริจิตต์ เดชอมรชัย เรื่องเกี่ยวกับการอ่าน เรื่อง Lire en L2 : point de vue psychologique et socioculturel. และอาจารย์ ดร. วาณี อรรถนัสศิริ จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ กรุงเทพมหานคร เรื่อง Aspect multidimensionnel de l'évaluation des écrits มาให้ แกรม ด้วยเรื่องวรรณคดีฝรั่งเศสเบาๆ กับนักเขียนที่มีชื่อที่สุดคนหนึ่งของฝรั่งเศสคือ Voltaire ใน บทความเรื่อง Coso-Sancta : นิทานปรัชญาเรื่องแรกของวอลแตร์ ซึ่ง ผศ.ดร. อุบลวรรณ โชติวิสิทธิ์ จัดส่งมาจากมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

นอกจากนี้ สมาคมฯ ขอประชาสัมพันธ์การประชุมวิชาการ Premier Congrès Régional Asie-Pacifique ในหัวข้อเรื่อง Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-Pacifique : spécificités et interrogations ที่จะจัดขึ้นในวันที่ 27 เมษายน ถึงวันที่ 1 พฤษภาคม 2549 ณ กรุงไทเป ประเทศไต้หวัน Madame Pei-Wha นายกสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสของไต้หวัน ได้ส่งรายละเอียดมาให้สมาคมฯ หากมีอาจารย์ท่านใดสนใจเข้าร่วมประชุมหรือเสนอบทความ วิชาการ สามารถติดต่อตามที่อยู่ที่ระบุไว้ในบทความนี้

ฉบับหน้าเป็นเรื่อง Linguistique et Français Langue Etrangère ซึ่งเต็มไปด้วยสาระ ที่มีประโยชน์ และน่าสนใจมากมาย

การปรับปรุงสิ่งต่างๆ ในวารสารฯ มีจุดประสงค์เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดแก่มวล สมาชิกและผู้สนใจทั่วไป กองบรรณาธิการวารสารฯ จึงยินดีรับฟังข้อคิดเห็นและคำติชมจาก ทุกท่านด้วยความยินดียิ่ง

พบกันใหม่ฉบับหน้าครับ

ปรีดี พิศภูมิวิถิ