



วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

Bulletin bi-annuel de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français
sous le haut patronage royal de Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn



วารสารรายครึ่งปี ฉบับที่ ๑๒๖ ปีที่ ๓๖ เล่ม ๒ (กรกฎาคม-ธันวาคม ๒๕๕๖)
Numéro 126 année 36 vol. 2 (juillet – décembre 2013) ISSN 0857-0604

จัดพิมพ์: จำนวน ๓๐๐ เล่ม

วัตถุประสงค์:

๑. เพื่อเผยแพร่ความรู้เกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา
๒. เพื่อส่งเสริมการศึกษาและวิจัยเกี่ยวกับวิชาภาษาฝรั่งเศส วิชาภาษาฝรั่งเศสศึกษา และระเบียบวิธีการสอน
๓. เพื่อสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างสมาชิกและสถาบันวิชาการอื่น ๆ

เจ้าของ: สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี
L'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français sous le haut patronage royal de Son Altesse
Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn

คณะกรรมการที่ปรึกษา (Conseillères de rédaction)

ศาสตราจารย์เกียรติคุณ คุณหญิงไขศรี ศรีอรุณ	Professeur Khunying Khaisri SRI-AROON
รองศาสตราจารย์ คุณหญิงวงจันทร์ พิณยนิติศาสตร์	Professeur Associé Khunying Wongchan PHINAINITISATRA
รองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม	Professeur Associé Dr.Thida BOONTHARM

บรรณาธิการ (Editeur en chef)

นายปรดี พิศภูมิวิถิ
Predee PHISPUMVIDHI

ผู้ช่วยบรรณาธิการ (Editrices adjointes)

นางสาวสุธาสิณี พลวัฒน์	นางสาวสิริจิตต์ เดชมรรชัย
Suthasinee PHALAVADDHANA	Sirajit DEJAMORNCHAI

กองบรรณาธิการ (Comité éditorial)

นางสาวมาริสา การ์เวทย์	นางสาวอารีรัตน์ ปิ่นทอง	นางสุรภี จุโปลการ
Marisa GARIVAIT	Areerat PINTHONG	Surapee RUJOPAKARN
นางสาวบุปผา อยู่ทรัพย์	นางสาวอุบลวรรณ โชติวิสิทธิ์	นายประวิทย์ เลิศวัฒน์กุล
Buppha YOOSAP	Ubolwan CHOTIWISIT	Pravit LERTWATTANAKUL
นางสุรัชณี ชัตติยสุริยวงศ์	นางสาวชัชวีร์วรรณ ไชยวัฒน์	นางสาวพรศิริ ทองพันธุ์
Surachanee KHATTIYASURIYAWONG	Chatchareewan CHAIYAWAT	Pornsiri THONGPAN

ฝ่ายศิลป์และรูปเล่ม (Mise en page)

นางสาววาริ จุลโพธิ์
Waree JULLAPHO

ฝ่ายการเงิน (Trésorière)

นางสาวชนยา ด่านสวัสดิ์
Chanaya DANSAWASTI

ฝ่ายทะเบียนสมาชิกและจัดส่ง (Membres et Contribution)

นางสาวมาริสา การ์เวทย์
Marisa GARIVAIT

กำหนดการออกวารสาร ปีละ ๒ ฉบับ บอกรับวารสารที่ นางสาวมาริสา การ์เวทย์ ณ สำนักงานวารสาร

สำนักงานวารสาร: ๓๐/๙ พหลโยธิน ๒ เขตพญาไท กรุงเทพฯ ๑๐๕๐๐ โทรฯ ๐๒ ๒๗๙ ๐๗๓๓

ทัศนะใด ๆ ที่ปรากฏในข้อเขียนในวารสาร สดผท. นี้เป็นของผู้เขียน กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นพ้องด้วยแต่อย่างใด

สนับสนุนการพิมพ์โดย: บริษัท สำนักพิมพ์วัฒนาพานิช จำกัด ๒๑๖-๒๒๐ ถนนบำรุงเมือง แขวงสำราญราษฎร์ เขตพระนคร กรุงเทพฯ ๑๐๒๐๐

โทร. ๐๒ ๒๒๒ ๙๓๓๔ • ๐๒ ๒๒๒ ๕๓๓๑-๒ FAX ๐๒ ๒๒๕ ๖๕๕๖ • ๐๒ ๒๒๕ ๖๕๕๗ email: info@wpp.co.th

บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฉบับปีที่ ๓๖ เล่ม ๒ (กรกฎาคม-ธันวาคม ๒๕๕๖) เป็นฉบับที่ ๑๒๖ ซึ่งประกอบด้วยบทความวิจัย บทความวิชาการ และสารอื่น ๆ ที่หลากหลาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งบทบรรยายเรื่องบทบาทและความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในเวทีโลก โดย ฯพณฯ ดร.วีรชัย พลาศรัย เอกอัครราชทูตไทยประจำกรุงเฮก ประเทศเนเธอร์แลนด์ ซึ่งได้ให้ความกระจ่างอย่างยิ่งต่อบทบาทและความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสต่อการปกครอง อาชีพ และแนวโน้มความสำคัญของการใช้ภาษาฝรั่งเศสในอนาคต

นอกจากนี้ยังมีบทความวิจัยทางด้านการสอนภาษาฝรั่งเศสในชั้นเรียน การศึกษาวรรณคดีฝรั่งเศส ตลอดจนบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ ซึ่งกำลังปรับตัวเข้าสู่สถานการณ์อาเซียน แนวโน้มในอนาคตของภาษาฝรั่งเศสจึงอยู่ในมือของครู อาจารย์ และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกคนที่จะช่วยกันดำรงภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยไว้ได้

อนึ่ง กิจกรรมต่าง ๆ ที่ทางสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสจัดขึ้นเป็นประจำทุกปีก็มีประโยชน์แก่นักเรียน นักศึกษาเหมือนเช่นเดิม โดยเฉพาะกิจกรรมประจำปีของสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ซึ่งได้รับพระมหากรุณาจากสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี เสด็จพระราชดำเนินพระราชทานรางวัลต่าง ๆ นับเป็นพระมหากรุณาอย่างหาที่สุดมิได้

หวังว่าผู้อ่านคงได้รับสารประโยชน์ในวารสารฉบับนี้ทุกท่าน

บรรณาธิการ

สารบัญ

สรรสาระ

Apprentissage par situation-problèmes sur plateforme de réseau social <i>Bruno MARCHAL</i>	5
Traduire Molière dans les langues asiatiques <i>Juan RACHEL</i>	12
L'évolution des méthodes didactiques dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères <i>Parkpoom JAIMEE-AREE</i>	19

บทความวิจัย/บทความวิชาการ

La littérature en miroir dans <i>Le Vol d'Icare</i> de Raymond Queneau <i>Chananao VARUNYOU</i>	27
Les peintures murales du Wat Yai Intaram de Chonburi <i>Predee PHISPHUMVIDHI</i>	37
Méthode de lecture pour la compréhension textuelle <i>Sunporn EIAMMONGKHONSAKUN</i>	47
La place du français dans la communauté de l'ASEAN: le cas de la Thaïlande <i>Wilai SILAPA-ACHA</i>	57
Dynamique de l'enseignement/apprentissage du français dans l'espace francophone en Asie Pacifique <i>Piyajit SUNGPANICH</i>	68
แบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนระดับชั้น 5 ^{ème} โรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ <i>อมรรัตน์ โชคสุนทสุทธิ์</i>	74

กิจกรรมของสมาคมฯ และมูลนิธิฯ

โครงการสัมมนาวิชาการ “ประเทศไทยและนโยบายภาษาต่างประเทศ: ความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในเวทีโลก” ...	82
ประมวลภาพกิจกรรมของสมาคมฯ และมูลนิธิฯ <i>กองบรรณาธิการ</i>	94
ผลการแข่งขันกิจกรรมประจำปี	105
ที่นี้มีความแตกต่างกันมากมาย (ตอนที่ ๓) <i>ครูแอม</i>	115

แนะนำหนังสือ

หนังสือแปลเรื่อง ราชอาณาจักรสยาม ณ พระราชวังพงแตงโนบล คณะทูตสยาม ๒๗ มิถุนายน ค.ศ. ๑๘๖๑ <i>นิชุตตา บุญขำ</i>	120
---	-----

Apprentissage par situation-problèmes sur plateforme de réseau social

Bruno MARCHAL*

Plusieurs articles récents font allusion à l'usage qui commence à poindre, des réseaux sociaux au sein de la classe et cela malgré les nombreuses réticences suscitées dans le monde de l'Éducation. Car s'il est vrai que toute innovation en pédagogie suscite des craintes, celle que nous allons présenter ici et qui a débuté en 2010, a bousculé des habitudes, tant du point de vue de l'enseignant que de l'apprenant. L'outil principal même en effet provoque dans le milieu de l'enseignement des interrogations au mieux, voire des rejets catégoriques, au pis. Aux États-Unis, certains États ont été jusqu'à interdire tout type de connexion entre le pédagogue et l'étudiant sur ce réseau. Mais aujourd'hui, Facebook n'est plus simplement ce que l'on a coutume d'appeler un réseau social¹, c'est devenu aujourd'hui une «plateforme de réseau social», offrant une panoplie d'outils collaboratifs et communicants que l'on ne rencontrait sur des «plateformes d'apprentissage en ligne» ou *e-learning*. Ce type de plateforme est en place depuis plusieurs années dans le réseau universitaire comme la plus connue, Moodle, outil gratuit sous licence libre et qui permet un environnement d'apprentissage médiatisé. Mais on constate très vite que les apprenants se sentent obligés de s'inscrire parce qu'on le leur demande, qu'elles ne présentent la plupart du temps que des contenus universitaires annexés, qu'elle a une interface rébarbative sans interactivité et surtout, qu'il est impossible de s'y connecter sur un terminal de type téléphone «intelligent» ou

smartphone. En juillet 2010, suite à des Journées d'études pour jeunes chercheurs organisée dans la ville de Hue (Vietnam), une équipe de quatre enseignants-chercheurs universitaires en Asie du Sud-Est s'est constituée pour imaginer un scénario pédagogique totalement innovant qui utilise Facebook comme vecteur d'apprentissage du français et qui s'est construit autour d'un modèle pédagogique lui-même innovant, la «situation-problème». Ce scénario, baptisé «Les Robinson du Cyberspace», est le fondement du projet de recherche collective de deux ans, soutenu par l'OIF et le Centre régional francophone en Asie Pacifique (CREFAP) et qui a abouti en décembre 2012.

Une cascade de situations et de problèmes sous forme d'une simulation de monde

La situation-problème est, si l'on résume, une mise en situation d'une communauté d'apprenants autour d'un problème à résoudre, et qui ne peut se réaliser que par la coopération et la collaboration autour de ce seul objectif. C'est donc une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver. La situation-problème est toujours une fiction sous contrôle et elle fait partie d'une pédagogie fondée sur l'autoconstruction des savoirs ce qui la place dans une position intéressante

* Université de Thammasat, Bangkok, Thaïlande



dans le processus d'autonomisation du processus d'acquisition des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être. Les obstacles sont directement liés aux manques des apprenants: manque de connaissances, de savoir-faire ou absence de comportement et d'attitude adéquats. Les conditions subordonnent la réalisation de la tâche. Elles peuvent être des ressources matérielles ou humaines, des contraintes diverses qui vont déterminer les apprentissages des apprenants et les rendre incontournables. Les situations-problèmes peuvent également se construire en cascade avec des sous situations-problèmes à résoudre à chaque étape pour avancer dans le processus global. Ainsi, en mêlant habilement les technologies et la pédagogie pour proposer à des apprenants de français d'un niveau DELF B1 et B2, sous la forme d'une formation de 4 mois, les concepteurs du projet ont imaginé une cascade de neuf micro-situations qui s'enchaînent. Chaque micro-situation représente un problème pour les apprenants qui ne peut se résoudre que par la confrontation et le débat d'idées, l'échange et le partage de connaissances: par exemple, la construction collective d'un système d'approvisionnement en nourriture; la mise au point d'un système politique; la recherche des symptômes d'une maladie et de la thérapie appropriée etc. En outre, afin d'être au plus proche des préoccupations des apprenants et de l'utilisation d'un réseau social tel que Facebook pour le public-cible, les situations-problèmes ont été scénarisées dans ce qui ressemble à une application ludique sur Facebook. Pour les utilisateurs, Facebook est non seulement un réseau de partage de photos, d'adresses, de dépôt de commentaires ou de messages mais aussi un lieu où on joue énormément, grâce à des «appliquettes» de type Farmville ou Restaurant-City, sortes de micro-milieu qui

peut faire penser à un monde virtuel ou une simulation de monde en temps réel. Par ailleurs, depuis que cette expérience a commencé, les concepteurs ont constaté que les développeurs du célèbre réseau avaient ajoutées des fonctionnalités au fur et à mesure que ses usages se diversifiaient.



Une scénarisation et un processus de résolution qui cible l'autonomisation

L'objectif principal de ce scénario étant un principe d'autonomisation, d'une manière générale, les apprenants sont complètement libres dans la conduite de leur travail et de l'activité. Ainsi, la procédure de résolution doit être de chercher des ressources lexicales, organisationnelles etc., de les partager sur un espace visible. Des ressources peuvent être données par l'enseignant tuteur en fonction de la situation-problème mais de manière très ponctuelle et à la demande des apprenants. Chaque étape doit être discutée, par les outils de la plateforme Facebook: clavardage (*Chat*), dépôt de messages, commentaires, administration de page, envoi de courriels, prise de rendez-vous... Il n'est pas interdit d'utiliser d'autres moyens communicants mais dans la mesure du possible, il faut le préciser. Le principe d'autonomisation et le type d'apprentissage proposé supposent que l'enseignant reste dans une certaine mesure plutôt réactif que proactif, c'est-à-dire qu'il répond aux interrogations plutôt qu'essayer de les devancer. Autrement dit, l'enseignant, excepté les moments où il doit ouvrir des activités, ne devrait pas ou prou intervenir dans le processus en amont; ni dans la diffusion des ressources, ni dans le règlement de conflits cognitifs.

Dans les faits, ce type d'apprentissage implique évidemment des contraintes. La première est la chronophage pour les

enseignants. La proactivité s'ajoute à la réactivité de l'enseignant en l'obligeant à passer beaucoup de temps, soit à répondre aux sollicitations de l'apprenant, soit à prévenir les difficultés par l'adjonction de ressources. Les conflits cognitifs se résolvent normalement dans un type de pédagogie constructiviste avec les pairs mais l'enseignant est souvent là en dernier recours ou comme conseiller. La deuxième est liée aux contraintes individuelles de chaque apprenant associé au dynamisme de sa communauté d'apprentissage qui l'engage ou non dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire des distances spatiale, temporelle, technologique, socio-économique. Si une de ces contraintes est déficiente, elle porte conséquence sur la persistance, fonction de sa motivation. De même, si l'apprenant ne sent pas un intérêt direct dans le contexte de ses études, il perd de la motivation et cela conduira à l'abandon. La motivation étant une composante du système métacognitif, elle n'implique l'étudiant que dans la mesure où le tuteur a planifié des activités répondant à des normes, l'apprenant a des responsabilités dans sa performance, ses réussites et échecs.

Une forte interaction conduisant à une évolution des comportements

Alors que les apprenants rechignent à se connecter sur un réseau Intranet ou une plateforme dédiée à l'apprentissage et dont l'interface est rigide et triste, Facebook est instantané, gratuit, ne nécessite pas de clé d'inscription et tous les internautes s'y inscrivant sont ainsi capables de favoriser la construction du réseau social de chacun d'eux. Le réseau social sur le Net constitue ainsi un support à partir duquel l'internaute peut se créer, se définir, se construire une identité

numérique. L'intégration des outils comme la messagerie instantanée, le partage de documents suscite des interactions valorisées par les clics *J'aime* et les commentaires ajoutés. L'ajout de messages et le suivi des fils de conversation peuvent se faire quotidiennement. Par ailleurs l'apprenant s'engage plus activement en s'intégrant au processus: il conscientise son apprentissage. D'autre part, pour les chercheurs, l'important est la traçabilité des interactions. Facebook offre sur la création de pages ou dans les groupes, des outils statistiques du plus simple (heures de dépôt) aux plus complexes (nombres de visites par post, par jour/semaine/mois en graphes). Par ailleurs, une page peut s'ouvrir à l'ensemble de la communauté Internet si l'autorisation est donnée, ce qui permet une visibilité de l'évolution de l'apprentissage à qui veut bien se connecter sur le Net. La page permet de sauvegarder un minimum d'accès aux informations personnelles et ne permet pas d'envoyer des messages privés. Au terme de quatre mois d'apprentissage et de deux mois de préparation en amont de l'ensemble du dispositif, se sont révélées de nombreuses interactions écrites sous forme de messages échangés, courriels, commentaires, discussions entre apprenants et/ou tuteurs. Le niveau de compréhension écrite s'est élevé du fait de la complexité de certaines consignes; l'usage de dictionnaires en ligne ou de demandes d'aide à des francophones se faisant naturellement. Des séances de «clavardage» étant organisés régulièrement, les conversations ont souvent été constructives tant du point de vue linguistique que du développement de certaines compétences méta-linguistiques, voire une certaine autonomie. Ainsi le scénario avait prévu d'utiliser des logiciels spécifiques tels qu'un idéateur (logiciel de *mindmapping*) pour lequel les échanges et explications entre pairs



a permis à chacun de collaborer sur une même carte conceptuelle. L'enseignant-tuteur n'avait pas dans ce cas précis expliqué son utilisation mais a fourni un lien de téléchargement et un document numérique explicatif. Des personnalités ou des compétences particulières se sont révélées, permettant à chacun de se situer dans son niveau d'apprentissage, de se confronter à d'autres points de vue, de faire des efforts communs, de pratiquer le consensus, de tenter de comprendre la culture de l'autre. Comme les apprenants venaient de régions et de systèmes éducatifs différents, ceux-ci ont fait des tentatives d'adaptation au rythme de travail de chacun. Un exemple: les congés de fin de semestre et les examens semestriels n'ayant pas lieu aux mêmes moments en Thaïlande et au Vietnam, les étudiants libres ont pu faire le travail pendant que les autres passaient leurs examens. Beaucoup d'étudiants se sont pris au jeu et ont vraiment travaillé sur des thématiques totalement inconnues d'eux (rédaction d'un carnet de bord, prise notes de réunion et compte rendu de séance, description de symptômes et proposition de remède à une maladie, organisation d'un système politique...). Les productions ont très souvent été de qualité et étayées. Enfin, le tissage social des relations entre apprenants et tuteurs ou apprenants et apprenants perdure au-delà de la formation. Plusieurs apprenants sont maintenant «amis» avec leur ancien enseignant et posent des questions ou demandent des précisions par courriel interne ou sur les murs Facebook.



Ces interactions modifient les stratégies d'apprentissage

Au niveau des stratégies d'apprentissage, que l'on peut regrouper selon trois catégories – métacognitive, cognitive et socio-affective – il est apparu que le développement se faisait

de manière très fine, au travers de capacités très spécifiques. Ainsi, au niveau des stratégies métacognitives, les étudiants ont progressé dans leurs capacités d'anticipation, de planification, de maintien d'attention, d'autogestion, d'autorégulation, d'identification de problème et d'autoévaluation. Anticipation et identification de problème car au début de chaque micro-situation, l'étudiant mobilise des moyens linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche principale. Planification car certaines situations-problèmes ont été expressément conçues pour favoriser la mise en œuvre de cette stratégie, par des rédactions collectives, validées par les clics «I like» ou des commentaires. Autogestion car l'apprenant doit chercher à réunir les conditions optimales pour que la tâche soit réalisée et autorégulation car les outils offerts par la plate-forme permet à l'étudiant de corriger par lui-même sa langue, dans un échange de commentaires après un dépôt de document, spécialement en s'adressant à un tuteur. Autoévaluation car notre pédagogie demande à l'apprenant une autoscopie, soit par rapport à ce qu'il se sent capable de faire ou de ce qu'il aurait pu faire, soit par comparaison à ce que les autres ont fait. Dans cet esprit, un espace commun et public appelé «Page Robinson du Cyberspace» a été créée dès l'étape du scénario, à côté des groupes fermés des équipes. Cette page est non seulement le lieu où tout le groupe voit les consignes, mais aussi et surtout un espace d'exposition de leurs créations, une interface publique qui crée de la compétition entre les équipes et permet de gagner l'admiration du public. Cette évaluation donne aux apprenants un sentiment d'efficacité, très important pour augmenter leur motivation.

Au niveau des stratégies cognitives, les apprenants ont surtout développé des capacités de pratique de la langue, de prise de notes et de traduction, de recherche et de

classification d'idées etc. Le mélange des étudiants thaïlandais et vietnamiens a rendu le français obligatoire dans tous les échanges. Les apprenants ont pu pratiquer la langue cible sous des formes et des registres variés. Ils sont aussi appelés à approfondir leur vocabulaire dans des domaines assez pointus comme la médecine ou la politique. On observe aussi que les étudiants sont de plus en plus actifs pour saisir les occasions de pratiquer leur français, que leurs interventions dans les clavardages (Chats) augmentent au fil du temps.

Enfin, au niveau des stratégies socio-affectives, les capacités de questionnement, de coopération et de gestion des émotions ont particulièrement été sollicitées. Ainsi, le questionnement a été beaucoup utilisé par les apprenants pour demander clarification et vérification aux tuteurs. Or, cela ne va pas de soi. Les tuteurs ont dû dans un premier temps être proactifs, c'est-à-dire devancer les questions des étudiants au lieu de les attendre. Vers la fin de la formation, les étudiants ont pris l'habitude de demander au tuteur de répéter et de reformuler la consigne. La coopération consiste à interagir avec ses pairs pour l'accomplissement de la tâche et de la SP. Cet élément a suscité des réactions positives et négatives. Dans la gestion d'une équipe, le chef d'équipe doit obtenir l'aval de ses coéquipiers pour avancer dans la réalisation de la tâche. Les manières de procéder sont différentes selon la personnalité des intervenants mais on peut affirmer que lorsque la charge de chef est supporté par quelqu'un, il a à cœur de bien faire et de jouer son rôle de chef d'équipe jusqu'au bout, quitte à réaliser le travail seul. La gestion des émotions est la prise de conscience de la dimension affective, des techniques pour augmenter sa confiance en soi et sa motivation. En effet, dans une

formation à distance, la distance à la fois géographique mais aussi culturelle ou technologique ne facilite pas la compréhension instantanée des émotions exprimées; un silence ou une absence peut dénoter beaucoup. On peut dire aussi que les émotions ressenties sont très souvent exprimées par hyperboles; il existe tout un panel pour les exprimer: les émoticônes, la ponctuation, les répétitions, les jeux sur la typographie. Très souvent les murs ont accueilli, en plus du clic «like», des commentaires dans lesquels on peut lire ces émotions: la joie de réussir; l'envie de vaincre; le soulagement; le contentement. À l'opposé, on peut lire le mécontentement, la pression, la culpabilité, le découragement, la crainte de dépassement du délai...

Une pédagogie et des possibilités d'enseignement nouvelles dans un contexte régional qui évolue vers l'ANASE (ASEAN) de 2015

Sur le plan pédagogique, l'expérience d'apprentissage sur une plateforme est évidemment différente du milieu aménagé proposé sur un campus socio-académique connu, concret, traditionnel car on peut être confronté à une solitude cognitive et affective. Mais à la différence des plateformes en ligne dédiées à l'apprentissage à distance, une plateforme de réseau social comme Facebook tend à réduire ces solitudes, de par les nombreuses interactions qu'elle engage et par les outils qui y sont intégrés comme les dépôts de commentaires, les messageries interne ou instantanée qui permettent de susciter une réponse directe des pairs ou de l'enseignant connecté avec cette contrainte d'un fort engagement de soi, au niveau du temps notamment. Ces façons d'interagir seront

dynamisées par la faculté de l'apprenant de comprendre les mécanismes de ces interactions et de les ajuster.

Pour engager plus efficacement et activement l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage actif et le motiver, il faut favoriser le développement de l'autonomie. Cela signifie que ce support à l'apprentissage doit reposer essentiellement sur une conception de l'apprentissage qui accorde un rôle déterminant à l'interaction entre l'apprenant et son objet d'apprentissage. Or ce modèle autonomiste qui considère que l'apprenant doit être actif dans ce processus car il en assume lui-même le contrôle, demande de la part de l'apprenant une large responsabilité, notamment en ce qui a trait à la conscientisation de son activité mentale. Son attitude doit consister à auto-évaluer de manière continue sa démarche d'apprentissage pour s'entendre penser, se voir agir, et prendre conscience des processus mentaux qu'il engage dans la gestion de cette démarche. Cet exercice, employé dans le cadre de la construction et la co-construction de savoir, agira positivement sur la planification, l'exécution, le contrôle et la régulation de sa démarche d'apprentissage. Mais tous les apprenants n'entament pas cette démarche avec le même niveau d'autonomie. Elle n'est donc pas accessible à tous les niveaux d'âge mais bien à celui des apprenants universitaires car *«L'autonomie n'est pas une simple qualité mais un mode supérieur de conduite intégrée et, pour la plupart des individus, cette conduite ne faisant pas partie naturellement*

de leur répertoire, elle doit être apprise.»

Le contexte dans lequel a été réalisée cette expérimentation—l'Asie du Sud-Est et plus précisément la Thaïlande et le Vietnam, est à prendre en compte dans ce processus d'apprentissage basé sur la construction collective. En effet, la forte culture du consensus dans les pays asiatiques jouent positivement dans les rapports et conflits sociaux-cognitifs. Elle aura permis notamment d'avancer dans certaines situations rapidement et sans heurts, au risque toutefois de limiter les échanges et le débat. Ainsi, au terme de cette expérimentation et de cette la recherche qui a permis de l'analyser, on peut constater que si l'évolution des nouvelles technologies exige de nouvelles compétences chez les usagers, les enseignants doivent également les intégrer, afin que l'apprentissage puisse répondre au mieux aux attentes des apprenants et aux bouleversements sociologiques de ce début du XXI^{ème} siècle.

Rédaction: Bruno Marchal; Do Quynh Huong avec l'accord du collectif de chercheurs composé de DO Quynh Huong (Université de Hanoï, Vietnam); NGUYEN Minh Thang, (Université de Pédagogie de Hochiminh-Ville, Vietnam); HOANG Thi Thu Hanh, (Ecole Supérieure de Langues Etrangères, Université de Hue, Vietnam); Bruno MARCHAL, Université de Thammasat, Bangkok, Thaïlande)

Page Facebook du projet => [Les Robinson du Cyberspace](#)

¹ Voir le film *The Social Network*, David Fincher, 2010



 **Bibliographie** 

- Christine PARTOUNE, *La pédagogie par situations-problèmes-article paru dans la revue Puzzle éditée par le CIFEN*, Université de Liège, mai 2002.
- DALONGEVILLE A., HUBER M., *(Se)former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Chronique sociale, Lyon, 2000.
- Henri HOLEC, *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre*, Mélanges pédagogiques, 1990.
- Janet ATLAN, *L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE*. ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), Vol. 3, numéro 1, juin 2000.
- Paul CYR et Claude GERMAIN, *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International, 1998.
- Vincent LEMIEUX, *Les réseaux d'acteurs sociaux*. Paris, Presses Universitaires de France, 1999.
- François MANGENOT, «Usages et recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur». in Legros, D. & Crinon, J. (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Paris, 2002.
- Pierre RABARDEL, *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris, 1995.
- Alain COULON, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Paris 1997.
- Paul-Armand BERNATCHEZ, *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*, thèse sciences de l'éducation, option andragogie nov.2004.



Traduire Molière dans les langues asiatiques

Juan RACHEL*

Molière, Shakespeare de France, est incontestablement un dramaturge éminent du XVII^{ème} siècle, de surcroît, universellement connu. Traduire ses pièces si renommées est, certes, un défi: Si l'on les a bien traduites, le public rendra hommage au dramaturge, si c'était mal fait, on accuserait plutôt le traducteur au lieu de blâmer l'auteur même. Est-ce que ses pièces méritent d'être traduites? Qui ose faire ce travail ingrat? Au Japon, Professeur Nobuko Akiyama a achevé, en 2003, la traduction des œuvres complètes de Molière. Et en Chine, presque toutes les pièces de Molière ont été traduites en chinois simplifié, mais la version vieillit; de plus, on utilise, à Taiwan, le chinois classique, les expressions ne sont pas toujours pareilles, il est donc grand temps de renouveler la traduction. Il m'est ainsi devenu une ambition, même une vocation d'assumer ce travail. En tout cas, il n'y a pas de raison de laisser ce grand dramaturge à l'ombre, il faut le faire, donc.

Cependant, nous ne vivons pas à l'époque de Molière, ni parlons sa langue dès l'enfance, il ne reste alors qu'étudier assidûment comme un archéologue zélé pour mieux connaître la coutume et les valeurs de la société du XVII^{ème} siècle en France. D'autre part, le problème de la hiérarchie existe dans ses pièces, il est certain que le maître et le valet ne parlent pas de la même manière; de plus, Molière s'est moqué, sans cesse, des avocats, des médecins ainsi que des dévots, le fait de traduire leurs jargons équivalents fut une dure épreuve, comment saisir le ton et les nuances, il est encore plus difficile.

Aussi, faut-il noter que notre public ne soit pas francophone, l'adaptation culturelle demeure un moyen inévitable: Dans la culture bouddhiste, on a du mal à comprendre pourquoi jurer Dieu, le tout puissant; pourquoi faire la guerre à cause de la religion qui nous apprend toujours à être tolérant. Puis, pour traduire les jurons, on est parfois obligé de trouver d'autres termes qui correspondent aux humeurs du personnage, il faut même sauter certains mots de sorte qu'ils ne choquent pas notre public.

Commençons donc par le plus évident, ensuite à la connotation culturelle.

1. le nom propre:

Molière n'a pas du tout choisi les noms de ses personnages au hasard, il existe des sous-entendus. Prenons les exemples de «Le Malade imaginaire», le comique des fonctions basses de l'organisme appartient les noms, à évocations malodorantes, des médecins et des apothicaires: MM. Purgon, Diafoirus, Fleurant. Diafoirus: nom cocasse, formé d'un préfixe grec et d'un suffixe latin, tout en évoquant le pédantisme du père et du fils; il encadre aussi le mot "foire", qui signifie la "diarrhée". Quant à Purgon, il est justement le spécialiste de la "médecine purgative". Et Fleurant, c'est un nom réel, "fleurer" veut dire "flairer", d'où la raillerie de Toinette: «... c'est à M. Fleurant à y mettre le nez.» (Acte, Scène 2) Sur ce point-là,

* Université de Teipei

le public asiatique aura du mal à rire, car il n'existe pas le métier pareil en Asie puis la scatologie n'est pas si appréciée dans notre culture. Par contre, deux noms donnés par antiphrase, le notaire nommé Bonnefoy, est en effet un filou; Béline, seconde femme d'Argan, elle l'épouse uniquement pour sa fortune, ce n'est pas du tout un petit béliet doux, au contraire, une tigresse calculatrice; cela arrive aussi dans la littérature chinoise.

Il faut connaître également les noms des dieux de la mythologie grecque qui dansent le ballet dans le prologue. Flore: déesse romaine des fleurs. Pan: dieu grec des bergers et des troupeaux. Daphné: nymphe des bois et des eaux. Zéphirs: dieux des vents. Apollon: dieu du soleil et de la poésie. Il leur est clair comme le jour pour les occidentaux qui connaissent bien la mythologie, cependant, elle ne fait pas parti de la culture asiatique. Il nous est difficile de trouver les équivalents de ces immortels dans la nôtre, en plus, sans ces références, l'atmosphère ornementale de la pièce touche non seulement moins notre public, ils auront également la difficulté de sentir "la splendeur" du Roi-Soleil. A propos, si l'on prend «Le Malade imaginaire» de Molière comme son apothéose, ce n'est pas trop dire, vu ses subtilités pour les noms propres.

2. le jargon:

Dès l'Acte de cette pièce, on entend Argan tout seul prononcer de nombreux termes de médecine, de pharmacie, de chimie: Clystère (lavement), détersif (qui

nettoie, qui purifie), catholicon (le remède purgatif), julep hépatique (potion sucrée pour le foie), anodine (calmante), carminatif (les gaz digestifs), prise (une dose), dulcoré (sucré), grain (la plus petite unité de poids) etc... Quels vocabulaires savants! Mais pour le traducteur sans connaissance de la médecine, quelle galère! À l'Acte II, Scène 6, quand Angélique montre sa réticence au mariage, Thomas Diafoirus, le jeune bachelier, n'oublie pas à exercer sa pédanterie avec le latin: *Nego consequentian* (je nie la conséquence); *distinguo, concedo, nego* (je distingue, je concède, je nie). Formule utilisée dans les disputes d'école. Son père est encore pire, lorsqu'il parle avec Argan, il n'arrête pas d'employer les termes d'anatomie du grec et du latin: qui dit parenchyme¹, dit l'un et l'autre, à cause de l'étroite sympathie² qu'ils ont ensemble, par le moyen du vas breve du pylore³, et souvent des méats cholidoques⁴. Leurs raisonnements et leurs réactions archaïques impressionnent certes les audiences, pour le traducteur, il faut non seulement vérifier ces vocabulaires médicaux peu usés, mais également saisir leur ton ainsi que leur manière de parler afin de trouver les mots justes à traduire.

À l'Acte II, Scène 5, le dialogue entre Monsieur Purgon et Argan est rempli de nombreux termes de médecine, pourtant, la traduction littérale risque d'être incompréhensible: "J'ai à vous dire que je vous abandonne à votre mauvaise constitution, à l'intempérie⁵ de vos entrailles, à la corruption⁶ de votre sang, à l'âcreté de votre bile et à la féculence⁷ de vos humeurs."

¹ Parenchyme: termes d'anatomie du grec: tissu propre aux viscères.

² Sympathie: influence réciproque, sens médical.

³ Vas breve (latin): canal biliaire. Pylore: terme d'anatomie.

⁴ Méats cholidoques: termes d'anatomie du latin et du grec: conduits qui recueillent la bile.

⁵ Intempérie (terme médical): déséquilibre.

⁶ Corruption: sens médical de décomposition, pourrissement; sens théologique: état de péché.

⁷ Féculence: terme de médecine: impureté du sang et des humeurs.

Il continue à effrayer Argan avec sa fausse sagesse: “Que vous tombriez dans la bradypepsie¹ .” “De la bradypepsie dans la dyspepsie² .” “De la dyspepsie dans l’apepsie³ .” “De l’apepsie dans la lienterie⁴ ...” “De la lienterie dans la dysenterie⁵ ...” “De la dysenterie dans l’hydropisie⁶ ...” “Et de l’hydropisie dans la privation de la vie, où vous aura conduit votre folie.”

On rencontre en effet, dans cet ouvrage, un très insistant jeu de rimes en-ie, qui nous paraît être à l’origine de la malédiction de M. Purgon.

Molière a eu le génie de rédiger ces paroles rythmées, il suffit de les entendre que les spectateurs se mettent à rire aux éclats. Avec tous ces termes de médecine bien savants, de surcroît, rythmés, même les spectateurs natifs demeurent éblouis! Voici encore un autre défi pour le traducteur, au fait, on ne peut que faire de son mieux en respectant a priori le sens propre, pour le reste, inutile de se casser la tête.

3. Le juron:

De plus, étant homme de théâtre, Molière sait bien doser, il glisse quelques mots légers; puisqu’Argan est si obsédé par l’argent qu’il a dépensé pour les médicaments en pensant être abandonné qu’il finit par crier les gros mots afin de vider “les humeurs”: carogne, chienne, coquine, traîtresse. Par ailleurs, les jurons ne sont pas faciles à traduire non plus, car chaque culture les tabous différents, les non natifs auront donc parfois du mal à saisir exactement le niveau de ces termes injurieux.

Dans «Dom Juan», une pièce classée comme blasphème, Pierrot a traité Dieu à tous les noms—«quenne, quienne, guenne, qué»: jerniguenne (je renie Dieu), jernigué (je renie Dieu), marquenne (par la mère de Dieu), morquenne (par la mort de Dieu), morqué (par la mort de Dieu), palsanquienne (par le sang de Dieu), palsanqué (par le sang de Dieu), parquienne (par Dieu), testiguienne (par la tête de Dieu), testigué (par la tête de Dieu), ventrequenne (par le ventre de Dieu), ventrequé (par le ventre de Dieu). Avec ces trente-six vocabulaires similaires, il faut trouver les équivalents et à la fois les termes divers dans notre langue, c’est une tâche épineuse.

Normalement, dans la pièce classique, on n’entend jamais de gros mots à travers les personnages nobles, car il transgresse le principe de la bienséance—Molière savait bien se moquer de la religion à travers la bouche d’un paysan afin de ne pas choquer trop son public.

4. le patois:

Par ailleurs, une des parties les plus difficiles à traduire chez «Dom Juan» se trouve à l’Acte II, Scène 1 et Scène 3, car il s’agit du langage des paysans, surtout quand Pierrot, le fiancé de Charlotte, qui parle.

1) La prononciation paysanne: le son «er» devient «ar»: Piarrot, aparçu, envars, mar, marcier, tarre, renvarsés, sarmonné, varre, etc. À la limite, nous y arrivons encore à deviner.

2) la tournure elliptique ou les vieilles expressions, «tout fin draît» (tout à fait),

¹ Bradypepsie: lenteur de digestion.

² Dyspepsie: difficulté de digestion.

³ Apepsie: absence de digestion.

⁴ Lienterie: élimination hâtive des aliments sans digestion.

⁵ Dysenterie: forme grave et parfois mortelle de diarrhée infectieuse.

⁶ Hydropisie: grave enflure du corps cause par une rétention excessive d’eau.

«qui grouilloit dans gliau» (qui s'agitait dans l'eau), «ç'ai-je fait» (lui dis-je), «ce m'a-t-il fait» (me dit-il), «T'as la barlue» (tu as des hallucinations), «quelque gniais» (il aurait fallu être idiot pour ne pas le faire), «tanquia qu'à la parfin» (si bien qu'enfin)... Nous ne sommes pas de l'époque, néanmoins, il a fallu au moins vérifier dans la Pléiade ou le dictionnaire pour mieux comprendre, ensuite en mettant à la place d'un paysan de l'époque, de sorte de trouver le ton approprié.

5. le son:

Eliante, cousine de Célimène, est aussi une femme libre que l'on comprend son attirance pour Alceste qui “ a quelque chose, en soi, de noble et d'héroïque”. Son éloge a suscité la jalousie de Philinte, rival d'Alceste, que le triplement du “p” (pour, plus, plus) du vers 1169¹, puis celui du “p” (peut, personne, penchant) du vers 1XVII² indiquent que la remarque d'Eliante l'a secoué. Les consonnes de ces vers doivent être bien frappées, pourtant, trouver les mêmes consonnes dans notre langue afin de traduire fidèlement reste une mission quasiment impossible.

Traduire une pièce en vers est certes un défi, peut-on garder le même rythme, le même nombre de syllabes, le même son? Il nous paraît une tâche peu réalisable. Ainsi, il faut se contenter tout d'abord de traduire, avec fidélité, le sens des vers en pensant à faire comprendre au public l'idée de l'auteur, puis quelques retouches finales en rendant ces vers agréables à entendre dans notre propre langue, c'est déjà une contribution non négligeable.

6. la connotation culturelle:

A part ces difficultés, la distribution des rôles reflètent également les opinions de l'auteur; à l'Acte II, Scène 7, Alceste semble le porte-parole de Molière, il se moque de mauvais poèmes d'Oronte qui lit à haute voix son Alexandrin vulgarisé, il regarde Alceste à toutes les interruptions en espérant recevoir des compliments; au lieu de jouer le jeu, ce dernier montre de nouveau sa franchise en riant de la valeur de ce cabotin prétentieux. Au fait, c'était Boileau, poète de l'époque, que Molière voulait critiquer. De nouveau, ce n'est pas de notre culture, une note en bas de la page semble nécessaire.

Plus loin, à l'Acte IV, Scène 1, Philinte confirme l'avis d'Alceste: on peut être honnête homme et faire mal des vers:

Ce n'est point à l'honneur que touchent
ces matières;
Je le tiens galant homme en toutes
les manières,
Homme de qualité, de mérite et de coeur,
Tout ce qu'il vous plaira,
mais fort méchant auteur.
Je louerai, si l'on veut, son train
et sa dépense,
Son adresse à cheval, aux armes,
à la dame; Mais pour louer ses vers,
je suis son serriteur;
Et lorsque d'en mieux faire on n'a pas
le bonheur,
On ne doit de rimer avoir aucune envie,
Qu'on n'y soit condamné sur peine de la vie.

¹ “Pour moi, plus je le vois, plus surtout je m'étonne.” (Acte IV, Scène 1)

² “Peut-être la personne où son penchant l'incline.”



Toutes ces petites guerres dans la cour française de l'époque demeurent éloigner de nos centres d'intérêt, pourtant, les péchés originels comme la jalousie, l'envie ainsi que la vanité restent universels, ils méritent d'être évoqués; aussi, le public asiatique ne sent guère offensé en observant leurs querelles sans ignorer la niaiserie du milieu noble.

Ensuite, à l'Acte IV, Scène 3, quand Alceste se met en colère contre Célimène ayant un coeur d'artichaut, il n'oublie pas de lancer un cri sincère d'une façon naturelle:

Que le sort, les démons,
et le Ciel en courroux,
N'ont jamais rien produit de si
méchant que vous.

Pour ceux qui connaissent bien «Horace» de Corneille, il n'est pas difficile de rapprocher les vers de ces deux dramaturges:

Je mets à faire pis, en l'état où
nous sommes,
Le sort, et les démons, et les dieux,
et les hommes.¹

mais le public qui ignore ce rapprochement aura moins de plaisir de savourer les nuances.



7. autre temps, autre moeurs:

1) la mode:

Selon Alceste, "l'habit fait le moine", dès l'Acte I, Scène 1, il appelle Oronte "ce pied plat" (vers 129) d'un air méprisant, cela va tout dire. En effet, au XVII^{ème} siècle, les gens du monde portaient des souliers à talon

comme Louis XIV. Plus tard, à l'Acte II, Scène 1, Alceste se méfie de Clitandre, il pousse Célimène à répondre ses questions d'une manière aggressive:

Est-ce par *l'ongle long* qu'il
porte au petit doigt
Qu'il s'est acquis chez vous l'estime
où l'on le voit?
Vous êtes-vous rendue, avec tout
le beau monde,
Au mérite éclatant de *sa perruque blonde*?
Sont-ce *ses grands canons*² qui vous
le font aimer?
L'amas de ses rubans a-t-il su charmer?
Est-ce par les appas de *sa veste rhingrave*³
Qu'il a gagné votre âme en faisant
votre esclave?
Ou *sa façon de rire* et *son ton de fausset*
Ont-ils de vous toucher su trouver le secret?

Il nous paraît excentrique comme parure ainsi que leur manière, mais ce qu'il a décrit, c'était précisément les caractéristiques des nobles de l'époque, pour nous les contemporains, le préjugé sur l'apparence existe toujours, cependant, le sens esthétique ainsi que le savoir-vivre évoluent. Comment traduire l'air du temps, c'est vraiment un art.

Selon les notes (p.1300) sur «Dom Juan» de Molière dans les œuvres complètes II de la Pléaïde, ce texte de Molière semble être le premier, ou l'un des premiers, à constater la mode du tabac à priser; le débat à propos du tabac était très actuel en 1665. Dès le début de la pièce, Sganarelle lance des paroles provocatrices en prenant parti pour l'épicurisme.

¹ Vers 428 de «Horace» de Corneille.

² Les rubans noués au-dessus du genou.

³ Une sorte de jupe-culotte très large, mais à la mode par un rhingrave ou prince allemand.

En tenant une tabatière, Sganarelle loue au tabac:

“... il n’est rien d’égal au tabac: c’est la passion des honnêtes gens, et qui vit sans tabac n’est pas digne de vivre. Non seulement il réjouit et purge les cerveaux humains, mais encore il instruit les âmes à la vertu, et l’on apprend avec lui à devenir honnête homme...”
(Dom Juan, Acte I, Scène 1)

Au temps contemporain, l’écologie se fait dans le vent, et on a bien constaté que le tabac nuise énormément la santé que l’éloge sur le tabac ne nous paraît que dérisoire. Ainsi les notes aident de nouveau les lecteurs à se rendre compte de l’ambiance et des raisonnements de l’époque.

2) moi, je:

Dans l’Acte II, Scène 1 de «Dom Juan», les deux paysans, Pierrot et Charlotte, se livrent aux jeux de l’amour, l’interjection “o” de Pierrot nous montre que nous aurons affaire à un personnage instinctif et maladroit. En chinois, on a le même son, cela ne pose donc pas de problème; cependant le “moi” en fin de la réplique, une façon de ramener l’attention de Charlotte sur lui, ne se fait pas dans notre culture qui préfère reprocher quelqu’un d’une manière plus suggestive, ainsi, l’ellipse du moi, je, est courante en langues asiatiques.

D’ailleurs, vous verrez qu’un autre jaloux, égocentrique en plus, Alceste, dit toujours “je” ou “moi”, alors que Philinte dit plutôt “on”: «Mais on entend les gens, au moins, sans se fâcher». Le «on entend» est une manière de conseil que prodique Philinte: «voilà les règles de la société», et non pas

«moi je veux bien entendre quelqu’un sans me fâcher». «Moi, je veux me fâcher, et ne veux point entendre.» (Le Misanthrope, Acte I, Scène 1) comme Alceste. Sa drôlerie vient justement du fait de posséder une attitude aussi honnête que sincère qu’il conduit à tout perdre dans la vie. C’est pour cela que c’est une comédie amère, à la fois grinçante.

«Le Misanthrope» est une pièce sans beaucoup d’actions, mais un chef-d’oeuvre dans le domaine de l’expression des sentiments, il y a des répliques, comme un match de boxe entre Alceste et Philinte, qui mettent en relief la philosophie ambivalente de la vie, en effet, Molière invite aussi le public à y participer, le dernier doit prendre parti en cherchant en lui de quel côté il penche. Le génie chez l’auteur, c’est que les personnages ne sont ni blancs ni noirs, il existe des zones d’ombre, pour Alceste, il est extrêmement difficile de trouver le ton juste à jouer ce rôle atrabilaire. Dans l’Acte I, Scène 1, quand Alceste dit: «Laissez-moi», le «Laissez-moi» veut dire: «Attendez, ne commencez pas à me hurler dessus, on est chez Célimène! Si on était chez moi, on pourrait se parler. Mais là, non!» Ensuite, le «je vous prie» est terrible, parce que c’est un réflexe continuels chez Alceste de ne pouvoir s’empêcher d’ajouter des bouts de phrases exprimant une certaine suffisance¹.

3) la religion:

«Le Malade imaginaire» était d’abord destiné au divertissement du roi. La comédie à proprement parler est ainsi l’élément central d’un spectacle qui unit le chant, la musique et la danse à la pièce. Et avant la pièce un prologue, entre les actes des intermèdes, puis un intermède final composent un ensemble tout à fait analogue à celui du «Bourgeois gentilhomme». Mais au lieu de se moquer

¹ François Florent, Pour jouer Molière, p.150.



de la médecine, cette pièce se moque de la religion: M. Jourdain ne parvient pas à être noble en France, pour réussir à son but, il préférerait abandonner le christianisme en convertissant en musulman. En Europe, c'était une critique féroce comme si un asiatique trahissait son ancêtre, je suis convaincue que, sans explication, le public n'en sera pas aussi sensible.

A propos, Rousseau ne supportait pas que, dans «L'avare», le fils querelle avec le père, l'hypocrisie de Dom Juan vis-à-vis à son père est également impardonnable. En Allemagne, même Goethe a dit qu'on a carrément transformé les relations de père et fils en parents... Il est vrai que cela a trahi l'idée de Molière, en revanche, cette adaptation culturelle semble compréhensible dans les pays où la piété filiale priment. Voici un point qui reste controversé.

Conclusion:

À mon avis, avant la traduction pour mieux situer le temps et l'espace, deux axes

principaux de la structure, il vaut mieux regarder la vidéo des pièces de Molière de la Comédie Française, le fait de visualiser la pièce, de voir le langage mimique, d'entendre le ton des acteurs, nous aident à mieux saisir les nuances, les non-dits et l'ambiance de la situation. Après la traduction, il est préférable de lire la pièce à haute voix, afin de pouvoir ajuster le ton, le rythme, puis l'accent de chaque personnage; bien entendu, les opinions de l'auditeur seront toujours précieuses, s'il y en a. En fin de compte, le traducteur doit être bon en français et en sa langue maternelle, ainsi qu'il a la facilité de trouver le bon mot pour mettre en valeur les pièces classiques du maître; au besoin, travailler en équipe (un asiatique et un français) sera une alternative. Personne n'est parfait, de plus, avec le temps, la langue évolue, il se doit de modifier la version en rendant la pièce plus accessible à l'audience. Le but de Molière, c'était pour plaire et instruire, si le traducteur suit toujours l'esprit du dramaturge, il est déjà en bonne voie.



Références

- Corneille Pierre, *Horace*, Paris: Pocket, 1993.
- Florent François, *Pour jouer Molière*, Paris: Ed du Panama, 2006.
- Gile Daniel, *La traduction, la comprendre, l'apprendre*, Paris: PUF, 2008.
- Juan Rachel, *To translate or not? There is a culture problem*, Taipei: Guang Yi, 2008.
- Lefevère André, *Translating Literature—Practice and Theory in a comparative literature context*, New York: The Modern Language Association of America, 1992.
- Molière, *Dom Juan*, Paris: Hachette Livre, 2002.
- _____, *Le Misanthrope*, Paris: Librairie Générale Française, 1986.
- _____, *Le Malade imaginaire*, Paris: Bordas, 1968.
- _____, *Œuvres complètes II*, Paris: Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1971.
- _____, (traduit par Rachel Juan), *Dom Juan, Le Misanthrope*, Taipei: Chengchi University Press, 2011.
- _____, (traduit par Rachel Juan), *Le malade imaginaire*, Taipei: Le Pigeonnier, 2011.
- Seleskovitch, Danica & Lederer Marianne, *Interpréter pour traduire*, Paris: Didier Erudition, 2001.

L'évolution des méthodes didactiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Parkpoom JAIMEE-AREE*

Introduction

Parler des pratiques didactiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est pour nous une tâche difficile parce qu'il faut retracer l'évolution de la didactique des langues étrangères depuis les méthodes traditionnelles jusqu'aux méthodes modernes. C. Puren (1988) partage ce point en disant que l'histoire des méthodologies défriche un domaine auparavant inexploré: l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues étrangères en France; évolution retracée depuis les premiers procédés pédagogique identifiés en tant que tels jusqu'aux ensembles de procédés modernes. Malgré cela, le fait de retracer l'histoire de l'enseignement des langues étrangères nous permet de mieux comprendre l'évolution des méthodes didactiques dont l'objectif est de répondre aux besoins langagiers très variés des apprenants et surtout d'améliorer la didactiques des langues non maternelles.

L'accent de cet article sera tout d'abord mis sur les diverses dénominations de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Puis, nous nous intéresserons aux méthodes pédagogiques utilisées par l'enseignant. Nous allons les détailler par l'ordre chronologique: la méthode naturelle, la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audio-visuelle (S.G.A.V.) et l'approche communicative. Nous aborderons enfin les

limites de ces méthodes. Nous commencerons par les diverses appellations de la didactique des langues non maternelles.

Les diverses appellations de la didactique des langues étrangères

Parler des appellations des méthodes de la didactique des langues étrangères est un travail fastidieux parce que d'une part les significations de cette terminologie restent toujours ambiguës: leurs significations changent selon les auteurs voulant créer leurs propres terminologies, et que d'autre part probablement la didactique des langues étrangères est en voie de développement sur le plan scientifique. Comme l'a dit H. Besse «l'enseignement/apprentissage des langues non maternelles est une discipline dont le domaine, la méthode et la terminologie sont encore loin d'être fixés (...) et probablement parce qu'elle demeure une discipline en voie de constitution sur le plan scientifique, bien que ses théoriciens et ses praticiens aient beaucoup contribué, durant les cinquante dernières années, à en circonscrire plus rigoureusement le champ et à en affirmer les démarches». (H. Besse 1984, p.9).

Du passé jusqu'au début de ce siècle, la didactique des langues s'est appelée *l'art d'enseigner les langues*. "Art" ne veut pas dire dans ce contexte pédagogique l'expression

* Assistant Professeur Dr., Section de français, Université de Burapha



d'un idéal esthétique où domineraient le talent et l'inspiration personnels, bien au contraire cela signifie «au sens ancien l'ensemble de connaissances et de règles d'action différents à un domaine particulier et constituant un véritable métier». (H. Besse, *ibid*, p.10). On peut dire par là que *l'art d'enseigner des langues* est considéré comme une somme de techniques didactiques auxquelles les théoriciens, les grammairiens et surtout les enseignants ont recours dans une situation d'enseignement/apprentissage dite guidée. Ce sont les techniques d'enseignement qui favorisent l'acquisition langagière des apprenants dans un milieu institutionnel.

Quelques décennies plus tard, développée aux Etats-Unis, puis en Europe, la linguistique structurale fut intégrée dans une classe des langues non maternelles. C'est avec ce courant linguistique que *l'art d'enseigner les langues* est devenu *la linguistique appliquée à l'enseignement des langues*. Cette dénomination est encore largement utilisée dans les titres de revues et de collections, les noms des associations et organismes spécialisés dans ce domaine. En effet, la linguistique appliquée à l'enseignement des langues met l'accent sur l'acquisition des langues et leur enseignement, les langues en contact et le bi/plurilinguisme, le rôle des langues dans les rapports interpersonnels, dans la construction d'identités individuelles et de relations de pouvoir, ou encore dans la configuration de savoirs et d'interprétations du monde à travers les discours. Pour la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, enseigner une langue étrangère n'est pas simplement appliquer les résultats des recherches des linguistes dans un cours de langue, mais il faut prêter une attention particulière à la dimension socioculturelle des participants dans une situation pédagogique.

La linguistique appliquée à l'enseignement des langues est remplacée par ce que l'on appelle *la didactique des langues*. Développée, elle aussi, en Amérique du Nord, la didactique des langues est interdisciplinaire; c'est-à-dire qu'elle ne renvoie pas seulement à la linguistique, mais aussi à la psychologie, à la sociologie, aux sciences de l'éducation et notamment à l'ethnographie des participants dans une classe de langue étrangère. C'est un véritable lieu constitutif d'une discipline nouvelle qui aurait son autonomie conceptuelle et méthodologique. Malgré cela, cette méthode didactique est contestée par de nombreux didacticiens: la didactique des langues est reprochée dans le sens où elle rappelle, d'après H. Besse (1984), trop *la didactique des disciplines* et qu'elle risque de réduire *la didactique des langues* à une simple pédagogie de la transmission des savoirs élaborée par des spécialistes. Autrement dit, l'objectif de cette méthode ne vise pas à faire acquérir aux apprenants des connaissances préparées et/ou proposées par l'enseignant et les linguistes. *A contrario*, la didactique des langues leur apprend quelque chose de différent de ce que les linguistes ou les enseignants ont écrit sur elle. Elle cherche en fait à développer un savoir et un savoir-faire qui ne sont pas réductibles aux savoirs que nous en avons. Bref, avec la didactique des langues on enseigne et on apprend beaucoup plus que ce qu'on sait réflexivement sur elle.

Chez certains didacticiens et spécialistes, la didactique des langues tente à devenir *la science ou la théorie de l'enseignement/apprentissage des langues*. Son objectif vise à décrire systématiquement l'ensemble des phénomènes observables et constitutifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue. L'importance de cette méthode est principalement accordée aux manières dont les apprenants acquièrent des connaissances

et aux techniques d'apprentissage leur permettant d'arriver au but prévu.

En guise de conclusion, le fait de parler des diverses dénominations est indispensable parce que cela nous a permis de constater l'évolution des méthodologies pédagogiques et particulièrement de mieux comprendre la complexité de la didactique des langues étrangères. De l'art d'enseigner les langues à la science de l'enseignement/apprentissage des langues, on trouve, du point de vue didactique, les changements des pratiques de classe destinés à combler les lacunes d'enseignement des langues et en particulier à faire progresser l'acquisition langagière des apprenants.

Les méthodes d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères

1. La méthode naturelle

La méthode naturelle est sans doute la plus ancienne et elle est la plus encore pratiquée en milieu non institutionnel. Ce qui caractérise cette méthode, c'est qu'elle cherche à reproduire, aussi naturellement que possible, certaines conditions par lesquelles on acquiert une langue au contact de ceux qui la parlent. La méthode naturelle ne met pas l'accent sur la traduction, ni sur l'explication grammaticale de la langue cible, mais elle crée un authentique bain linguistique dans lequel on apprend une langue étrangère. C'est à travers cette situation authentique, voire naturelle que sa progression langagière se développe. H. Besse ajoute sur ce point que «la méthode naturelle n'est une méthode que quand elle s'inscrit dans une relation d'enseignement, c'est-à-dire entre un «professionnel», généralement natif de la L2,

et un ou plusieurs étudiants ayant le désir ou l'obligation d'apprendre cette langue». (H. Besse, *ibid.*, p.24).

Pratiquée pendant des siècles, la méthode naturelle fut utilisée par des esclaves, des domestiques et même des précepteurs et des aristocrates européennes. Même si cette méthode est la plus ancienne, on s'est efforcé de l'utiliser il y a quelques années en France dans les écoles maternelles. En effet, les enfants jouant dans les jardins d'enfant sont inconsciemment amenés à rencontrer la langue cible: par les échanges verbaux avec les institutrices parlant la langue cible, ces enfants français jouent, chantent, échangent et vivent plus ou moins dans la langue de leurs maîtres. C'est dans cette situation que les enfants acquièrent la langue étrangère.

Il arrive cependant que quelquefois les institutrices traduisent, donnent des explications grammaticales et s'efforcent de suivre une progression didactique, mais il s'agit souvent dans bien des cas d'interagir en langue cible, de faire des choses en commun dans cette langue et de refuser autant que possible d'utiliser la langue source. Bref, les maîtres essaient de conduire les enfants à acquérir des rudiments de la langue cible.

Force est de constater que la méthode naturelle est essentiellement basée sur les échanges verbaux entre les êtres humains qui ne partagent pas la même langue, le recours à la gestualité s'avère indispensable dans la communication entre les interlocuteurs. Dans l'interaction courante, les participants ne peuvent pas parler sans bouger. «Faire un geste» en parlant est donc un élément essentiel dans l'intercompréhension, ce qui n'est guère étonnant si l'on est d'accord avec G. Bateson pour dire que «le langage est d'abord et avant tout un système de geste». (G. Bateson, 1977, p.34).

On pourrait dire que pour favoriser l'acquisition langagière de la langue cible, la méthode naturelle n'oblige pas les apprenants à mémoriser par cœur la grammaire de cette langue, ni la traduction mot-à-mot. A l'inverse, elle vise à sélectionner et à coordonner les procédés les mieux aptes à améliorer leurs compétences langagières en L2 et surtout à ne pas entraver leur faculté naturelle.

2. La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle est aussi ancienne que la méthode naturelle, mais ce qui fait la différence entre ces deux méthodes, c'est la/les manière(s) dont on acquiert la langue cible. Alors que la méthode naturelle apprend aux apprenants cette langue dans un authentique bain linguistique, ni l'explication grammaticale de cette langue, la méthode traditionnelle la leur enseigne en milieu institutionnel.

Historiquement, la méthode traditionnelle s'est calquée, selon C. Puren (1988), sur l'enseignement des langues anciennes, ici le grec et le latin. Le latin est, on le sait, resté en Europe la langue de l'Église, la langue des affaires publiques et la langue des relations internationales. Le latin est donc la langue de communication des élites qui circule dans la société européenne.

Ce qui caractérise la méthode traditionnelle, c'est l'importance accordée à la grammaire, à l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit et au recours à la traduction. Parlons tout d'abord de l'importance accordée à la grammaire.

La grammaire joue un rôle important dans la méthode traditionnelle. En effet, la progression des apprenants se fait principalement par l'enseignement formel de

la grammaire de la langue cible qui couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition de cette langue. L'enseignement met l'accent sur l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, les compléments du verbe, les adverbes, les indicatif du temps, etc. L'explication grammaticale est clairement explicitée par l'enseignant et elle est systématiquement suivie d'exercices grammaticaux.

Le deuxième point sur lequel la méthode traditionnelle met l'accent est l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit. Il est vrai que dans la classe de langue l'enseignant amène ses apprenants à rencontrer la langue cible en leur présentant des exercices de prononciation et de grammaire, mais l'écrit prédomine toujours la classe et s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte. Pour faire apprendre aux apprenants à écrire, l'enseignant leur propose des textes littéraires considérés comme un support pédagogique de base. J.P. Cuq et I. Gruca ajoutent sur ce point que «la norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le «bon usage». (J.P. Cuq et I. Gruca 2002, p.235).

La traduction est, quant à elle, très privilégiée dans la méthode traditionnelle parce qu'elle repose sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre. Le recours à la traduction est étroitement lié à l'apprentissage de la littérature. Considérée comme un corpus par excellence qui alimente l'enseignement de la langue cible, la littérature est appréhendée et elle est traduite en langue source. L'explication des textes littéraires choisis par l'enseignant se fait donc par la traduction. On peut dire par là que le texte littéraire devient le support privilégié de la traduction orale.

H. Besse (1984) ajoute sur ce point que le recours à la traduction exige non seulement que le maître ait une bonne compétence en

langue source, mais aussi qu'il soit capable d'en expliquer et d'en traduire correctement les énoncés en langue cible. C'est pour cela qu'on l'appelle aussi *la méthode bilingue*.

Cependant, on a beaucoup critiqué son efficacité. Après des années d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les apprenants n'arrivent pas dans la plupart des cas à maîtriser leur langue cible, tant à l'oral qu'à l'écrit. Le fait de posséder une bonne connaissance grammaticale de cette langue ne garantit pas l'efficacité communicative. La traduction mot-à-mot et les équivalences lexicales entre langues sont des approximations contestables et parfois génératrice d'erreurs, parce qu'on n'a jamais trouvé une équivalence parfaite entre deux mots relevant de langues différentes.



3. La méthode directe

La méthode directe ouvre une nouvelle perspective à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dont l'originalité consiste, dès le début, à utiliser la langue cible en introduisant le recours à la langue maternelle. L'accent est également mis sur les éléments du non-verbal de la communication comme les gestes, ou les mimiques et sur l'environnement immédiat de la classe. C'est pour cela que la méthode directe demande beaucoup à l'enseignant une bonne préparation de ses cours: il doit s'engager, y compris corporellement dans son enseignement. Prenons un exemple dans une classe de français. Pour faire accéder les apprenants au sens des mots inconnus, l'enseignant montre un objet ou exécute une action en disant en langue cible: *Regardez, c'est un stylo ou je dors, j'ouvre la fenêtre*. Puis, il demande en montrant de nouveau le même objet ou en exécutant la même action: *Qu'est-ce que c'est?* ou *Qu'est-ce que je fais?* et les apprenants sont supposés répéter: *c'est un stylo, vous dormez*.

On voit par là que la méthode directe à laquelle l'enseignant a recours montre la relation étroite entre des mots concrets et les gestes ou les mimiques. Pour expliquer le sens d'un mot inconnu, l'enseignement ne le traduit pas en langue maternelle.

Il en va de même pour l'enseignement de la grammaire. L'importance est accordée à l'explication dite implicite, ce qui amène les apprenants à induire les règles grammaticales sans que l'enseignant ait à les expliquer ou à les formuler. H. Besse (1984) appelle cette démarche didactique *la grammaire inductive implicite*.



4. La méthode audio-orale

Appelée également *la méthode de l'armée*, la méthode audio-orale fut tout d'abord introduite en Amérique du Nord pendant la période 1949-1970, puis répondue en France vers les années 1950, date à laquelle cette méthode a fait son entrée spectaculaire dans la didactique des langues non maternelles.

La méthode audio-orale s'inspire de deux expériences didactiques: l'une qui est menée par des linguistes réputés comme L. Bloomfield a pour but d'enseigner les langues indiennes, l'autre fut introduite pendant la guerre pour former rapidement des spécialistes, notamment des militaires aptes à comprendre et à parler les langues du champ de bataille mondiale. Pour ce faire, l'enseignant propose aux apprenants des dialogues dans des situations variées. Contrairement à la méthode traditionnelle, les dialogues que propose la méthode audio-orale sont élaborés en fonction de la progression choisie. Les apprenants les acquièrent avant de se lancer dans la grammaire du champ de bataille. Les leçons qu'apprennent les apprenants sont

principalement centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones: chaque réplique est construite sur une structure de base, littéralement en anglais *pattern*, qui sert de modèle à l'étudiant pour produire de phrase dotées d'un sens. L'acquisition grammaticale se fait, quant à elle, par les exercices structuraux dont l'objectif est de faire mémoriser par cœur aux apprenants les structures de base acquises lors des dialogues. Plus précisément, les apprenants sont vivement invités à les mémoriser par cœur, à les répéter et à les réutiliser. Ici, ce sont les opérations de substitution et de transformation qui jouent un rôle important dans l'acquisition langagières de la L2. Le but de la méthode audio-orale n'est pas d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre et surtout à parler dans cette langue. On voit donc que cette méthode permet aux apprenants de comprendre et de parler la L2 dans un temps relativement court. Elle n'exige guère une grande capacité grammaticale, voire intellectuelle des apprenants.

5. La méthode audio-visuelle

Cette méthode s'est d'abord appelée la méthode *Saint-Cloud-Zagreb* parce qu'elle fut élaborée conjointement par une équipe de l'École normal supérieur, autour de G. Gougenheim et de P. Rivenc, et par une équipe de l'Université de Zagreb, autour de P. Guberina. La méthode audio-visuelle met l'accent sur les options méthodologiques de base et sur les techniques d'enseignement utilisées comme des magnétoscopes et des projecteurs. C'est pour cela qu'on l'a ensuite dénommée *structuro-globale audio-visuelle*, mais l'expression *structuro-globale* n'est pas bien comprise, ce qui permet à de nombreux praticiens de l'appeler simplement *la méthode audio-visuelle*.

Certes, la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle se sont développées approximativement à la même époque. Ces deux méthodes d'enseignement accordent de l'importance à la langue parlée et à l'oral. Les dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance sont largement intégrés dans une classe de langue. Mais, les ressemblances méthodologiques entre ces deux méthodes didactiques s'arrêtent là.

Alors que la méthode audio-orale vise à présenter des dialogues de certains structures de base de la langue cible et que l'accès au sens de cette langue se fait principalement par la traduction qu'en donne l'enseignant en langue source, la méthode audio-visuelle incite l'enseignant à présenter des dialogues en situation élaborés dans des conditions plausibles d'usage courant. Avec ces dialogues, l'enseignant a recours aux images qui correspondent aux mots des répliques des personnages. L'accès au sens ne se produit pas par la traduction du maître, mais par les images en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques et surtout sur l'environnement dans lequel ils se trouvent à un moment donné. Le sens s'instaure entre les circonstances de l'échange et les mots utilisés par les personnages.

Les dialogues que propose l'enseignant ne sont pas élaborés en fonction d'une proposition décidée à l'avance, mais à partir d'enquêtes statistiques sur la fréquence des mots utilisés oralement par des natifs dans des situations réelles, voire quotidiennes.

On constate donc que la méthode audio-visuelle permet aux apprenants de comprendre la langue cible et notamment de communiquer rapidement dans cette langue sans passer par la traduction de l'enseignant en langue source. Cependant, elle est contestée par de nombreux linguistes; c'est-à-dire qu'elle ne permet guère aux

apprenants de comprendre les natifs quand ils parlent entre eux, ou quand ils s'expliquent dans leurs médias. C'est parce que le langage qu'utilisent ces natifs n'est pas tout à fait le même que celui des dialogues de départ appris par les apprenants en classe. Comme l'a confirmé E. Bérard, «le type de langue, mais surtout les caractéristiques de la communication proposées dans les dialogues sont très éloignées de la réalité, et le décalage entre la méthode et le contact direct avec la langue étrangère peut être déroutant pour l'élève» (E. Bérard 1991, p.14). C'est pour cette raison qu'une nouvelle méthode d'enseignement est intégrée car elle vise à combler cette lacune. Cette nouvelle méthode didactique s'appelle *l'approche communicative*.



6. L'approche communicative

“They saw the need to focus in language teaching on communicative proficiency rather than on mere mastery of structure” (J.C. Richards et T.S. Rodgers 1995, p.64).

La citation mentionnée ci-dessus implique que la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais aussi un moyen d'expression de la pensée. L'attention des linguistes s'est dès l'ors déplacée de l'étude des propriétés formelles du langage à celle des conditions sociolinguistiques de production du langage en situation de communication réelle.

L'approche communicative a fait son entrée en Amérique du Nord vers les années 1970 et elle est largement utilisée jusqu'à aujourd'hui. *Enseigner à communiquer* est un mot-clé dans la didactique des langues étrangères. Les questions se posent donc: comment enseigner aux apprenants à communiquer en langue étrangère? Quelles compétences faut-il pour communiquer dans cette langue? Pour répondre à ces questions,

il faut se référer au fameux travail de D. Hymes: une ethnographie de la communication. A. Disson (1996) explique sur ce point que l'ethnographie de la communication permet aux apprenants de savoir quoi faire, sous quelle forme, à qui exactement et dans quelle sorte de situation. Autrement dit, les apprenants doivent être capable non seulement de produire et de comprendre des phrases grammaticales, mais aussi de les utiliser correctement et proprement dans une situation communicative. Pour communiquer avec des natifs, il faut donc acquérir la compétence linguistique et la compétence communicative. H.G. Widdowson (1978) donne son point de vue en précisant que la compétence linguistique ainsi que la compétence communicative s'avèrent indispensables dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans la mesure où elles permettent d'utiliser proprement la langue cible pour les objectifs divers.

S. Moirand ajoute sur ce point que «la compétence de communication relèverait des facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu». (S. Moirand, 1990, p.15). On peut dire par là que l'apprentissage des langues étrangères ne repose pas seulement sur la compétence linguistique, mais aussi sur la compétence psycho-socio-culturelle. Cet auteur propose, en guise de conclusion à cette partie, un «modèle» de description des composantes d'une compétence communicative, modèle auquel on fait toujours référence:



Une compétence de communication

- Une composante linguistique
- Une composante discursive
- Une composante référentielle
- Une composante socioculturelle



Ces quatre composantes sont d'égal importance dans la communication dans le sens où elles se complètent et s'accordent pour le but à des fins communicatives.



Conclusion

L'étude de l'évolution des méthodes didactiques nous a permis de constater que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a besoin de modifications pédagogiques destinées à faire acquérir aux apprenants une compétence langagière et notamment à l'utiliser correctement et proprement dans une situation donnée à un moment donné. En outre, cette évolution nous a fait comprendre une idéologie didactique qui s'est cristallisée depuis des années de recherche scientifique.

Chaque méthode d'enseignement a ses avantages et ses inconvénients et par conséquent l'enseignant, en classe de langue, ne peut pas utiliser une seule méthode didactique tout au long de ses cours. *A contrario*, il doit faire appel à des pratiques pédagogiques variées pour aboutir au but prédéfini et surtout pour répondre aux besoins langagiers diversifiés des apprenants.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est donc transdisciplinaire. Une classe de langue est un endroit où se croisent des variations rituelles et didactiques, variations auxquelles les participants doivent prêter une attention particulière afin que la situation didactique s'améliore et parvienne efficacement au but recherché.



Bibliographie (ouvrages cités)

- Bateson, G. (1977): *Vers une écologie de l'esprit*, Tome I, Paris, Seuil.
- Bérard, E. (1991): *L'approche communicative*, Paris, Clé International.
- Besse, H. (1984): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier/Crédif.
- Boyer, H., Butzbach, M. et Pendanx, M. (1990): *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.
- Cuq, J.P. et Gruca, I. (2002): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble.
- Disson, A. (1996): *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*, Osaka, Presse universitaire d'Osaka.
- Moirand, S. (1990): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Puren, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- Richard, J.C. et Rodgers, T.S. (1995): *Approches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1978): *Teaching language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

La littérature en miroir dans *Le Vol d'Icare* de Raymond Queneau

Chananao VARUNYOU*

บทคัดย่อ

Le Vol d'Icare (1968) เป็นนวนิยายที่สะท้อนปัญหาของงานวรรณกรรมในสมัยศตวรรษที่ ๑๙ โดยการนำเสนอภาพนักเขียนหลายสไตล์ที่ประสบอุปสรรคในการเขียนนวนิยาย เหตุเพราะตัวละครของพวกเขาพอใจที่จะออกมาใช้ชีวิตจริงนอกตัวบทโดยผู้แต่งไม่สามารถควบคุมบทบาทของตัวละครเหล่านี้ได้ แนวคิดเกี่ยวกับอิสรภาพของตัวละครในลักษณะนี้ Queneau ได้แนวคิดมาจากบทละครที่ชื่อ *Six personnages en quête d'auteur* ของ Pirandello

Le Vol d'Icare เป็นนวนิยายที่ปฏิเสธความเป็นนวนิยาย กล่าวคือ แทนที่จะสร้างภาพมายาว่าผู้อ่านกำลังอ่านเรื่องเล่าที่สมจริงเรื่องหนึ่ง Queneau กลับให้ความสำคัญกับช่วงเวลาของการเขียน ชีวิตตัวละครนอกตัวบทกลับกลายเป็นแก่นเรื่องหลัก โลกของตัวละครและโลกของผู้แต่งกลับทับซ้อนกันจนหาเขตพรมแดนไม่ได้ จนท้ายที่สุด งานเขียนเล่มนี้ก็จบลงด้วยปมปริศนา ประโยคที่ว่านวนิยายเล่มนี้ได้จบลงแล้ว เป็นคำพูดของใครกันแน่

Introduction et résumé de l'ouvrage

Un roman qui remet en question le roman.

Du roman narratif, genre triomphant au début du XIX^e, à la remise en question de la narration au profit du style à la fin du XIX^e, puis à la tentative de déconstruction de la narration dans le Nouveau Roman au XX^e

siècle, les écrivains se posent la question sur la nature de leurs activités créatrices.

La remise en question du roman narratif apparaît dès la fin du XIX^e. Dans le Nouveau Roman, le rejet de l'illusion romanesque ou le refus du mythe de la profondeur, que ce soit dans «l'Ere du soupçon» de Nathalie Sarraute ou dans «Quelques notions périmées» d'Alain Robbe-Grillet nous a montré que l'interrogation sur la nature de la création littéraire et de la littérature comme œuvre d'art est une question qui a beaucoup fait réfléchir au XX^e siècle. Mais dans le cas précis du «*Vol d'Icare*», Queneau évoque le problème de façon satirique et humoristique en faisant parler les personnages romanciers qui ont essayé tant bien que mal de sortir de la banalité littéraire. Ainsi, Queneau met en évidence l'image de l'impuissance des auteurs de roman «fin de siècle» (fin du XIX^e siècle, bien sûr).

La remise en question vient de l'intérieur, l'œuvre se penche et s'interroge sur elle-même et oblige le lecteur à en prendre conscience dès le commencement de la lecture, car l'œuvre résiste même à la classification en genre littéraire: la forme dramatique théâtrale non seulement alterne avec la forme narrative du livre, mais y prédomine, alors que sur la couverture du livre Queneau a inscrit au-dessous du titre «roman».¹

* Enseignante au département de français de l'université de Thammasat, Bangkok. Nous utilisons *Le Vol d'Icare* de l'édition Gallimard, 1968, pour les citations et indiquons les pages entre parenthèses.

¹ Ce caractère «hybride», «entre les deux» est d'ailleurs indispensable et correspond à ce que Mme. Claude Debon a qualifié de «vision binoculaire», de «la mitoyenneté» qui caractérise la réécriture de Queneau. Voir son article «*Réécriture et identité dans Le Vol d'Icare*» dans Debon, Claude. *Doukiplédonktan? Etudes sur Raymond Queneau*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2001, p.113.



De cet «avertissement» jusqu'à la dernière ligne, notre auteur continu de nous demander des efforts pour «déchiffrer son œuvre» (l'expression est de Claude Simonnet).¹ Queneau compare un chef-d'œuvre à un bulbe d'oignon:

*«dont les uns se contentent d'enlever la pelure superficielle tandis que d'autres, moins nombreux, l'épluchent pellicule par pellicule: bref un chef-d'œuvre est comparable à un oignon».*²

Aussi, essayons-nous de décrypter *Le Vol d'Icare*, couche par couche, pour saisir les différentes réflexions de Queneau à travers le procédé de la mise en abyme, seul procédé apte à présenter son manifeste littéraire.

La littérature qui se reflète elle-même n'est pas rare, mais ce procédé de littérature en miroir (le roman dans le roman) illustre chez Queneau la quête de l'identité de l'auteur littéraire. L'œuvre utilise la forme et l'intrigue pour donner le point de vue sur la littérature de Queneau.

Le résumé de l'ouvrage

Nous sommes à Paris, vers 1895. Le romancier Hubert Lubert ne trouvant pas le personnage principal Icare qu'il vient de créer soupçonne son confrère Surget de l'avoir volé. Icare a, en effet, profité d'un courant d'air et a préféré quitter son auteur pour aller vivre dans le monde réel. Il a rencontré LN, («Hélène» en deux lettres), une prostituée puis vit avec elle. Le détective Morcol chargé de poursuivre Icare a échoué dans

ses recherches et Hubert Lubert doit aller consulter son médecin le docteur Lajoie pour soigner sa dépression nerveuse. Les trois confrères de Lubert seront confrontés bientôt au même sort: le personnage Durendal refuse de tuer sa femme adultère et s'éclipse du manuscrit de Jean. Adélaïde, le personnage de la fiancée dans le roman de Lubert part avec son père à la recherche d'Icare. Ces fugueurs se retrouvent autour d'Icare. Ils vivent libres pendant un certain temps pour finalement revenir volontairement à leurs créateurs sauf Adalbert Chamissac-Piéplu, le personnage de Jacques et Icare, accidentellement retombé du ciel.



1. Littérature: une activité difficile

Gérard Genette, à propos de Flaubert écrit:

*«Flaubert, on le sait, a vécu la littérature comme une sorte de difficulté permanente et de principe, et, plus précisément, à la fois comme une urgence et une impossibilité.»*³

De même, Queneau comme bien d'autres écrivains, a montré que la création romanesque est une activité très complexe. Le docteur Lajoie (une allusion au docteur Sigmund Freud), un personnage du *Vol d'Icare* constatant le problème des romanciers dit:

«Leur activité leur donne des angoisses, des inquiétudes! Leur art semble toujours en question. Pourtant un roman, cela ne doit pas être difficile à écrire, il suffit de raconter une histoire...» (p.62).

¹ D'où le titre de son ouvrage *Queneau déchiffré*, écrit en 1962.

² Queneau, Raymond. *Le Voyage en Grèce*. Gallimard, 1973, p.141.

³ Debray-Genette, R. *Travail de Flaubert*. Editions du Seuil, 1983, pp.7-8.

1.1 La critique des auteurs «fin de siècle»

Tout au long de l'œuvre, Queneau jette un regard critique bien qu'amusé sur les écrivains «fin de siècle» et insiste sur leur incompetence artistique dès les premières pages. Surget dit à son confrère Hubert Lubert quand celui-ci le soupçonne d'avoir volé son personnage principal Icare «un romancier, c'est si menteur». Mais Lubert lui répond «Tu dis vrai. Sauf toi, bien entendu» (p.13). Or, si le romancier est un menteur, comment ce que dit ce romancier peut-il être «vrai»? Nous n'insisterons pas sur le paradoxe du menteur crétois, un Crétois dit: «Tous les Crétois sont menteurs».¹ Mais saisissons le clin d'œil de Queneau: pour lire son œuvre, il faut lire «en se méfiant» et nous nous rappelons ce problème de l'incertitude fréquent dans son œuvre.

Ainsi, l'image des romanciers «fin de siècle» ne semble pas très affirmée, ni très flatteuse. Que l'on se rappelle la légèreté avec laquelle l'un d'eux résout le problème de la banalité de leur production. Pour éviter par exemple le manque d'originalité, car tous, sauf Hubert Lubert se mettent à utiliser le thème banal de l'adultère dans un fiacre (ici, l'allusion à Flaubert est évidente), il suffit de préciser la couleur du fiacre, ainsi Jacques qui est obsédé par la couleur mauve qu'il considère comme moderne va prétendre que son fiacre est mauve, et un autre romancier d'approuver cette «nouveau» (chapitres 8 et 23). Les exemples sont nombreux quant aux images satiriques de ces romanciers et c'est tout juste si Queneau n'a pas qualifié certain roman de production industrialisée, comme celle de Jean qui l'écrit avec un procédé quasi-automatique (chapitre 28), ou,

celle de Surget qui se félicite du gros tirage (chapitres 23 et 32).

La fugue ou la révolte d'Icare peut signifier aussi que les auteurs—par manque d'imagination—sont réduits à être dépendants de leurs personnages, voire de leur confrère. Le passage sur l'enlèvement d'Icare témoigne de ce problème: étant à court d'idées originales, les confrères auraient volé Icare dans le but de l'examiner et de l'utiliser dans leurs productions littéraires, si Icare convient à leur besoin (chapitre 34).

En plus, à l'intérieur du *Vol d'Icare*, le roman de Lubert est encore en construction. Comment le lecteur pourrait-il lire le roman de Lubert? On ne peut lire son roman que de façon fragmentaire. Dès la première page nous assistons à la disparition d'Icare et, en vain, son auteur le cherche, ne pouvant rien faire d'autre qu'attendre que le détective Morcol lui ramène Icare. Parallèlement, Icare aura sa propre vie, à l'insu de son auteur, rencontre LN, vivra avec elle dans un monde réaliste. C'est plutôt cet épisode de leur vie hors du manuscrit de Lubert qui constitue au fur et à mesure une histoire complète qui est parallèle au récit manqué de Lubert.

Tout au long du livre, en ce qui concerne la création littéraire de Lubert ce n'est qu'un projet de livre: Icare vit seulement dans son imagination. Puis, il se plaint et se montre pessimiste quant à l'avenir de son activité: «Ah! Icare! Icare! Pourquoi fuir le destin que je t'ai fixé? Où as-tu échoué en voulant voler de tes propres ailes? J'attends ton retour, qu'il soit volontaire ou provoqué. (...) Quel sort que celui d'un romancier sans personnages. Peut-être un jour en sera-t-il ainsi pour tous. Nous n'aurons plus de personnages. Nous deviendrons des auteurs en quête de personnages.» (p.74)

¹ Voir à ce sujet la thèse de Hela Ouardi, *La littérature au miroir dans l'œuvre romanesque de Raymond Queneau*, 2001, p.188.



De la page blanche, à cause de la disparition de son personnage principal, à un autre roman que Lubert prétend avoir commencé et jusqu'à la chute finale d'Icare qui s'écrase au sol lors du premier vol avec une passagère, nous ne voyons guère la compétence littéraire du personnage-écrivain. Et même à la fin du livre, lorsque Lubert a déclaré avoir terminé son roman et que tout s'est passé comme prévu, nul lecteur n'est dupe, et on se rappelle sans peine cette fameuse phrase de l'écrivain lui-même qu'un romancier c'est si menteur...

1.2 La révolte des personnages témoigne de l'impuissance de leur auteur.

La quête de liberté des personnages nous amène à poser cette question: lequel est le plus puissant, l'auteur ou sa créature?

1. Les personnages peuvent facilement s'évader du roman en construction.

Icare peut quitter le manuscrit sur lequel il est né grâce à un courant d'air, mais il a volontairement décidé de ne pas réintégrer son domicile. Un autre personnage du roman de Surget, Durendal à son tour veut se sauver d'une scène atroce que son auteur lui prépare. Puis, à leur tour, Adélaïde et son père partent à la recherche d'Icare. Il ne reste à Surget qu'un couple d'amoureux, personnages dociles qui n'ont point de consistance faisant contraste ainsi aux personnages qui refusent d'être «pantin» ou «marionnette».¹ Finalement, nous assistons à une scène étonnante où tous les romanciers déclarent avoir perdu tous leurs personnages, même le perroquet du concierge...(chapitre 56)

2. Les personnages ont une large autonomie une fois sortie de leur manuscrit.

Icare ne se trompe pas de son statut de personnage, il est très lucide et explique clairement sa condition de personnage:

«Il m'a baptisé et je vivais chez lui paisible, attendant d'accomplir le destin qu'il me tissait. Un jour, il a oublié de refermer son manuscrit (...) un courant d'air m'a emporté.» (p.33)

Par ailleurs, il se rappelle parfaitement le passage concernant la visite de la Grande Exposition Universelle alors que ce passage est raturé par Hubert Lubert. Le fait que ce passage est raturé mais qu'il reste ancré dans sa mémoire est significatif et cela montre l'autonomie d'Icare. Et plus loin, nous lisons ce qui montre qu'il en sait même plus que son créateur:

«je rêve d'un destin que j'entrevois à peine et dont M. Lubert n'a sans doute pas le moindre soupçon» (p.238)

De même, le personnage de Surget va jusqu'à apprendre à bien faire la cuisine à l'insu de son auteur: «M. Surget ne s'en doutait pas» (p.167), précise-t-il.

3. Le personnage Icare se réjouit de sa liberté:

«Je ne puis que me féliciter d'être sorti des pages de mon promoteur.» (p.49)

«Je suis effectivement heureux: délivré de mon promoteur, je suis libre comme l'air...» (p.50).

Icare, avant de quitter Lubert, quand il est emmené par les faux gendarmes, il lui dit:

«vous voyez monsieur, vous n'avez rien gagné à me ramener de force. Me voici de nouveau libre» (p.134)

Icare a prononcé ces mots avant même de pouvoir trouver le moyen de s'enfuir de l'emprise des trois confrères de Lubert. Il a su ruser pour retrouver la liberté.

¹ Curieusement c'est Morcol le détective et non les personnages fugueurs qui prononce cette phrase «Je ne suis pantin ni marionnette» (p.181). Mais cette phrase illustre bien la situation dans laquelle se trouvent les personnages de ces romanciers.

4. Le personnage affronte son créateur «son promoteur».

L'autonomie de ces personnages est telle qu'ils se mettent à critiquer leur créateur: Corentin Durendal par exemple juge sévèrement son auteur, disant que M. Surget n'aurait jamais imaginé le sentiment délicat comme celui qu'éprouve Adélaïde malheureuse à cause du départ d'Icare, puisqu'il «ne connaissait que l'adultère» (p.213).

Cette critique vise clairement le goût littéraire de son auteur, il leur arrive de comparer leur existence à la condition humaine de leur auteur. Icare semble être de plus en plus fort et de plus en plus sûr de lui-même:

Icare

Eh bien moi, Monsieur Maître tout, je ne vois aucune différence. Vous, Lubert, Morcol, Mme de Champvaux, Adélaïde, pour moi, c'est la même chose. (...) Une fois libres, n'avons-nous pas les mêmes désirs? Les mêmes besoins? Les mêmes facultés? Ne devons-nous pas obéir aux mêmes nécessités de la vie?

Maître tout

Une fois libres, oui, mais nous risquons toujours de retourner à un autre état, si l'on nous récupère. Pas les autres gens dans la rue.

Icare

Qu'en savons-nous? Tout cela revient peut-être au même. Ils sont peut-être les personnages d'une autre espèce d'auteurs. (pp.217-218)

Icare est peut-être même plus lucide que son «promoteur». Ces personnages se savent être personnages et Icare soupçonne que les autres gens, y compris peut-être les écrivains eux-mêmes sont les personnages de quelqu'un d'autre. Si c'est le cas, la question se pose à savoir dans quel récit sont-ils et de qui Lubert est le personnage?

Vers la fin du livre, un épisode important montre combien la créature décide de lui-même de son propre sort: Icare rend visite à Lubert dans le but de lui proposer d'accepter d'insérer LN dans son roman, ainsi Icare accepterait de revenir.

Cette situation nous rappelle les personnages de Pirandello qui viennent aussi imposer leurs rôles à leur créateur. Pirandello déclara avoir écrit sa pièce pour «se débarrasser d'un cauchemar»,¹ Lubert quant à lui, finira par accepter les conditions posées par Icare.

Ainsi, comme nous le voyons, face à la quête de liberté des personnages, Queneau tend à leur accorder une grande autonomie si bien qu'il n'y a plus de frontière entre les deux mondes, celui de l'auteur et celui des personnages qui sortent du manuscrit, comme chez Luigi Pirandello.



2. La mise en abyme et la métalepse.

Le procédé littéraire de pièce dans la pièce, ou roman dans le roman, n'est pas nouveau, que l'on pense à «*L'illusion Comique*» de Corneille qui est un éloge au théâtre, en tant que spectacle vivant aussi bien qu'œuvre littéraire. Mais dans la pièce de Corneille, le héros est un acteur de théâtre, c'est une pièce «réaliste», tandis que dans le

¹ Pirandello, Luigi. *Comment et pourquoi j'ai écrit «Six personnages en quête d'auteur»*. La revue de Paris, juillet-août 1925, p.332.

théâtre de Pirandello, le héros est un personnage fictif qui devient réel, c'est donc une pièce fantastique.

Pirandello (1867–1936) nous a présenté dans *Six personnages en quête d'auteur* une pièce dans la pièce. Gide (1869–1951), quant à lui, avec *Les Faux monnayeurs* a inclus (ou essayé d'inclure) un roman écrit par son personnage Olivier dans un roman du même titre. Ainsi il dit dans son journal en 1893:

«...J'aime assez qu'en une œuvre d'art, on retrouve ainsi transporté, à l'échelle des personnages, le sujet même de cette œuvre. Rien ne l'éclaire mieux et n'établit plus sûrement toutes les proportions de l'ensemble».

Il évoque aussi dans son Journal ce procédé «du blason qui consiste, dans le premier, à en mettre un second en abyme (Journal I, p.41)».¹

Et la pièce de Pirandello tout comme le roman de Gide se transforment en critique littéraire, devenant une sorte d'anti-théâtre ou d'anti-roman voire théorie du théâtre ou celle du roman.

2.1 Queneau et Pirandello

«Ce roman bel et bien peut s'entendre comme un hommage à Pirandello» écrit Jean Queneau dans son livre *Raymond Queneau*.²

La situation initiale de la pièce *Six personnages en quête d'auteur* de Pirandello est inversée dans le roman de Queneau où l'écrivain Hubert Lubert dit «nous deviendrons des auteurs en quête de personnages.»

Dès le début du roman de Queneau, le nom de Pirandello est suggéré, car l'adjectif tiré de son nom, pirandellien, est mentionné deux fois (p.14). Dans la pièce, les six

personnages ont réussi à imposer chacun son drame, puisqu'ils sont venus envahir le plateau où le directeur était en train de faire répéter une autre pièce de Pirandello intitulée «Chacun son rôle» (remarquons combien le titre est révélateur). Ces personnages possèdent une telle force que la pièce porteuse s'éclipse totalement au profit de la pièce portée. Les personnages de la pièce porteuse sont considérés donc comme réels tandis que les personnages sortis du manuscrit sont des personnages qui appartiennent à des niveaux diégétiques différents. Et le directeur leur a signalé le fait:

«Soit, vous êtes «les personnages» si vous voulez. Mais sur la scène, cher monsieur, ce ne sont pas des «personnages» qui jouent, ce sont des acteurs. Les personnages, savez-vous où ils sont? (Montrant le trou du souffleur.) Ils sont enfermés dans le manuscrit, quand il y a un manuscrit.»³

Ainsi, en principe, ils n'ont pas leur place dans le monde réel, celui du directeur et ses comédiens. Or, voici que les deux «couches» se superposent de façon illogique et c'est là le procédé que Queneau a emprunté à Pirandello et tout comme lui, Queneau a prouvé que le manuscrit ne peut pas enfermer ces créatures. Dans *Le Vol d'Icare*, les deux couches ne se superposent plus mais se croisent et s'entremêlent si bien que le lecteur ne voit plus les barrières entre les deux mondes, celui des quatre romanciers qui vivent dans un monde considéré comme réel (personnages du niveau diégétique), tandis que leurs personnages (qui appartiennent au fictif et sont du niveau métadiégétique) sortent de leur «monde», cette métalepse (glissement d'un niveau narratif à un autre) insiste sur le fait que le schéma fictionnel est déstabilisé.

¹ Ferrari, Stéphan. *Les Faux Monnayeurs*. André Gide. Connaissance d'une œuvre, Bréal, 2001, p.43.

² Queval, Jean. *Raymond Queneau*. Poète d'aujourd'hui, Seghers, 1971, p.17.

³ Pirandello, Luigi. *Six personnages en quête d'auteur*. Classiques de poche, 1995, p.51.

2.2 Désillusion romanesque

La déstabilisation ou le dysfonctionnement dans cette mise en scène se présente de deux manières. Le glissement des deux niveaux diégétiques et l'intrusion d'éléments extérieurs à la fiction.

1. Le glissement des deux niveaux diégétiques

1.1 Icare et les autres personnages sortent du manuscrit, se retrouvent et vivent dans le monde considéré comme réel, ainsi, il rencontre L.N. et les consommateurs d'absinthe à la taverne «du Globe et des deux Mondes». Queneau n'a pas choisi le nom de la taverne seulement parce qu'il indique la situation dans laquelle se trouvent tous les personnages et les personnages des personnages, il s'agit aussi du nom d'une revue littéraire célèbre. Plus tard, Icare doit sortir de son manuscrit pour suivre les faux gendarmes mais qui sont des écrivains réels, et vers la fin du livre il aura une entrevue en tête à tête avec son propre créateur pour discuter de son avenir.

1.2 Une situation ambiguë: Icare, déjà sorti de son manuscrit, rencontre Chamissac Piéplu alors que celui-ci est toujours sous le contrôle de son auteur Jacques. En effet, celui-ci dit que son personnage a failli se battre en duel mais qu'il «réserve» cette épisode pour plus tard, ce qui prouve que Chamissac Piéplu est toujours dans le manuscrit de Jacques. En réalité, c'est Morcol qui a empêché ce duel entre Chamissac et Icare, le lecteur se demande comment Jacques qui n'est pas l'auteur de Morcol pourra contrôler l'évènement.

2. L'intrusion d'éléments extérieurs à la fiction

2.1 Le personnage de la jeune femme LN montre un cas plus curieux d'un

élément extérieur au récit. Le lecteur ne peut s'expliquer comment elle s'est affranchie, puis devenue un personnage. Elle dit elle-même d'être «d'origine cruciverbiste». Elle peut être un personnage réel amateur de mots-croisés et donc elle a choisi de porter un prénom qui correspond à une définition de mots-croisés (LN = Hélène). Mais elle est peut-être aussi personnage de fiction échappée d'une grille de mots croisés dans un magazine. En fin de compte, elle est si bien intégrée dans le roman de Queneau qu'on ne peut véritablement lui refuser son statut de personnage: dans le récit, on l'a déjà classée parmi le type romanesque de la «grisette».

2.2 Le détective Morcol, anachronique, est le seul à connaître Pirandello qui a écrit sa pièce *Six personnages en quête d'auteur* en 1920, alors que dans le roman de Queneau, nous sommes censés être vers 1895. Par ailleurs, Surget nous donne une information importante sur ce cas particulier: «Il figure dans de nombreux romans sous différents noms. Un autre Vidocq. Un autre Lecoq ...» (p.13).

Or, cette introduction du personnage Morcol-Vidocq dans le récit romanesque n'est pas fortuite. Vidocq est une personne réelle dont la vie a inspiré de nombreux auteurs de romans. Vidocq personnage historique est devenue Vidocq personnage de roman.

Comme nous l'avons vu ces éléments venant de l'extérieur (LN. et Morcol) sont juxtaposés dans le récit du *Vol d'Icare* où déjà les différentes dimensions s'entremêlent de façon vertigineuse et insiste encore plus sur le caractère anti-romanesque de l'œuvre.

Queneau a renoncé au rationnel, et nous lisons ses réflexions dans ses notes préparatoires ainsi:

«J'opte pour l'absence foncière de rationalisation. Il y a aura des contradictions, tant pis. Ce sera encore un anti-roman policier. L'intrigue ne tiendra pas debout.»¹

¹ Queneau, Raymond. *Romans II. Œuvres Complètes III*, Bibliothèques de la Pléiade, p.1800.



2.3 «Illusion perdue»

Pendant que toutes ces aventures se déroulent et que toutes ces couches se superposent ou se mêlent, c'est surtout Icare qui se trouve au centre, que se passe-t-il dans le manuscrit d'Hubert Lubert? Nous n'avons pratiquement rien lu de la création littéraire issue de la plume d'Hubert Lubert. Ainsi, l'œuvre en train de se construire ressemble à celle qu'Olivier, le personnage d'André Gide essaie, sans y parvenir, d'écrire. Et *Le Vol d'Icare* ressemble aux *Faux Monnayeurs* à plus d'un titre, Gide, nous présentant lui aussi un milieu littéraire dans son roman.

Ce jeu de miroir est repris dans *Le Vol d'Icare*.¹ Même si le romancier Hubert Lubert n'a pas annoncé le titre de son ouvrage, on ne peut pas dire que «Le Vol d'Icare» de Lubert n'est pas inclus dans *Le Vol d'Icare* de Queneau, car le lecteur sait que le héros de Lubert s'appelle bien Icare et que les termes comme «vol», «voler», «s'envoler» sont suffisamment répétés tout au long du livre et que dans l'esprit du lecteur il s'agit obligatoirement du «Vol d'Icare».

En tout cas il s'agit bien d'un écrivain en train d'écrire son roman, mais sans succès. Ce procédé de la mise en abyme et l'image d'un roman en train de se construire nous amène à jeter un coup d'œil sur le premier roman de Queneau *Le Chiendent* (écrit en 1932). En effet, nous y rencontrons le personnage-écrivain ainsi que le personnage qui parle du livre où lui-même se trouve. A plusieurs reprises, Saturnin, un des personnages qui participent aux différentes

aventures du héros, parle du livre qu'il est en train d'écrire et dont le contenu n'est pas révélé. Vers la fin du livre, il s'adresse lui-même directement aux lecteurs en s'identifiant à l'auteur, disant que certains d'entre eux «les paresseux» se réjouissent parce que la fin du livre approche, tandis que d'autres le regrettent et veulent continuer la lecture:

«Gentil, gentil lecteur, (...). Regardez le numéro de la page en haut à droite et comparez avec le numéro de la page de la fin, eh bien, il ne reste plus beaucoup à lire, s'pa? (...) Vous voulez continuer? Mais allez-y! Continuez! En avant! En avant! En avant! Courage!».²

Ce passage nous rappelle évidemment *Jacqués le Fataliste* de Denis Diderot.

Par ailleurs, au dernier chapitre, Mme Cloche annonce clairement que tout le monde est dans le livre:

«...C'est dans le livre. (...) Çui-ci où qu'on est maintenant, qui répète c'qu'on dit à mesure qu'on l'dit et qui nous suit et qui nous raconte, un vrai buvard qu'on a collé sur not'vie».³

Ainsi, nous pouvons conclure que dès sa première œuvre, Queneau a préféré insister sur la lucidité de ses personnages, pour montrer que personne ne s'illusionne plus sur l'illusion romanesque...



Conclusion du *Vol d'Icare*

Comment *Le Vol d'Icare* se termine-t-il? Par le triomphe de l'auteur bien sûr.

¹ A une différence près: dans *Les Faux Monnayeurs*, le personnage Olivier a précisé le titre de son ouvrage. *Les Faux Monnayeurs* d'Olivier est ainsi inclus dans *Les Faux Monnayeurs* d'André Gide, de même qu'un ouvrage intitulé *Les Fruits d'Or* est aussi inclus dans *Les Fruits d'Or* de Nathalie Sarraute

² Queneau, Raymond. *Le Chiendent*. Gallimard, 1933, pp.408–409.

³ Ibidem. p.429.

Dans les deux derniers chapitres (73–74), le récit nous montre Lubert sortir de chez lui, prendre un taxi, se précipiter pour rejoindre Icare sur le terrain du «cantharodrome» (mot forgé par Queneau). Le lecteur assiste, en même temps que Lubert et d'autres spectateurs, à la chute d'Icare. Apparemment Lubert est présent dans ce chapitre en tant qu'observateur spectateur et non en tant que romancier en train d'écrire son ouvrage. La chute d'Icare est seulement suggérée à travers les paroles des spectateurs ainsi:

Tous

Il tombe! Il tombe! Il va s'écraser au sol. (p.253)

Or à la dernière phrase du chapitre 74 qui coïncide à la dernière phrase du roman également, miraculeusement Hubert Lubert «refermant son manuscrit sur Icare» dit:

«Tout se passe comme prévu; mon roman est terminé.» (p.253)

Le lecteur est perplexe en refermant le livre, faisant le même geste que l'écrivain Hubert Lubert. Si tout se passa comme l'avait prévu Lubert, est-ce à dire que le personnage du niveau métadiégétique est tout au long de l'œuvre sous le contrôle de l'auteur?

En aucun cas, Lubert ne peut terminer son roman, nous avons déjà constaté l'impuissance de ce romancier. Hubert est un écrivain «peu fiable» dès le début du livre et Icare appartient plus à un «auteur implicite» qu'à Lubert. Nous pouvons conclure par ailleurs que Lubert est un *personnage du roman*. C'est Lubert lui-même qui nous l'a révélé en utilisant le mot «chapitre». Ainsi, il dit:

«Maintenant que j'ai l'esprit libre, prenons une décision. (Il réfléchit longuement). Cette décision était prise depuis le début de ce chapitre: courons chercher Icare!» (p.248–9)

En lisant cette phrase le lecteur se rend compte que Lubert est inclus dans le roman. Lubert se voit-il en train d'écrire, et en même temps, se voit-il inclus dans un chapitre? Il serait donc dans l'ouvrage tout comme les personnages du *Chiendent*. Mais Queneau a rendu cette fin très complexe, car Lubert ferme aussi son manuscrit. Son statut est donc double: auteur et personnage en même temps. Il est évident qu'avec ce personnage, Queneau a détruit l'illusion et les canons romanesques. Et Queneau a réalisé son intention de changer le statut de Hubert Lubert. En effet, dans ses notes préparatoires, Queneau écrit:

«Le romancier finit par être un personnage de roman».¹

Icare aussi bien que son auteur appartiennent donc à un «auteur réel» qui tient «la ficelle»² tout au long du récit. Cette phrase «mon roman est terminé» est celle de Raymond Queneau.

Ce coup de théâtre final ne fait que renforcer l'idée selon laquelle le vrai auteur est derrière toute cette mise en scène, ce «Deus ex-machina» vient sauver le destin, voire l'avenir du roman. Une telle fin oblige le lecteur à se tourner vers le vrai auteur créateur qui décide enfin de manifester sa présence. On voit qu'ici Queneau n'a pas l'intention de s'effacer, c'est pour cela qu'il a mis dans prière d'insérer ainsi:

¹ Queneau, Raymond. *Œuvres Complètes III*, op.cit. p.1796.

² La ficelle symbolise l'obstacle à la liberté des personnages. Ainsi, Icare, prenant plaisir à observer longtemps les mouvements des cerfs-volants dans les airs a remarqué: «La seule chose qui ne m'agré point dans les cerfs-volants, c'est la ficelle qui les retient» (p.238).



«*Quand Icare, par exemple, s'intéresse à l'avenir des moyens de transport, aura-t-il le destin que son nom peut suggérer? Quelle fin lui prépare son auteur? Et de quel auteur s'agit-il?*»¹

C'est ainsi que Queneau réclame le droit de l'auteur.²

Le Vol d'Icare, l'ultime roman mais non la dernière œuvre de Queneau est une œuvre achevée, un accomplissement. Queneau garde longtemps «cette idée fixe» de structure circulaire pour ses premiers romans: à la

fin du livre Queneau aime à ramener ses personnages à leur point de départ, montrant ainsi l'idée pessimiste selon laquelle tous les efforts humains sont vains. Dans *Le Vol d'Icare*, seul Hubert Lubert se retrouve au même endroit, à son poste de travail, comme au début du livre, mais une œuvre est terminée. Le lecteur en fermant le roman constate que le temps de la narration et celui de la lecture coïncident, puisque quelqu'un dit «mon roman est terminée».



Bibliographie

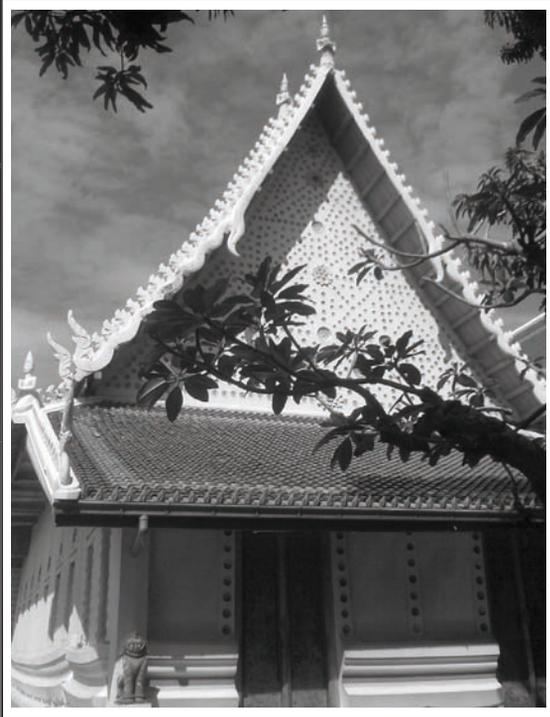
- Queneau, Raymond. *Le Chiendent*. Paris: Gallimard, 1933.
- Queneau, Raymond. *Le Vol d'Icare*. Paris: Gallimard, 1968.
- Queneau, Raymond. *Le Voyage en Grèce*. Paris: Gallimard, 1973.
- Queneau, Raymond. *Romans II. (Œuvres Complètes, III)*, Bibliothèques de la Pléiade, Paris: Gallimard, 2006.
- Debon, Claude. «*Réécriture et identité dans Le Vol d'Icare*» dans *Doukiplèdonktan? Etudes sur Raymond Queneau*, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2001.
- Debray-Genette, R. *Travail de Flaubert*. Paris: Editions du Seuil, 1983.
- Ferrari, Stéphan. *Les Faux Monnayeurs. André Gide*. Connaissance d'une œuvre, Paris: Bréal, 2001.
- Ouardi, Hela. *La littérature au miroir dans l'œuvre romanesque de Raymond Queneau*. Université Paris III, UFR de la littérature et linguistique françaises et latines, Sous la direction de M. Daniel Delbreil, 2001.
- Pirandello, Luigi. *Comment et pourquoi j'ai écrit «Six personnages en quête d'auteur»*. La revue de Paris, juillet-août 1925.
- Pirandello, Luigi. *Six personnages en quête d'auteur*. Paris: Classiques de poche, 1995.
- Simonnet, Claude. *Queneau déchiffré*, Paris: Slatkine, 1962.
- Queval, Jean. *Raymond Queneau. Poète d'aujourd'hui*, Paris: Seghers, 1971.

¹ Ce résumé du roman est proposé par Queneau lui-même, comme le confirme Mme Claude Debon dans son article déjà cité (p.112).

² Un des titres qui lui est venu à l'esprit est *Le Droit d'auteur*, puis Queneau a abandonné cette idée. Voir à ce sujet dans Queneau, Raymond. *Œuvres Complètes III*, op.cit. p.1794.

Les peintures murales du Wat Yai Intaram de Chonburi

Predee PHISPHUMVIDHI*



Le Wat Yai Intaram, ou le Temple Yai Intaram, est l'un des temples les plus connus de Chonburi. Il est situé au centre-ville, dans la rue Jade Jam Nong, à proximité de l'Hôtel de Ville. Il semble que ce temple ait été construit à l'époque d'Ayutthaya, à en juger par les bâtiments qui remontent à cette époque comme l'*Ubosoth*** , ou sanctuaire principal, le *Viharn*, ou sanctuaire secondaire, le socle des *sémas*, et le *Prang*.

L'importance de ce temple est confirmée par une chronique royale qui relate que cet endroit avait servi de lieu de pause au Roi Tak-Sin lors de sa campagne à l'Est, juste avant la prise d'Ayutthaya par les Birmans en 1767. Ce Roi aurait séjourné à l'ombre d'un grand arbre avant de se diriger vers Chantaburi. Aujourd'hui encore, les habitants vénèrent la chapelle du Roi Tak-Sin et en profitent pour admirer les peintures murales.

Les édifices du Wat Yai Intaram

Dans l'enceinte du temple se trouvent des édifices importants comme le sanctuaire principal et le sanctuaire secondaire ainsi que des sanctuaires dédiés aux cultes.

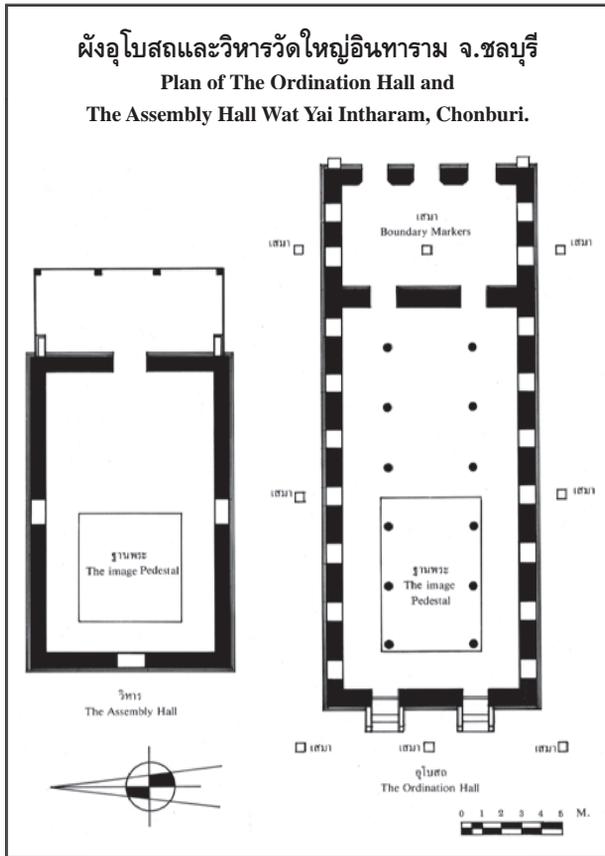


* Assistant Professeur Ph.D., Section de français, Université de Burapha.

** Les mots en *italiques* sont expliqués dans le glossaire à la fin du texte.

1. Le Sanctuaire principal, l'Ubosoth

Le sanctuaire principal du Wat Yai Intaram date vraisemblablement de la période de la fin d'Ayutthaya. Il possède un soubassement incurvé comme une jonque chinoise¹. Comme celui-ci a été rénové plusieurs fois, certains signes nous montrent l'art Rattanakosin, sous les règnes de Rama III et de Rama IV.



Le plan du sanctuaire principal, qui donne sur l'est, est rectangulaire. Les entrées se trouvent du côté est et ouest et chacune d'elles comprend deux portes. Ce n'est que plus tard qu'un mur a été bâti à l'est, couvrant ainsi toute la façade. Une autre salle, avec trois portes d'entrée, a été rajoutée par la suite. Les portes et les fenêtres sont en bois laqué d'or. A l'extérieur, les portes et les fenêtres sont recouvertes d'une couche de stuc portant des motifs floraux. Quant aux façades, elles sont décorées de dessins en porcelaine avec des pignons en forme de *Debhanam*, «divinités en position de salut». Cette technique s'apparente à celle qu'on trouve dans les temples de la fin de l'époque d'Ayutthaya, comme le Wat Singha de Bang Khun Tian et le Wat Chom Poo Wek de Nonthaburi. Tout autour du sanctuaire les sémas sont disposés suivant les huit points cardinaux.

A l'intérieur, tout au centre, se dresse une image du Bouddha en stuc doré. D'autres représentent le Bienheureux dans des positions variées.

¹ En fait, les jonques sont des bateaux à fond plat. Il y a 3 types de jonques: les jonques de haute mer et celles des rivières et des lacs. Il y a par ailleurs des bateaux à étraves imitant la forme des jonques de mer.

2. Le sanctuaire secondaire

Situé au nord du sanctuaire principal, le sanctuaire secondaire est construit sur le même plan que le premier. La porte d'entrée de l'est est peinte à la feuille d'or. Les murs nord et sud n'ont qu'une seule fenêtre, là encore l'influence de l'art de la fin d'Ayutthaya se fait sentir. La façade principale est décorée de porcelaine à motifs floraux. A l'intérieur, on peut voir une peinture murale qui, malheureusement, est très abîmée.

Dans le temple, on trouve également un autre sanctuaire secondaire, moins grand que le premier. Situé à l'ouest du sanctuaire principal, il a un soubassement en forme de berceau, témoin de l'art d'Ayutthaya à Chonburi.



3. Les socles de sémas

Autour du sanctuaire principale se dressent, dans les huit points coins cardinaux, les socles de séma, qui se surperposent à d'autres. Une pierre en forme de feuille marque la limite du terrain sacré où se déroule la cérémonie d'ordination. Le séma du Wat Yai Intaram est double, du fait qu'il comprend deux feuilles de pierre placées sur un socle de stuc surélevé.





4. Les peintures murales du

Wat Yai Intaram

Si on se réfère à Suchart Thaothong, les peintures murales des temples de l'est de la Thaïlande sont assez nombreuses. Disséminées entre Chonburi, Rayong et Chantaburi, elles ont leurs propres caractéristiques. Certaines d'entre elles datent de l'époque d'Ayutthaya et de l'époque Rattanakosin, dans une savante combinaison entre l'art de la Cour et l'art populaire, inspiré principalement par l'art chinois. Suchart croit savoir que l'art pictural du Wat Yai Intaram aurait probablement servi de modèle à d'autres temples de l'époque. Ses recherches démontrent que la plupart des peintures ont été réalisées sous Rama I^{er} et Rama III et que quelques-unes d'entre elles remontent, par contre, à l'époque d'Ayutthaya¹.

D'après Nor na Paknam, expert de l'art classique siamois, les peintures du Wat Yai Intaram et du Wat Suwannaram à Bangkok auraient été réalisées à la même époque, probablement par les mêmes artistes: *Khru Kong Pae* et *Kru Thong-Yu*².

Les peintures murales du Wat Yai Intaram se rapportent aux *Jātakas*, ou Vies antérieures du Bouddha, et au Bouddha Gotama. Dans le sanctuaire principal, elles se divisent en deux parties: la partie haute des fenêtres se rapporte aux divinités alignées le long du mur, tandis que les espaces entre les fenêtres sont consacrés aux *Jākatas*. À l'opposé de l'Image principale du Bouddha figure la scène de *la Victoire sur Māra* et, à l'arrière, *Les Trois Mondes* de la cosmogonie bouddhique. Pour suivre correctement l'ordre

des *Jātakas*, il faut commencer du côté nord, à gauche, où se trouve le *Temiya Jātaka*, et continuer jusqu'à l'extrême droite, de manière à en faire un tour complet. Le *Vessantara Jātaka* y est aussi représenté. Tels sont les chefs-d'œuvre artistiques du Wat Yai Intaram.



La scène du *Temiya Jātaka*

La première scène, illustrée sur le mur du côté nord, à gauche du grand Bouddha, est le récit du *Bodhisattva Temiya*. On y voit le prince *Temiya* devisant sur les actes démeritoires de son père. Le style de peinture de l'époque de Rama IV ressort clairement dans cette scène à travers les bâtiments mais aussi dans la technique du noir dans le blanc, derrière le portrait du prince *Temiya*. À droite de la scène, à l'extérieur du mur, le prince *Temiya*, en position assise, reste serein, face à des cruautés. Dans la partie supérieure, le prince *Temiya* soulève un chariot, montrant ainsi sa force. Cette technique picturale date de Rama IV.

Dans le *Temiya Jātaka*, le *Bodhisattva* accomplit la Perfection de l'Imperturbabilité.



La scène du *Mahājanaka Jātaka*

Cette scène, qui fait suite à la première, est celle du prince *Mahājanaka* tombé dans un naufrage: il nage en pleine mer, suivi par la déesse *Manimekhala* qui le sauve en le sortant de l'eau. On y voit aussi un bateau avec son équipage, le capitaine étant habillé à l'occidentale et tenant à la main une longue vue. Cette peinture est un témoignage des

¹ Suchart Thaothong. *Survey and Studies of Art and Culture in the East Part of Thailand*. Chonburi: Burapha University, 2000. (article rédigé en thaï)

² *Wat Yai Intaram*. Bangkok: Muang Boran, 1982.

relations nouées par le Siam avec l'Occident au temps de Rama IV. L'influence de l'art occidental se reflète à travers le réalisme dans la représentation des vagues tandis que la présence des étrangers atteste leur rôle dans le commerce avec le Siam.

Dans le Mahājanaka Jātaka, le Bodhisattva accomplit la Perfection de la Persévérance.



La scène du Suvannasām Jātaka

Elle se trouve juste après le Mahājanaka Jātaka et relate les exploits du Bodhisattva Suvannasām. Tout au milieu figure un pavillon habité par les parents, aveugles, du héros. La scène est typique de l'époque de Rama III, avec ses couleurs chatoyantes et ses petites fleurs colorées. Dans la partie supérieure, on peut voir l'ogre Pilliyakka tirer une flèche sur le prince.

Dans le Suvannasām Jātaka, le Bodhisattva accomplit la Perfection de la Bienveillance

La scène du Nemirāja Jātaka

C'est probablement la scène la plus connue, en raison de sa composition artistique. Le plan du mur est divisé en deux parties: le haut représente le ciel où Nemi est assis dans son palais, entouré de divinités, dans l'attente de l'écoute d'un sermon. Le bas raconte la visite de Nemi aux enfers où il est en train de regarder les supplices infligés aux damnés. Cette scène, particulièrement célèbre, atteste la finesse des artistes royaux, aussi bien dans la représentation des figures, des attitudes que des habits. Elle présente de nombreux points communs avec les peintures du Wat Suwannaram de Bangkok, vraisemblablement réalisées sous Rama III.

Dans le Nemirāja Jātaka, le Bodhisattva Nemi accomplit la Perfection de la Résolution.

La scène du Mahosadha Jātaka

Si la Sagesse est un thème souvent repris dans les peintures murales en Thaïlande, on y voit le Bodhisattva Mahosadha, debout, levant la main gauche pour faire face aux 101 Rois venant attaquer la ville de Mithila. Grâce à sa sagesse, les ennemis sont vaincus.

Dans les peintures du Wat Yai Intaram, Mahosodha est représenté debout dans un pavillon placé au-dessus de la muraille de la ville: il lève la main gauche et tient un éventail dans la main droite.

La scène se signale par les habits des soldats occidentaux. L'apparition des étrangers dans les troupes de Māra symbolise les Maux d'Ayutthaya, notamment dans les peintures murales du Wat Koh Kaew Sutharam, à Phetburi.

Dans le Mahosadha Jātaka, Le Bodhisattva accomplit la Perfection de la Sagesse.

La scène du Bhuridatta Jātaka

Bhuridatta est le fils du Roi des Nāga. Comme il désire renaître dans le ciel d'Indra, il se rend dans le monde des Hommes pour y observer les préceptes. Un jour, il est arrêté par le Bhramane Nasāda qui le tient enfermé. Maltraité par son geôlier, il ne se défend pas, ne demandant qu'à suivre les préceptes. Dans les peintures du Wat Yai Intaram on voit le Bhramane exhiber le Nāga Bhuridatta devant une foule. Les personnages de cette scène sont peints à la manière occidentale.

Dans le Bhuridatta Jātaka, le Bodhisattva accomplit la Perfection de la Moralité.



La scène du Chandakumāra Jātaka

Elle représente Chandakumāra faisant face à Indra, le dieu au corps vert, qui voulait interrompre une cérémonie sacrée en cassant le parasol à étages. Sur les peintures du Wat Yai Intaram, la ville est fortifiée à la manière européenne, avec des murailles et des tours aux extrémités. La porte de la ville rappelle celle de Bangkok, tout comme le drapeau rouge hissé au sommet d'une hampe. Les perspectives d'origine étrangère, qui apparaissent tout au long de ces peintures, relèvent d'une technique introduite par des artistes européens.

Dans le Chandakumāra Jātaka, le Bodhisattva accomplit la Perfection de la Patience.

La scène du Narada Jātaka

Elle représente le Brahmane Narada portant une balance, en train de quitter le ciel pour descendre dans une ville. Les montagnes situées derrière la ville sont peintes en vert foncé tandis que le palais s'éclaire d'une couleur d'or.

Dans le Narada Jātaka, le Bodhisattva accomplit la Perfection de l'Equanimité.

de prendre renaissance dans le monde des hommes. Les scènes suivantes représentent Vessantara accompagné de son épouse Maddhi et de ses enfants, Kanha et Jāli, en route pour un exil dans la forêt. La scène où le Brahmane Jujaka demande à Vessantara de lui donner ses enfants figure aussi en bonne place.

Dans le Vessantara Jātaka, le Bodhisattva accomplit la Perfection du Don.

La scène du Vidhurapandita Jātaka

Elle représente Vidhurapandita, conseiller du Roi Dhananjaya, un homme réputé pour ses actions vertueuses. Vaincu dans un combat, l'ogre Punnaka lui fait subir toutes sortes de tourments, avec la ferme intention de le faire mourir. Mais, après avoir écouté un sermon de Vidhurapandita, l'ogre s'assagit et s'avoue vaincu. Sur les peintures murales du Wat Yai Intaram on voit l'ogre frapper le héros avec un bâton. La scène la plus représentative est celle où l'ogre écoute le sermon, parce que l'artiste donne libre cours à son talent en peignant des montagnes et des arbres parsemés de petites fleurs rouges et blanches.

Dans le Vidhurapandita Jātaka, le Bodhisattva accomplit la Perfection de la Vérité.

La scène du Vessantara Jātaka

Ce Jataka occupe la plus grande partie du mur et la plupart des 13 chapitres du récit se rapportent aux personnages les plus en vue. Tout au centre, chacune des scènes est représentée dans un cadre de forme carrée. L'histoire de Vessantara commence dans la partie basse, à gauche: le dieu Indra le prie

La victoire sur Māra devant le Bouddha principal



Face au Bouddha principal figure une scène qui compte parmi les plus importantes de la Vie du Bouddha: la Victoire sur Māra. Le Bouddha est assis méditation dans la *Demeure des bijoux*, couverte par l'*Arbre de la Bodhi*, la main gauche ouverte dans son giron, la main posée sur le genou, les doigts dirigés vers la Terre. Des deux côtés se trouvent deux éléphants géants, prêts pour la bataille. Le fond du mur est peint en rouge avec des motifs floraux.



Au bas de la scène, toute l'armée de Māra est réunie. On note la présence de soldats étrangers, comme c'est le cas Wat Yai Intaram, où figurent un chevalier français et des guerriers chinois et musulmans portant des épées.

Pour le Professeur Jean Boisselier, les scènes incluant les étrangers dans les peintures murales n'apparaissent que tardivement, à une époque où les relations internationales étaient tendues¹. Vers la fin du règne de Phra Narai, un mouvement de xénophobie, surtout à l'encontre des Français, prend de l'ampleur. Suite au coup d'état perpétré en 1688 par Phra Petracha, qui devient roi, Constance Phaulkon, ministre d'origine grecque, est exécuté, et les troupes françaises, commandées le Général Desfarges, sont expulsées. Un sentiment de méfiance s'installe et c'est la raison pour laquelle on trouve des étrangers parmi les soldats de Māra, qui représente l'esprit du Mal.

Pour réaliser les scènes sur la cosmogonie bouddhique, les artistes commencent par peindre une haute montagne autour de laquelle se dressent sept montagnes de forme circulaire, de taille de plus en plus petite. Tout au milieu se dresse le Mont *Sumeru*, ou *Méru*, placé sur le dos d'*Anonda*, un poisson géant. Les montagnes sont séparées entre elles par l'océan *Srithandorn*. Au sommet du Mont Méru se trouve le palais céleste dieu Indra, tandis que les autres dieux habitent dans les montagnes avoisinantes, de taille plus réduite. Aux alentours du Mont Méru, qui s'étend jusqu'aux murailles de l'univers, se dressent de nombreux palais habités par des divinités. Celui du Soleil est représenté par une divinité conduisant un chariot tiré par un cheval ayant la forme d'un paon, et celui de la lune par une divinité conduisant un chariot tiré par un cheval ayant la forme d'un lapin. Au pied du Mont Méru, dans la forêt de l'*Himalaya*, les êtres mythologiques évoluent entre les lacs et les arbres².



La cosmologie bouddhique



Les divinités alignées saluant le Bouddha

L'usage de faire figurer des divinités en position de salut, alignées les unes après les autres, remonte à la période dite mi-Ayutthaya, comme en témoignent les peintures du Wat Mai Chaichumpon à Nakornluang. La partie supérieure, située au-dessus des fenêtres jusqu'au plafond, est illustrée par trois rangées horizontales de divinités et de personnages célestes agenouillés, pour saluer la statue du Bouddha principal. Des bouquets de fleurs ou des éventails de moine complètent les illustrations.

¹ Jean BOISSELIER. *La Peinture en Thaïlande*. Fribourg: Office du Livre, 1976.

² Sutha LEENAWAT. "La peinture murale thaïe" dans *Saisamphan*, juillet-août 2000, pp. 17-19.

Cet usage était à la mode durant la période de Rattanakosin, comme le montre les peintures murales de la Chapelle Phutthaisawan, située dans l'enceinte du musée national à Bangkok, et celles de l'Ubosoth du Wat Suwandararam à Ayutthaya.



Spécificité des peintures murales du Wat Yai Intaram

Les traits caractéristiques des peintures murales de Wat Yai Intaram se résument comme suit:

En premier lieu, on peut dire que les thèmes abordés appartiennent à la peinture traditionnelle siamoise: les murs se trouvant à l'intérieur du sanctuaire principal, et aussi ceux des sanctuaires dits secondaires, se rapportent principalement à la biographie du Bouddha. Les étapes marquantes de son existence ainsi que le récit de ses vies antérieures sont des sujets les plus fréquemment abordés. L'espace situé derrière l'image principale du Bouddha se rapporte

le plus souvent à l'histoire des Trois Mondes, et celui de l'avant à la grande scène de la Victoire sur Māra. Les couleurs variées et les feuilles d'or sont d'une utilisation courante.

En deuxième lieu, on peut dire que les peintures se signalent par l'originalité des couleurs et des techniques de réalisation. Des traces laissées ici et là montrent qu'elles ont été restaurées sous Rama III et Rama IV. Du côté sud, on constate une immixtion de l'art européen, conséquence des efforts entrepris par Rama IV pour moderniser le Siam. L'influence occidentale apparaît à travers les bâtisses et les vêtements portés par les personnages.

En troisième lieu, on se rend compte que les peintres ont tendance à utiliser des couleurs de plus en plus foncées pour faire ressortir les personnages ou certains objets, parfois en recourant à la feuille d'or fin. Sous le règne de Rama IV, qui s'ouvre à l'Occident, les peintures sont réalisées avec la "perspective à vol d'oiseau", qui permet de créer les décors d'arrière-plan. Le mobilier commence aussi à changer, les palais et les locaux officiels s'équipent de plus en plus à l'occidentale.

En guise de conclusion, on peut dire que les peintures murales, notamment celles réalisées sous l'autorité royale, sont très appréciées pour leurs expressions artistiques. Elles servent souvent de modèle aux peintures faites dans les monastères de province, comme celles du Wat Pratoosarn de Suphanburi et du Wat Yai Intharam de Chonburi. Le style et les techniques d'illustration de l'Occident imprègnent les artistes locaux en leur faisant découvrir les volumes, les images à trois dimensions, et les jeux de l'ombre et de lumière.





Glossaire

- Anonda*: Poisson géant se trouvant sous le mont Suméru. La tradition populaire veut que chaque fois le poisson bouge il y a un tremblement de terre.
- Arbre de la Bodhi* ou *Ficus religiosa*: Arbre sous lequel le Bodhisattva a atteint l’Eveil.
- Bodhisattva*: *skt.* Etre sur la voie de l’Eveil, appelé à devenir Bouddha.
- Debhanam*: Divinité en position de saluer, assis ou debout, les mains jointes à la poitrine.
- Himalaya*: Montagne et forêt.
- Indra*: *skt.* Roi des Trente-trois dieux. Son palais se trouve au-dessus du mont Suméru.
- Jātakas*: *skt.* les Naissances: Récits édifiants sur les vies antérieures du Bouddha.
- Kru Kong Pae et Kru Thong-Yu* (*Kru* signifie “maître”): Deux artistes siamois réputés sous le règne de Rama III. Nombreux chefs-d’œuvre dans les temples royaux.
- Prang*: Construction d’origine khmère, ayant la forme de maïs. Demeure des Dieux.
- Prasat*: Demeure des rois et des princes.
- Séma*: Stèle limitant l’enceinte du monastère bouddhique.
- Srithandorn*: Nom de la mer qui entoure le Mont Suméru.
- Suméru*: Montagne située au centre de l’Univers.
- Trois Mondes*: *Traiphum*, *skt.*, Cosmogonie bouddhique, Monde divisé en trois parties: *Karmaphum*–Monde du Désir, *Rupaphum*–Monde de la Forme, *Arupaphum*–Monde sans Forme.
- Ubosoth*: *th.* Sanctuaire, salle d’assemblée des moines, dans un monastère bouddhique.
- Victoire sur Māra*: Position la plus connue des Images du Bouddha. Le Bouddha assis, la main gauche ouverte dans son giron, la main droite posée sur le genou, les doigts dirigés vers la terre.
- Viharn*: Sanctuaire secondaire, abrite de nombreuses Images du Bouddha, généralement ouvert aux fidèles pour les prières et les actes de dévotion.

Bibliographie

- Chuladasna BHAYAKKHARANONDA. “La peinture murale de Wat Yai Intaram de Chomburi” dans *le Monde de l’Histoire*, vol. II, 2003 pp. 39–42 (en thaï).
- Chuleebul PURANAVEJA. “L’épanouissement de la peinture murale à l’époque de Ratanakosin” dans *Bicentenaire de Bangkok*. Bangkok: Imprimerie de l’Assomption, 1982 pp. 111–119.
- Jean BOISSELIER. *La Peinture en Thaïlande*. Fribourg: Office du Livre, 1976.
- Khaisri SRI-AROON. *Les Statues du Bouddha en Thaïlande (Siam)*. Bangkok: Matichon, 2010. (version française).
- Santi LEKSUKHUM. *Temple d’Or de Thaïlande*. Paris: Imprimerie nationale, 2001.
- Subhadradis DISKUL. *L’Art en Thaïlande*. Traduit par Khaisri Sri-Aroon. Bangkok: Duang Kamol, 1982.
- Suchart THAOTHONG. *Survey and Studies of Art and Culture in the East Part of Thailand*. Chonburi: Burapha University, 2000. (en thaï).
- Sutha LEENAWAT. “La peinture murale thaïe” dans *Saisamphan*, Juillet-Août 2000, pp. 17–19.
- Wat Yai Intaram*. Bangkok: Muang Boran, 1982.

Méthode de lecture pour la compréhension textuelle

Sunporn EIAMMONGKHONSAKUN*

Résumé

Cet article a pour but de faire connaître les caractéristiques de l'activité de lecture et celles de son but à atteindre, la compréhension textuelle. La lecture peut être considérée comme une activité mentale non accessible à l'observation visuelle. Les processus sont tellement complexes que l'on ne peut pas les ignorer et que l'on ne peut pas les percevoir comme automatiques vu la simultanéité des étapes. L'activité de lecture s'explique, dans ce travail, par le relèvement des connaissances et des compétences nécessaires à ses étapes. Les modèles du traitement de texte selon l'approche globale, l'approche cognitive et l'approche psycholinguistique nous orientent vers des conceptions variées et enrichissantes. L'appropriation de ces dernières permet la distinction des étapes de la lecture ce qui permettra ensuite de former des lecteurs stratégiques. Cette étude nous amène, par conséquent, à noter quatre grands préceptes: observation graphique, traitement linguistique, mise en relation des représentation-outils et enfin, désignation d'un sens global au texte. La compréhension est donc un acte intentionnel produit selon des liens logiques, de la pensée et des connaissances des lecteurs.

Mot-clé: lecture, lecteur, interprétation, compréhension,

1. Introduction

L'activité de lecture possède une caractéristique trompeuse. Lire est, en effet, une activité faisant lourdement recours à des opérations complexes. Face à celles-ci, même lorsque physiquement immobiles, les lecteurs ne peuvent rester passifs. Ils devraient planifier leur manière de lire pour le mieux possible appréhender les messages transmis et pour atteindre leurs buts préalablement fixés. Étant donné que cette activité est personnelle et dépend des expériences, des connaissances et aussi des compétences distinctes d'une personne à l'autre, l'entraînement régulier demeure primordial et nécessaire afin d'améliorer les compétences. La compréhension en langue maternelle semble poser moins de difficultés en raison du niveau de perfectionnement des compétences langagières. À l'inverse, lorsqu'il s'agit de la compréhension en langues étrangères, comme le français chez les apprenants thaïlandais, les lecteurs devraient réfléchir davantage aux paramètres significatifs dans les opérations d'interprétation. Autrement dit, ils ont besoin de connaître les étapes de l'activité de lecture ainsi que les stratégies adéquates aux situations qu'ils confrontent. Il est à souligner, par ailleurs, que même si la discussion ci-dessous met l'accent sur les apprenants-lecteurs thaïlandais de français, on peut adapter l'explication théorique à d'autres publics d'apprenants.

* Enseignante de français, Université de Srinakarintarawitot



2. Activité de lecture en langue maternelle et en langue étrangère

L'activité de lecture implique des connaissances et des compétences complexes, non seulement linguistiques mais aussi extralinguistiques. Le schéma de Cohen et Mauffrey (1995: 12) démontre une combinaison d'activités de lecture nécessitant des compétences variées.

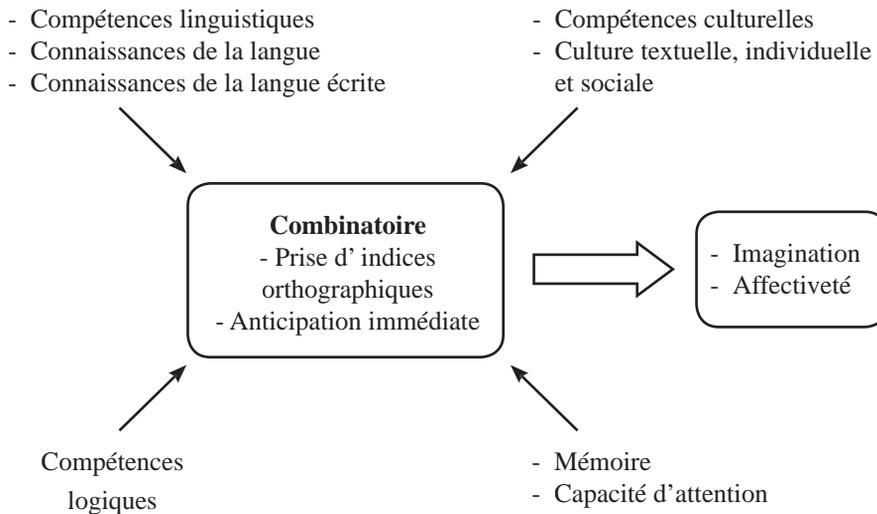


Figure 1: Ensemble des connaissances et compétences constitutives du savoir-lire

Lorsqu'ils ont un texte devant les yeux, les lecteurs identifient la langue employée (maternelle ou étrangère par exemple) grâce aux connaissances de la langue. Les compétences linguistiques seront révélées d'une manière plus ou moins forte selon l'expérience du lecteur aussi bien que ses connaissances du sujet traité. Plus on est familier à la situation en cours, plus les opérations deviennent moins lourdes.

Étant donné que les opérations de la lecture sont liées avec le niveau de la maîtrise de la langue, nous distinguons ici la lecture en langue maternelle de celle en langue étrangère. Cette distinction fait ressortir différents paramètres à considérer lorsqu'on passe d'une langue à une autre. Néanmoins, certaines connaissances et compétences peuvent être transférables. Normalement, pendant la lecture en langue maternelle,

les lecteurs affrontent plus souvent des difficultés au niveau de la classification des pensées que celles provoquées par le manque des connaissances linguistiques. Ces problèmes résultent de faiblesses logiques et de la cohérence entre les connaissances conceptuelles préalables et celles à acquérir. Par ailleurs, les différences culturelles entre également en jeu dans la compréhension de la lecture. La culture, tant sociale que textuelle, est distincte d'une société à une autre. Dans la foulée, plus on s'habitue à la culture de la langue utilisée, plus les opérations de la compréhension deviennent faciles.

Trois raisons expliquent pourquoi la compréhension textuelle en langue maternelle semble plus facile à atteindre. Premièrement, en langue maternelle, les processus paraissent «automatiques» ou «inconscients», grâce à

l'expertise acquise des connaissances linguistiques. Deuxièmement, cette «automatisation» rend des activités cognitives moins coûteuses s'agissant des efforts intellectuels à consacrer. Compte tenu de la familiarité avec le système langagier, la culture textuelle et parfois le sujet dont parle le texte, les lecteurs peuvent appréhender plus facilement des messages transmis. Enfin, en langue maternelle, les lecteurs se concentrent plutôt à la création de la compréhension globale et/ou la compréhension des parties ciblées. Les unités linguistiques sont mises de côté très vite au sein de la mémoire de travail des lecteurs. Les compétences linguistiques semblent donc moins exigeantes.

D'une autre manière, la compréhension textuelle en langues étrangères nécessite des opérations plus minutieuses. D'après notre expérience d'enseignante, les lecteurs débutants «décodent» la production écrite. Leur traitement de texte est souvent une prise de connaissance des mots sans généralement prendre en compte leur interrelation. Ils essaient, en effet, de les remplacer par des équivalences en langue maternelle qui ne sont toujours pas parfaitement compatibles. Pourtant, le traitement peut varier dépendant du niveau de maîtrise et des expériences des lecteurs. Certains apprenants-lecteurs sont aussi capables de se concentrer sur le niveau plus global si la surcharge cognitive du traitement linguistique et de la culture textuelle leur semblent moins lourde comme c'est le cas pour les apprenants de niveau avancé. Vu ce constat, la lecture en langues étrangères apparaît souvent comme le traitement d'éléments dans le texte. L'enseignant devrait ainsi sensibiliser les apprenants sur les éléments extratextuels, comme le contexte situationnel, qui restent «transparents» (invisibles) mais qui sont réellement omniprésents.

Ayant conscience de ces complications, nous proposerons ensuite différentes démarches à suivre afin de favoriser la compréhension. Pour ce faire, une étude des approches scientifiques diverses peut élargir la compréhension. Grâce à cette ouverture théorique, les lecteurs peuvent planifier stratégiquement leurs propres processus à la situation vécue.

3. Modèles du traitement de texte

Les chercheurs ont proposé une variété de modèles du traitement de texte selon leur domaine de spécialité. Dans le cadre du français langue étrangère, nous nous intéressons à 1) l'approche communicative de D. Lehmann et de S. Moirand, 2) l'approche cognitive de P. Coirier, D. Gaonac'h et J.-M. Passerault ainsi que 3) l'approche psycholinguistique de T.-A. van Dijk et W. Kintsch. La discussion qui suit portera principalement sur le public d'apprenants thaïlandais de français. Néanmoins, l'explication peut être applicable à d'autres apprenants pour lesquels le français est également une langue étrangère.

3.1 Approche communicative

La lecture est conçue, selon cette approche, comme «un acte communicatif». Il s'agit donc d'un dialogue entre le scripteur omniprésent et le sujet-lecteur avec chacun disposant de son propre but de communication. D. Lehmann et S. Moirand (1980: 72–73) considèrent la compétence de communication comme «étant de quelque productivité en didactique des langues». Pour eux, cette compétence consiste en la capacité à maîtriser le processus (anticiper, identifier et vérifier) et à savoir lui intégrer chacune de trois variables dont les objectifs du lecteur, les caractéristiques du texte et les

conditions de réception du message-texte. Cette explication soutient la propriété procédurale de la lecture.

Ce qui paraît complexe et primordial à la compréhension, ce sont les cinq composantes intervenant dans les opérations de (re)-construction du (des) sens par les lecteurs. D'abord, la composante de la maîtrise linguistique englobe les connaissances morpho-syntaxique et lexicale. Les apprenants thaïlandais confrontent davantage de difficultés morpho-syntaxiques en raison de la grande dissemblance entre les systèmes langagiers. La langue française fait partie de la famille indoeuropéenne alors que le thaï est rattaché à la famille sino-tibétaine. On n'a pas, par exemple, les mêmes réflexions d'analyse quant à l'application des règles grammaticales. Quant aux compétences lexicales, lors de la lecture, les apprenants s'intéressent considérablement au vocabulaire. Ils sont tellement enthousiastes à trouver une équivalence dans des dictionnaires, mais malheureusement sans tenir compte du contexte. Cette pratique force d'ailleurs une réflexion pour trouver des stratégies propices.

La deuxième composante est la maîtrise textuelle. Si la variable «caractéristiques du texte» entre en jeu dans le processus de compréhension, les types de discours (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et injonctif) méritent, eux, une attention particulière. D'après nous, les apprenants thaïlandais ont besoin que l'on insiste plus sur cette prise en compte parce qu'ils s'intéressent principalement au contenu explicite lors des activités d'évaluation de la compréhension. Ces dernières sont souvent les questions de type «Qui fait quoi, où, comment, quand?» Les pratiques pour reconnaître les types de discours et les expressions caractéristiques de chaque auteur ne sont pas mises en relief.

La maîtrise référentielle est la troisième composante à étudier. Elle implique la compétence de se référer aux informations socio-culturelles et/ou scientifiques. Lors de la lecture en français, les apprenants thaïlandais entrent dans un univers culturel moins familier: certaines conceptions ou connaissances sont typiques à la culture de la langue cible. Les scripteurs et les lecteurs ne partagent donc pas les mêmes expériences. Il est, par conséquent, difficile de prétendre que ces derniers ressentent ou créent les mêmes représentations mentales que les premiers. Prenons un exemple: quand on parle du fromage, les Thaïlandais sont capables d'imaginer ou de se référer aux objets «fromages». Néanmoins, ils ne comprendraient probablement pas son importance à un repas dans le contexte français comme l'insiste le proverbe: «Un repas sans fromage est une jolie fille qui n'a qu'un œil.»

La quatrième est la maîtrise relationnelle. Elle est formée des échanges entre les interlocuteurs en fonction de leurs positions et intentions. Leurs positions relèvent de la relation personnelle entre le scripteur et les lecteurs, ce qui implique des statuts sociaux, professionnels, etc. Une simple demande peut devenir un ordre si l'on sait que le locuteur possède un statut social supérieur à ceux des interlocuteurs, par exemple. Par ailleurs, la reconnaissance des intentions est primordiale aux opérations d'interprétation afin de (re) construire des images mentales plus précises. Il faut, en effet, prendre en compte les buts de la communication. En pratique, dans la classe de langue, les apprenants sont amenés à répondre à des questions sur le texte lu, celles que nous avons abordées plus haut, ce qui ne permet d'évaluer que la compréhension explicite. Ainsi, faut-il insister sur des

objectifs plus pragmatiques et habituer les apprenants-lecteurs à une variété d'activités. Pour cela, les exercices pratiques devraient cibler la capacité d'appliquer la compréhension textuelle dans une situation donnée selon des buts de lecture préalablement fixés, par exemple.

La dernière composante fait appel à la maîtrise situationnelle pour laquelle les connaissances extralinguistiques jouent un rôle spécifique. Cette maîtrise se réfère aux facteurs (des savoirs ou des savoir-faire) qui pourraient influencer les processus d'assignation d'un sens au texte lu. De même, puisque les scripteurs français et les lecteurs thaïlandais ne partagent pas la même culture, le même environnement ou la même éducation, dans certaines conditions, on obtiendra différents points de vue et différentes conceptions. Par conséquent, les images mentales reconstruites peuvent être nuancées voire très différentes des images que le scripteur souhaitait véhiculer.

Prenons l'exemple de la phrase «On travaille toute la journée pour gagner seulement un morceau de pain!» Les apprenants-lecteurs thaïlandais n'auront pas de difficultés de traduire ou de comprendre littéralement cette phrase. Par contre, il n'est pas sûr qu'ils «sentent» ou comprennent le sens relativement implicite du mot «pain» dans la culture occidentale. En effet, dans la société française, le pain est un aliment primordial de base. Contrairement à la société thaïlandaise où le pain n'est qu'un aliment complémentaire voire «luxueux» et où l'on consomme plutôt du riz. Donc, les apprenants ne saisissent peut-être pas que cette phrase contient le sentiment d'un manque, d'un embarras, d'une peine à gagner pleinement sa vie. La compréhension textuelle se réalise ainsi avec des limites certaines si les protagonistes ne possèdent

pas les mêmes expériences ou ne prennent pas en compte des paramètres extratextuels voire culturels.

Le niveau de la maîtrise de ces cinq composantes divise les apprenants-lecteurs en trois groupes. Premièrement, les lecteurs débutants qui s'intéressent principalement aux éléments linguistiques et qui font souvent une lecture ascendante dont la sémasiologie. Ces lecteurs examinent généralement le vocabulaire, ce qui est le cas de plusieurs apprenants thaïlandais pour arriver à la compréhension globale du texte. Ensuite, l'onomasiologie consiste une lecture descendante: les apprenants expérimentés partent du concept vers les signes linguistiques. D'après nous, seulement les lecteurs possédant une bonne connaissance du sujet du texte traité sont capables de l'effectuer. Ainsi, le centre d'intérêt et aussi les expériences des lecteurs deviennent-ils des paramètres marquants dans les processus de lecture.

D'après nous, la lecture interactive, qui combine les deux types de lecture, nous paraît avantageuse et productive dans la pédagogie des compétences de lecture. Les interactions entre eux orientent et facilitent la création des représentations mentales adéquates à la situation. En pratique, les connaissances linguistiques et les connaissances conceptuelles sont combinatoires et complémentaires pour le processus de compréhension. Les connaissances linguistiques sont souvent les premiers facteurs auxquels se réfèrent les lecteurs. Quant aux connaissances conceptuelles, elles permettent de deviner le sens même lorsque les éléments linguistiques semblent trop difficiles. L'enseignement devrait insister sur ce type de lecture pour que les apprenants réfléchissent aux facteurs variables d'interprétation. Ils auraient ainsi plus de chance de trouver des solutions aux difficultés confrontées que s'ils ne mènent



seulement qu'un type de lecture. Pourtant, les lecteurs thaïlandais ont tendance généralement à n'employer que la lecture ascendante pour comprendre des textes en français. Cette situation n'est cependant pas entièrement nuisible si l'on sait contrôler et gérer les opérations.

3.2 Approche cognitive

Différente de l'approche communicative, l'approche cognitive focalise sur la réception au sein de laquelle le sujet-lecteur est perçu comme un récepteur. La compréhension est le résultat de deux opérations cognitives: l'activation et l'instanciation. (G. Denhière et S. Baudet, 1992: 147) Les lecteurs activent leurs connaissances préalablement acquises au cours d'opérations d'interprétation. Quant à l'instanciation, le sujet-lecteur se réfère à la construction des structures schématiques telles que la relation temporelle ou la relation causale entre les différents propos. D'après cette approche, les représentations mentales des lecteurs se présentent sous la forme de schémas qui contiennent des liens variés selon les relations entre les propos. Nous pensons que d'après cette approche, à part des compétences linguistiques, qu'elles soient en thaï ou en français, la lecture exige les mêmes efforts car elle est vue comme une activité réceptive.

P. Coirier, D. Gaonac'h et J.-M. Passerault (1998) proposent trois étapes de lecture pendant lesquelles l'activation et l'instanciation se comportent comme des activités-outils. D'abord, face à un texte écrit, avant la lecture proprement dite, les lecteurs perçoivent les signes linguistiques comme des images. Ils observent, en effet, l'ensemble du texte pour organiser les processus de lecture. Ils sélectionnent ensuite

les connaissances préalables utiles pour le traitement. Par ailleurs, la mémoire à court terme jouerait un rôle considérable au cours des opérations. Les lecteurs doivent manipuler différents paramètres interprétatifs tels que les équivalences des mots en français dans la langue maternelle, les contextes textuel et extratextuel, les connaissances sur le thème du texte, etc. Enfin, la compréhension textuelle est enregistrée dans la mémoire à long terme.

3.3 Approche psycholinguistique

Cette approche nous paraît comme une combinaison des deux précédentes. La construction de la compréhension résulte du traitement de trois niveaux hiérarchisés: celui de la surface, celui de la base du texte et puis celui du modèle de la situation. Le premier et le deuxième s'intègrent directement dans le domaine linguistique, le troisième s'inscrit plutôt dans la dimension extralinguistique. Lors de la construction de la sémantique textuelle, ces trois niveaux ne sont pas dissociables car ils doivent être activés les uns après les autres.

La surface concerne l'organisation des mots par les règles syntaxiques comme nous l'avons abordé dans la maîtrise linguistique de l'approche communicative: cet enchaînement linéaire engendre le traitement de la base du texte que cible la sémantique. La base du texte se divise en microstructure et macrostructure, dont le référent sera intégré à la mémoire de travail pour être ensuite activé lors du traitement au troisième type, celui du modèle de la situation (cf. la maîtrise situationnelle). Voici le schéma illustrant les opérations:

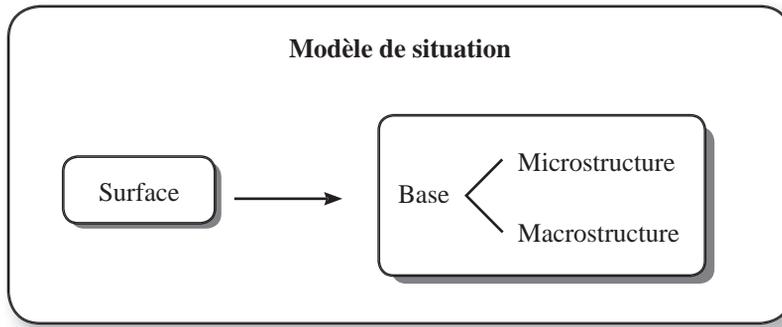


Figure 2: Traitement de texte selon l'approche psycholinguistique

Le traitement de la surface et de la base rappellent la conception de J.-F. Richard (2004) sur la construction des représentations-outils (cf. la production de l'activation et de l'instanciation de l'approche cognitive) qui interagissent pour établir la compréhension. Le modèle de la situation vise à relier toutes les représentations en fonction de leur relation, dont les corrélations peuvent être à la fois explicite et implicite. Dans le deuxième cas, les lecteurs doivent

effectuer leur jugement en se référant non seulement à leurs connaissances préalables mais aussi aux expériences vécues dans leur environnement.

Après le traitement de la surface, de la base du texte et du modèle de la situation, les lecteurs sont capables de reformuler les informations relevées dans le texte sous forme de propositions sémantiques, reliées entre elles de diverses manières, sous forme de schéma, ce qu'on appelle la compréhension.

4. Étapes de la lecture

Seront proposées maintenant les étapes de la lecture à partir des trois modèles étudiés. Dans le cadre de la didactique des langues, la distinction des étapes permettra à l'enseignant aussi bien qu'aux apprenants de faire plus attention aux processus d'interprétation.

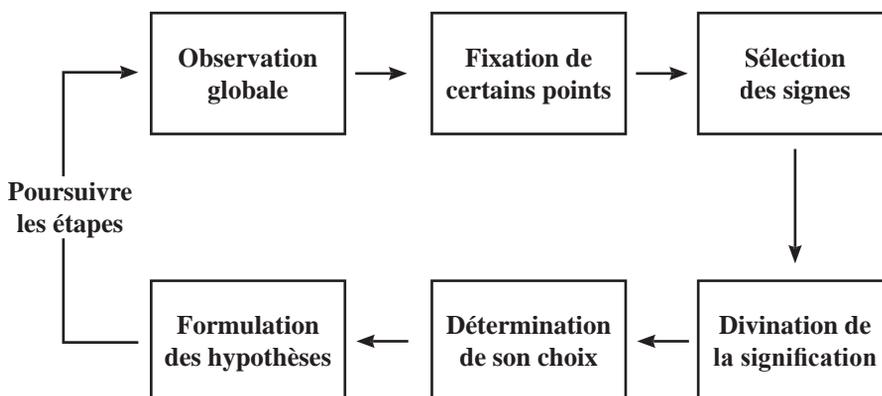


Figure 3: Étapes de la lecture

Les six activités encadrées dans le schéma se divisent en quatre grandes étapes. Le premier contact avec le texte devrait être une observation graphique. Les lecteurs examinent les composantes du texte et analysent les relations entre elles. Suite à cela, ils pourront mettre en relief les éléments selon leur utilité dans les opérations d'interprétation. Ensuite, les lecteurs s'engagent au traitement linguistique, ce qui pose souvent des difficultés lors qu'il s'agit de la lecture en langue étrangère, surtout des langues venant de différentes familles, comme le français pour les apprenants thaïlandais. La reconnaissance des signes linguistiques est effectuée grâce à la sélection des signes enregistrés à la mémoire à long terme. Néanmoins, ce qui semble plus contraignant à la compréhension textuelle est la divination de la signification. Cette étape sollicite considérablement les compétences lexicales et syntaxiques. Puisque les systèmes langagiers du thaï et celui du français ainsi que la manière de penser des gens sont dissemblables, les lecteurs thaïlandais auront souvent des perceptions inadéquates envers les termes employés. Cependant, les apprenants-lecteurs qui s'entraînent régulièrement dans des situations variées peuvent se familiariser avec la culture de la langue cible. L'expérimentation et l'expérience jouent ainsi un rôle utile.

La troisième étape concerne les traitements du niveau plus large. Les lecteurs mettent en relation les représentations lexicales à l'aide de la maîtrise syntaxique (cf. le traitement de la base du texte). D'après notre expérience, les apprenants thaïlandais ont d'importantes lacunes quant à leur sensibilité à cette mise en relation. Pour eux, la lecture en français est la traduction directe des lexiques en thaï. Ils cherchent les équivalences des mots en langue maternelle sans prendre en compte ni les types de mots

(ex. nom, verbe, adjectif ou adverbe) ni leur fonction dans le contexte phrastique (ex. sujet, verbe, complément). Par conséquent, ils se trompent très facilement lorsque les phrases sont longues et que la tournure paraît complexe. Ils deviennent ainsi rapidement découragés par les exercices pratiques de compréhension textuelle. Il faudrait donc que l'enseignant leur démontre l'importance des liens significatifs entre les unités traitées en orientant les moyens d'observation pour signaler de telles relations.

Après avoir examiné le contexte, les lecteurs devraient créer des hypothèses sur les informations transmises. Étant donné l'absence du scripteur, personne ne peut déterminer les représentations véritables que celui-ci veut transmettre. Les lecteurs ne peuvent qu'examiner le contexte textuel, le lier avec le contexte extratextuel et deviner le plus précisément possible selon les indices ce que le scripteur a l'intention de communiquer. Enfin, la dernière étape implique la désignation de la représentation mentale produite vers le monde réel. Ici, les lecteurs lient les informations présentées dans le texte avec leur situation vécue. Les lecteurs tirent les bénéfices des connaissances acquises selon leur but de la lecture. Dans le cas d'échec de la formulation des hypothèses ou de l'incapacité de créer au moins une compréhension globale, les lecteurs devraient revenir aux processus préalables afin de modifier les représentations qui semblent encore douteuses. Ils reprennent et suivent ainsi à nouveau les étapes. Les lecteurs s'arrêtent seulement s'ils ont «compris», une autre notion à expliquer.

5. Compréhension

Nous passons maintenant à la discussion sur le concept de la «compréhension», but de toute lecture et le fondement de toute

appropriation des savoirs. Tout d'abord, la compréhension est une production mentale ni donnée ni automatique, naturellement non-observable mais accessible grâce à certains processus comme la reformulation. J. Giasson (1990: 8) confirme que «la compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction par ce dernier.» En effet, la compréhension résulte des opérations complexes (le traitement de texte) où entrent en jeu une grande variété des paramètres signifiants.

L. Lafortune, S. Frechette et al. (2010) proposent trois conceptions de la «compréhension». D'abord, «embrasser, saisir par la pensée» affirme la caractéristique cognitive et intellectuelle de la compréhension. Ceci se réalise par la construction d'une entité et non d'un simple agrégat d'éléments disparates. Ensuite, la compréhension est d'«appréhender par la connaissance: être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire ou percevoir le sens d'un message, d'un système de signes.» Il s'agit ici de la nécessité de faire interagir les connaissances cumulées avec l'expérience et les émotions des lecteurs en traitant les unités pour en assigner le sens. Ceci reste un acte subjectif et personnel. Les lecteurs ne possèdent toutefois pas de liberté totale, ils doivent respecter des règles conventionnelles, le contrat entre le scripteur et eux-mêmes, soit les règles grammaticales de la langue employée dans le texte. Enfin, comprendre, c'est «se faire une idée claire des causes, des motifs de l'enchaînement logique de quelque chose.» La compréhension ne peut donc pas être conçue comme un simple décodage: les liens logiques, les motifs, les raisons sont aussi à prendre en compte. Il s'agit bien de la réorganisation du sens à travers une actualisation subjective qui répond à un certain consensus partagé par une

communauté de lecteurs. Nous constatons que la compréhension est une production mentale intentionnelle résultant de processus cognitifs et intellectuels. Par conséquent, les lecteurs ayant conçu la compréhension comme des images mentales créées simultanément après la lecture risquent d'obtenir des représentations inadéquates s'ils ne font pas assez attention aux paramètres interprétatifs.

6. Propositions

Comme la lecture n'est pas une activité automatique, les lecteurs ont besoin de maîtriser des façons variées d'entrer en contact avec les textes. Ici, notre intention n'est pas de proposer des stratégies applicables aux situations particulières mais des stratégies communes pour toutes les situations avec lesquelles les lecteurs devraient faire appel à d'autres stratégies appropriées à leur situation en cours. Nous proposons donc les stratégies métacognitives.

Vu la propriété «méta-» qui implique la connaissance et la conscience sur les paramètres significatifs du contexte de la lecture avant de se lancer dans les étapes de travail. Ce type de stratégies nous amène à tenir compte non seulement des caractéristiques du texte mais aussi de leurs propres caractéristiques. Ce fait permet aux lecteurs d'ajuster leurs stratégies selon le contexte en cours et ainsi ne pas employer de mêmes habitudes dans toutes les situations.

Dans le cadre de la didactique des langues, l'enseignant devrait former les apprenants à devenir réceptifs à la fois aux niveaux procédural et déclaratif. Le niveau déclaratif renvoie aux connaissances 1) sur le sujet-lecteur lui-même (ex. la reconnaissance des connaissances et des compétences préalablement acquises), 2) sur



les stratégies (ex. la sélection des moyens plus appropriés à la situation en cours après l'examen de tous les paramètres significatifs), 3) sur la tâche (ex. l'exigence du texte, les objectifs visés)

Quant au niveau procédural, pendant la lecture, les lecteurs sélectionneraient certains paramètres qui leur semblent plus parlants que d'autres en justifiant leur importance. Ensuite, ils commencent à planifier les processus de lecture après l'analyse de toutes les composantes et la mise en relation de ce résultat avec des facteurs extralinguistiques comme les objectifs de la lecture. Au cours du traitement, les démarches devraient être contrôlées selon le plan préalablement établi. À la fin de la lecture, les lecteurs devraient faire une autoévaluation. Cette façon de faire permet aux apprenants de dépendre moins de l'enseignant, ce qui favorise l'autonomie d'apprentissage. En plus de la vérification

de la justesse de la compréhension, les apprenants-lecteurs stratégiques profiteront de cette occasion de reconnaître leurs points forts et faibles pour trouver la remédiation ou entretenir leurs compétences.

Pour conclure, l'atteinte de la compréhension textuelle nécessite une attention particulière. Un soin spécifique doit être apporté à la définition des démarches. Pour devenir un lecteur stratégique étant capable de former des hypothèses le plus proches de ce que veut transmettre le scripteur, il faudrait savoir gérer le parcours de lecture, comme le montrent les modèles du traitement de texte. Les stratégies métacognitives représentent des moyens-outils intéressants et applicables à toutes les situations. Les lecteurs peuvent les adapter afin de veiller sur tous les facteurs significatifs au cours des opérations d'interprétation.



Références bibliographiques

- Cohen, I. & Mauffriry, A. (1995). *Grammaire française*, Paris: Hachette.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle: Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris: Armand Colin.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et sciences cognitives*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Giasson, J. (1995). *La lecture: De la théorie à la pratique*, Canada: Gaëtan Morin.
- Jouliia, D. (2006). La lecture en langue étrangère: approche cognitive et logiciels hypermédias, *Lenguaje*, 34, 159–184.
- Lafortune, L., Frechette, S., Sorin, N., Doudin, P.A. & Albanese, O. (2010). *Approches affectives métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lehmann, D. & Moirand, S. (1980). Une approche communicative de la lecture, *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, 153, 72–79.
- Richard, J. F. (2004). *Les activités mentales: De l'interprétation de l'information à l'action*, Paris: Armand Colin.
- Sprenger-Charolles, L. (1981). L'activité de lecture: Dimensions linguistique et psycholinguistique, *Les Cahiers du CRELEF*, 13, 5–24.

La place du français dans la communauté de l'ASEAN: le cas de la Thaïlande

Wilai SILAPA-ACHA*

Résumé

Au moment où la Thaïlande prépare son entrée dans la communauté de l'ASEAN (en 2015), la politique du gouvernement thaïlandais concernant les langues étrangères donne la priorité à l'anglais et aux langues des pays d'Asie du Sud-est membres de la communauté telles que le birman, le vietnamien, le laotien, l'indonésien, etc. Cette décision a pour but de favoriser la coopération et l'aide entre ces pays dans les domaines économique, socioculturel et technologique, et d'assurer la paix et la sécurité dans la région. Cette nouvelle politique linguistique risque d'avoir un impact important sur l'enseignement du français aussi bien à l'école secondaire qu'à l'université. Cela vient s'ajouter à la popularité du chinois, du coréen et du japonais qui est déjà responsable d'une diminution considérable du nombre des apprenants de français en Thaïlande depuis une dizaine d'années.

Des raisons politico-économiques expliquent également le développement des langues étrangères, notamment de l'anglais: l'instauration depuis 2002 d'une zone de libre-échange, l'AFTA (ASEAN Free Trade Area), le flot d'investissements provenant du Japon et de la Corée du Sud notamment qui installent des usines en Thaïlande, mais aussi le libre déplacement de sept catégories

de travailleurs (ingénieurs, architectes, experts, médecins, comptables, infirmières, employés qualifiés) à travers le MRA (Mutual Recognition Arrangements) dont l'application totale est prévue pour 2015.

Comment défendre la langue française dans un contexte aussi concurrentiel? Pour le déterminer, nous proposons ici une première étape consistant dans l'établissement d'un état des lieux de la place du français en Thaïlande. Ce constat servira par la suite de base de réflexion à la mise en place de mesures de préservation et de développement du français.

Mots clés: langue française, Communauté de l'ASEAN, Thaïlande

Introduction

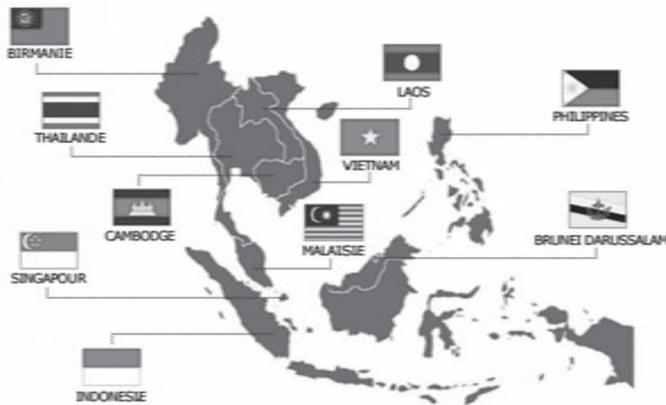
La Thaïlande joue depuis longtemps un rôle actif en Asie du Sud-est. Membre fondateur à Bangkok en 1967 de l'Association des Nations d'Asie du Sud-Est (ASEAN), la Thaïlande attache beaucoup d'importance à cette organisation. Deux Thaïlandais ont assumé le poste de secrétaire de l'ASEAN: Pan Wannamethee du 16 juillet 1984 au 15 décembre 1986 et Surin Phitsuwan du 1^{er} janvier 2008 au 31 décembre 2012.

* Enseignante de français, Université de Naresuan



L' Association des Nations d'Asie du Sud-Est (ASEAN)

Pays membres:



Cinq pays fondateurs (1967):

1. Thaïlande
2. Malaisie
3. Indonésie
4. Philippines
5. Singapour

Pays ayant rejoint l'organisation par la suite:

6. Brunei 1984
7. Vietnam 1995
8. Laos 1997
9. Birmanie 1997
10. Cambodge 1999

Objectifs:

- Formation en 2015 de la Communauté de l'ASEAN constituée des dix pays membres
- Libre commerce (sans droits de douane) entre les pays membres
- Libre déplacement des investisseurs et investissement libre
- Libre déplacement des ouvriers qualifiés
- Utilisation de l'anglais comme langue officielle de l'ASEAN¹

1. La Communauté de l'ASEAN (en 2015) et son impact sur l'éducation en Thaïlande

Pour préparer son entrée dans la Communauté de l'ASEAN (en 2015) la Thaïlande a pris un certain nombre de dispositions dans le domaine éducatif:

- Développement de l'enseignement de la langue anglaise et des langues des pays de l'Asie du Sud-est membres de la Communauté (birman, vietnamien, laotien, indonésien, etc.)

- Mise en place de cursus «ASEAN» (pour les étudiants ou apprenants thaïlandais)

- Préparation de cursus (pour les étudiants de la Communauté) en vue du libre accès à l'éducation pour les étudiants des pays membres de l'ASEAN en 2015.

- Informations sur le droit et les règlements de l'ASEAN

- Informations relatives aux pays membres de l'ASEAN

- Développement des formations des ouvriers qualifiés

- Développement de la coopération avec les institutions éducatives régionales telles que la SEAMEO (Southeast Asian Ministers of Education Organization²)

¹ www.mfa.go.th/asean

² La SEAMEO se présente comme «une organisation régionale intergouvernementale créée en 1965 entre des gouvernements de pays du sud-est asiatique dans le but de promouvoir la coopération régionale dans les domaines éducatif, scientifique et culturel» (Source: <http://www.seameo.org>, consulté en février 2013).

2. La politique du gouvernement thaïlandais concernant les langues étrangères

La politique du gouvernement thaïlandais concernant les langues étrangères donne la priorité à l'anglais (seule langue officielle de travail de l'ASEAN) et aux langues des pays membres de la Communauté telles que le birman, le vietnamien, le laotien, l'indonésien, etc. Il s'agit de favoriser la coopération et l'aide entre ces pays dans les domaines économique, socioculturel et technologique, tout en promouvant la paix et la sécurité dans la région.

Le Bureau de la Commission de l'Éducation Supérieure a récemment proposé une enveloppe budgétaire supplémentaire de 21 millions de baths (520 000 euros) pour 2013 afin d'assurer la promotion de ces langues.¹

Cette nouvelle politique linguistique risque d'avoir un impact important sur l'enseignement du français aussi bien à l'école secondaire qu'à l'université. Cela vient s'ajouter à la popularité du chinois, du coréen et du japonais qui est déjà responsable d'une diminution considérable du nombre des apprenants de français en Thaïlande depuis une dizaine d'années.

3. La situation du français en Thaïlande

3.1 Une situation menacée

En Thaïlande, la première langue étrangère est l'anglais. Le français, qui est présent dans le pays depuis longtemps, peut

être choisi comme seconde langue dans de nombreux établissements secondaires au même titre notamment que l'allemand, le chinois, le japonais ou le coréen. Cependant, depuis des dizaines d'années, le français connaît un certain recul pour ne pas dire un recul certain. Les causes de ce phénomène sont multiples.

3.1.1 Un contexte économique défavorable au français

La principale raison du déclin est économique. La Chine est devenue le deuxième fournisseur de la Thaïlande et son premier client. Quant au Japon, il est le premier investisseur étranger en Thaïlande et son premier partenaire commercial. Par exemple, 1800 entreprises japonaises sont présentes en Thaïlande² contre seulement 350 pour la France³. Ce développement des relations Thaïlande-Chine et Thaïlande-Japon s'accompagne très logiquement d'une augmentation du nombre d'apprenants de chinois et de japonais au détriment des autres langues.

3.1.2 La Loi Nationale sur l'Éducation de 1999

En 1999, une réforme éducative a été engagée avec la Loi Nationale sur l'Éducation («National Education Act»), qui vise notamment à donner aux écoles une plus grande marge de manœuvre pour le choix de la deuxième langue étrangère. Ce sont maintenant les directeurs ou directrices d'école qui décident des programmes des deuxièmes langues étrangères. Et, pour

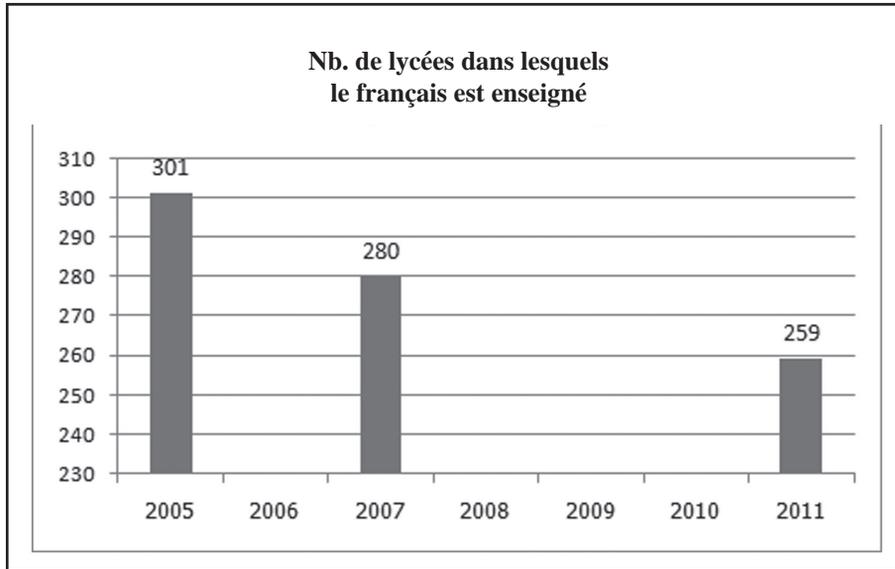
¹ สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา โครงการส่งเสริมการเรียนการสอนภาษาอังกฤษและภาษาของประเทศเพื่อนบ้าน

² <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/thaïlande/presentation-de-la-thaïlande/>

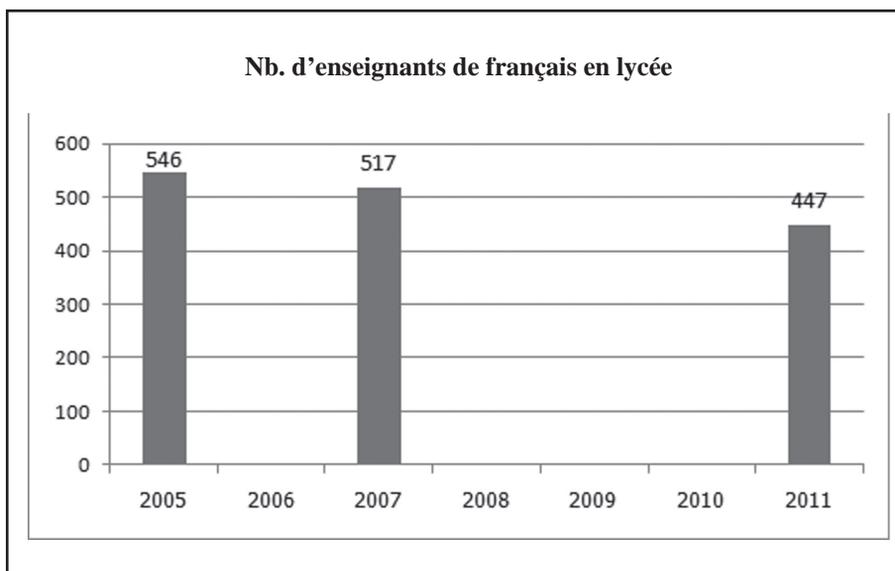
³ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/thaïlande/la-france-et-la-thaïlande/presentation-21241/>



les raisons que l'on vient de voir (§ 3.1.1), ceux-ci ont tendance à privilégier des langues comme le chinois ou le japonais au détriment du français. Le nombre de lycées dans lesquels le français est enseigné est ainsi passé de 301 en 2005 à 259 en 2011, soit une baisse de 14,0 % en six ans.¹

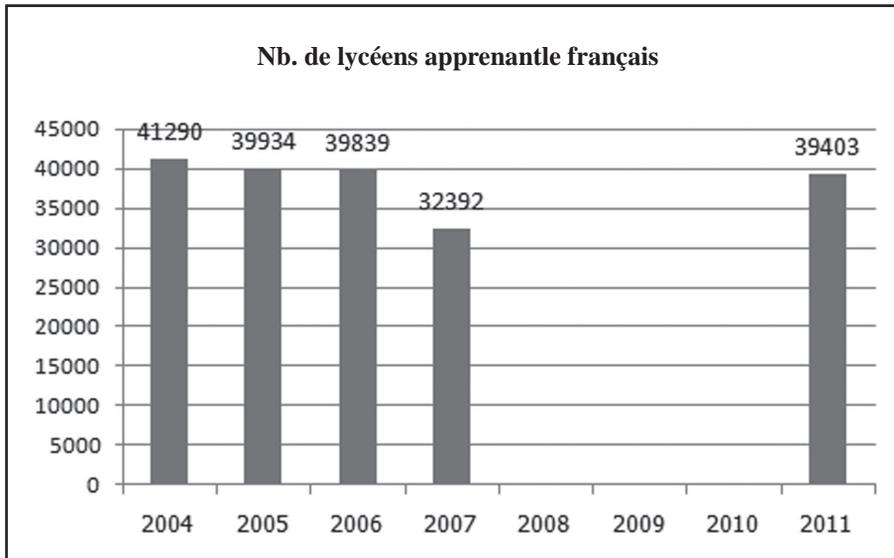


De nombreux enseignants ont ainsi été contraints de passer de l'enseignement du français à celui d'autres matières (notamment l'anglais). Par exemple, entre 2005 et 2011, la chute des effectifs enseignants en lycée a été de 18,1% passant de 546 à 447.



¹ Données communiquées par Pairin Siriangkun de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF).

Mécaniquement, la fermeture des classes entraîne une chute du nombre de lycéens apprenant le français.



● 3.1.3 La politique de suppression de l'examen d'entrée universitaire pour les deuxièmes langues étrangères en 2008

En 2008, le ministère de l'Éducation décide de la suppression de l'examen d'entrée universitaire pour les deuxièmes langues étrangères à la rentrée 2010. C'est en effet cette année-là qu'ont été adoptées de nouvelles modalités d'admission à l'université reposant sur différents tests obligatoires dont l'un est appelé PAT (Test d'Aptitude Professionnel). Les candidats n'avaient le choix qu'entre les domaines suivants:

- PAT 1: mathématiques
- PAT 2: sciences (physique, chimie, biologie)
- PAT 3: ingénierie
- PAT 4: architecture
- PAT 5: enseignement
- PAT 6: arts

Pour résoudre ce problème, l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF) se mobilise et obtient la création pour 2010 d'un PAT 7 qui englobe diverses langues étrangères. Finalement, les candidats qui veulent passer l'examen d'admission peuvent donc également choisir:

PAT 7: deuxième langue étrangère

- 7.1 français**
- 7.2 allemand
- 7.3 japonais
- 7.4 chinois
- 7.5 arabe
- 7.6 pali

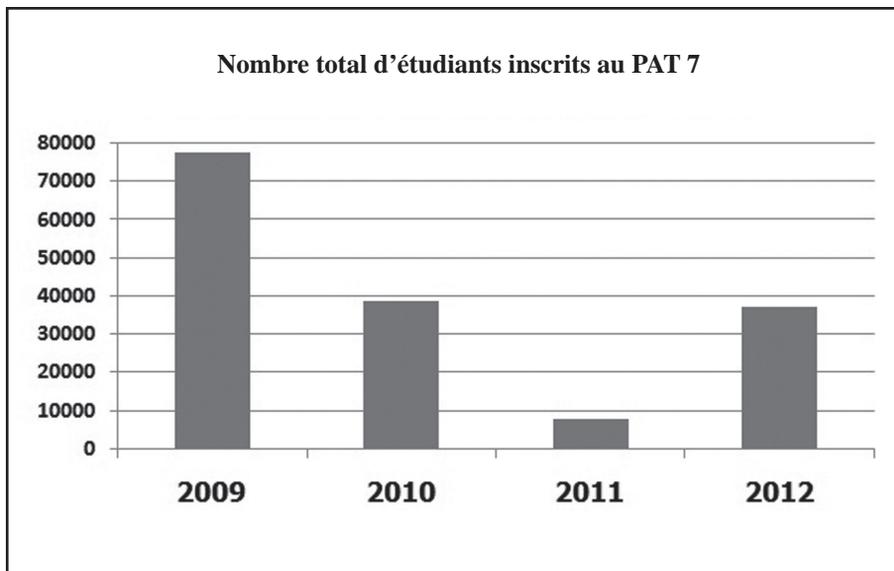


Au final, bien que l'examen d'entrée universitaire pour les deuxièmes langues étrangères ait été maintenu, il aura entraîné une chute des effectifs des apprenants de français comme des autres langues.

Le tableau ci-dessous donne le nombre de candidats s'étant inscrits à l'examen de deuxième langue étrangère PAT 7 entre 2009 et 2012:

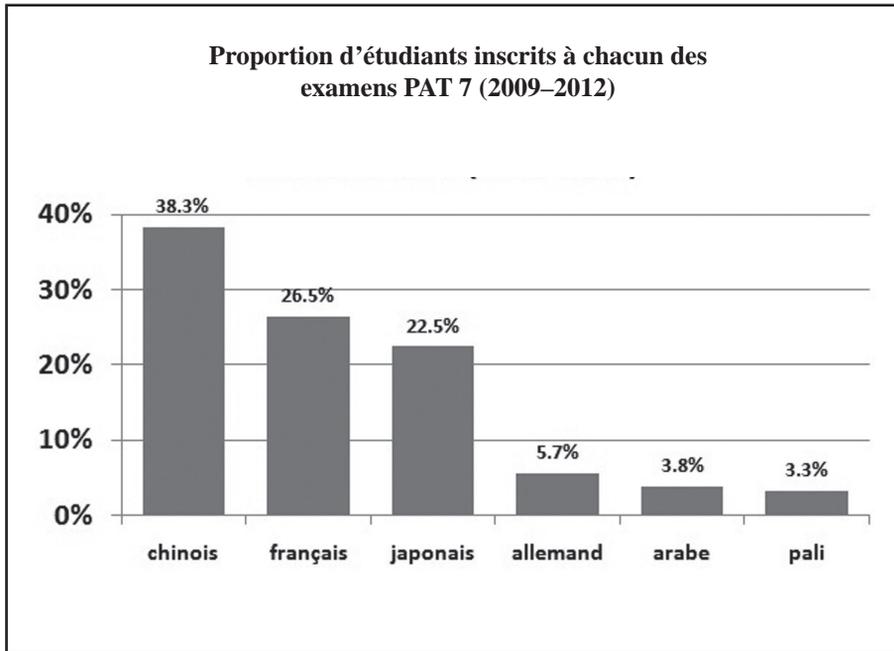
Langues	2009			2010			2011	2012		TOTAL
	1 ^{er} examen	2 ^e examen	3 ^e examen	1 ^{er} examen	2 ^e examen	3 ^e examen	1 ^{er} examen	1 ^{er} examen	2 ^e examen	
français	5674	7633	7740	2823	3323	3958	2186	6145	3094	42576
allemand	762	1095	1162	678	579	1008	790	1725	1321	9120
japonais	4827	6662	6799	2629	2920	3460	1764	4689	2363	36113
chinois	8708	11206	11628	3977	5007	5496	2401	9260	3894	61577
arabe	534	453	1032	409	590	666	137	1865	479	6165
pali	463	494	601	224	228	618	363	1454	828	5273

Il apparaît que malgré la création du Test d'Aptitude Professionnel PAT 7, le nombre d'élèves d'écoles secondaires candidats a globalement eu tendance à diminuer ces dernières années (Graphique 1).



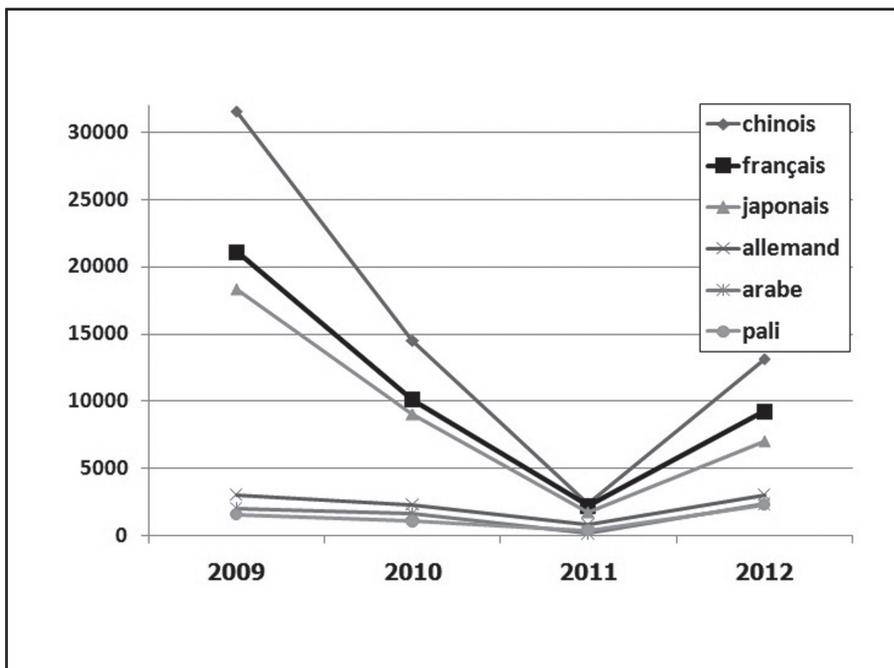
Graphique 1

Le Test d'Aptitude Professionnel le plus populaire sur l'ensemble de la période 2009–2012 est le chinois: 38,3% des élèves le choisissent. Le français arrive en deuxième position (26,5%) suivi par le japonais (22,5%) et, loin derrière, l'allemand (5,7%), l'arabe (3,8%) et le pali (3,3%).



Graphique 2

Dans ce contexte global très morose pour les deuxièmes langues étrangères, on pourra tout de même relever une note positive pour le français sur la période récente (2009–2012) pour lequel on observe une certaine stabilité par rapport aux autres langues (Graphique 3).



Graphique 3



3.2 Éléments positifs

3.2.1 Une forte présence francophone en Thaïlande

Sur le plan économique, la Thaïlande est un partenaire important de la France en Asie du Sud-est (notamment dans les domaines du tourisme, de l'énergie et de l'industrie). En 2011, la Thaïlande était le troisième partenaire commercial au sein de l'ASEAN après Singapour et la Malaisie. Une soixantaine de grands groupes français (Michelin, Total, Bouygues, Airbus, Accor, etc.) ainsi que près de 200 PME sont implantés en Thaïlande.

La Thaïlande est aussi la première destination touristique des Français en Asie du Sud-est avec 500 000 personnes (soit 50% des touristes) en 2011.

Enfin, la Thaïlande accueille avec Singapour la plus importante communauté de Français résidents en Asie du Sud-est (9845 inscrits en 2012)¹.

3.2.2 Une coopération culturelle, scientifique et éducative

La France dispose d'un important dispositif de coopération culturelle, scientifique et éducatif en Thaïlande:

- le Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade²;

- une Alliance française à Bangkok avec trois annexes en province (à Chiang Mai, Phuket et Chiang Rai)

- des centres de recherche (Institut de recherche sur l'Asie de Sud-est contemporaine³, Institut de recherche pour le développement⁴, Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement⁵, École française d'Extrême-Orient⁶);

- des organisations de promotion de la francophonie (l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)⁷, le bureau Asie-Pacifique de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)⁸, le Centre Régional Francophone d'Asie-Pacifique (CREFAP)⁹).

- les partenariats de l'AUF avec des universités thaïlandaises: Institut Asiatique de Technologie (AIT), Université Naresuan, Université Kasetsart, Université Rajabhat Chandrakasem.

Les crédits d'intervention du Ministre français des Affaires étrangères en Thaïlande s'élevaient en 2012 à 1 224 712 euros.

Dans le domaine éducatif, on peut encore évoquer le récent accord en matière de coopération éducative et de recherche signé en juillet 2012 à l'occasion de la rencontre à Paris entre la première ministre M^{me} Yingluck Shinawatra et le Président de la République française François Hollande. Cet accord vise entre autres au «*soutien à*

¹ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/thaïlande/la-france-et-la-thaïlande/presentation-21241/>

² <http://www.ambafrance-th.org/Service-de-cooperation-et-d-action>

³ <http://www.ifre.fr/index.php/instituts/asia/irasec>

⁴ <http://www.thaïlande.ird.fr/>

⁵ <http://www.cirad.fr/>

⁶ <http://www.efeo.fr/base.php?code=34>

⁷ <http://www.francophonie.org/>

⁸ <http://www.auf.org/bureau-asie-pacifique/>

⁹ <http://crefep.org/>

l'apprentissage de la langue française dans l'enseignement secondaire et supérieur en Thaïlande» et au renforcement de «*la mobilité étudiante entre les deux pays*»¹.

À la suite de cette rencontre, le Parlement thaïlandais a donné son accord de principe, le 29 janvier 2013, pour la mise en place d'un projet de coopération du ministère de l'Éducation entre la Thaïlande et la France. Ce «projet pour la promotion de l'enseignement du français en Thaïlande» prévoit que des étudiants en master de Français Langue Étrangère viennent en Thaïlande effectuer un stage d'enseignement du français dans les établissements scolaires et universitaires thaïlandais pour une durée de 7 à 12 semaines de juin à septembre (période des vacances universitaires en France).²

● 3.2.3 Lancement du projet «un district une bourse» du gouvernement thaïlandais en 2004

Le gouvernement de Taksin Shinawatra, ex-Premier ministre thaïlandais (2001–2006), a décidé en 2004 de l'attribution de bourses universitaires dans chacun des districts («amphoe») du pays pour des étudiants souhaitant partir préparer une licence dans un pays étranger non anglophone. Ce fut ainsi le cas de 921 étudiants en 2004 et de 915 en 2006. Supprimé par le gouvernement du Premier ministre Abhisit Vejjajiva (2008–2011), ce dispositif a été rétabli par la suite. Ainsi, 689 étudiants en ont à nouveau bénéficié en 2012. Pour la période 2013–2020, un budget d'un

peu plus 14 milliards de bahts (350 millions d'euros) a été prévu par le gouvernement de la Première ministre Yingluck Shinawatra, dont 395 millions de bahts (près 10 millions d'euros) pour l'année 2013.³

● 3.2.4 L'introduction du DELF et du DALF en 2008

L'introduction en 2008 des examens du DELF (Diplôme d'études en langue française) et du DALF (Diplôme approfondi de langue française)⁴ redonne un certain dynamisme à la langue française en Thaïlande. En coopération avec le Centre pour le développement du français, sous la direction du Ministère thaïlandais de l'Éducation, l'Alliance française à Bangkok fait passer ces examens aux élèves des écoles secondaires et aux étudiants universitaires. Le nombre des candidats augmente chaque année. En janvier 2013, 1574 élèves des écoles secondaires ont passé l'examen de DELF «scolaire».

Ces diplômes sont agréés par le ministère français de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement supérieur pour valider les compétences en français, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux niveaux les plus avancés (6 niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) en testant les 4 compétences langagières. Il s'agit de certifications internationalement reconnues et fréquemment utilisées par les ministères étrangers en charge de l'éducation.⁵

¹ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/thaïlande/la-france-et-la-thaïlande/visites-9041/article/visite-en-france-de-la-premiere>

² <http://www.moe.go.th/websm/2013/jan/043.html> (lien consulté en février 2013)

³ http://rac.ac.th/education_new.php?id_rac_news=7472

⁴ www.ambafrance-th.ora/Cooperation-avec-le-secondaire (lien consulté en février 2013)

⁵ www.ciep.fr/delfdalf/



3.2.5 La création des Centres pour le Développement du Français (CDF)

En 2008, le Bureau de la Commission de l'Éducation Fondamentale de la Thaïlande en collaboration avec l'Ambassade de France en Thaïlande a créé 9 Centres pour le Développement du Français (CDF)¹. Ceux-ci sont aujourd'hui au nombre de 23 et 221 écoles secondaires leur sont rattachées.² Le but des CDF est d'améliorer et de développer l'enseignement et l'apprentissage du français au niveau secondaire, mais également de motiver et encourager les enseignants.



4. Conclusion et Propositions

En tant qu'enseignants-chercheurs de français, on ne peut pas se résoudre au déclin de la langue française en Thaïlande confrontée à la double menace de la montée en puissance de langues comme le chinois ou le japonais et de la mise en place de la communauté de l'ASEAN qui promeut à la fois l'anglais et les langues régionales.

Fort heureusement, nous avons vu que les autorités françaises et francophones compétentes semblaient bien décidées à défendre la place du français en Thaïlande: mise en place du DELF/DALF, création de Centres pour le Développement du Français, partenariats entre l'AUF et des universités...

Et il s'avère que, sur les quatre dernières années, le français conserve sa deuxième place parmi les deuxièmes langues étrangères.

Il est important que ce travail effectué au niveau administratif soit poursuivi et amplifié. Il faut en particulier mettre l'accent sur la qualité des offres de formation, par exemple dans le domaine du français du tourisme.

Il faut également ne pas oublier que le français n'est pas la langue d'un seul pays et que des coopérations devraient être développées avec l'ensemble des pays francophones.

L'accent doit enfin être mis sur l'enseignement du français auprès des diplômés de diverses disciplines (sciences, architecture, droit, etc.) afin qu'ils aillent poursuivre leur études dans un pays francophone.



Remerciements

Qu'il nous soit permis d'exprimer notre reconnaissance à l'Université Naresuan pour sa participation financière à notre communication au 3^e Congrès Asie-Pacifique de la FIPF «Le Français en Asie-Pacifique: la passion et la raison» à Chennai en Inde, du 13–16 février 2013, organisé par la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF). Nos remerciements vont également à nos collègues qui nous ont encouragés.



¹ http://www.ambafrance-th.org/IMG/doc/Liste_des_CDF.doc

² Document communiqué en janvier 2013 par M^{me} Vipha Suchinai-Bervas du service de coopération pour le français de l'Ambassade de France en Thaïlande.

Bibliographie

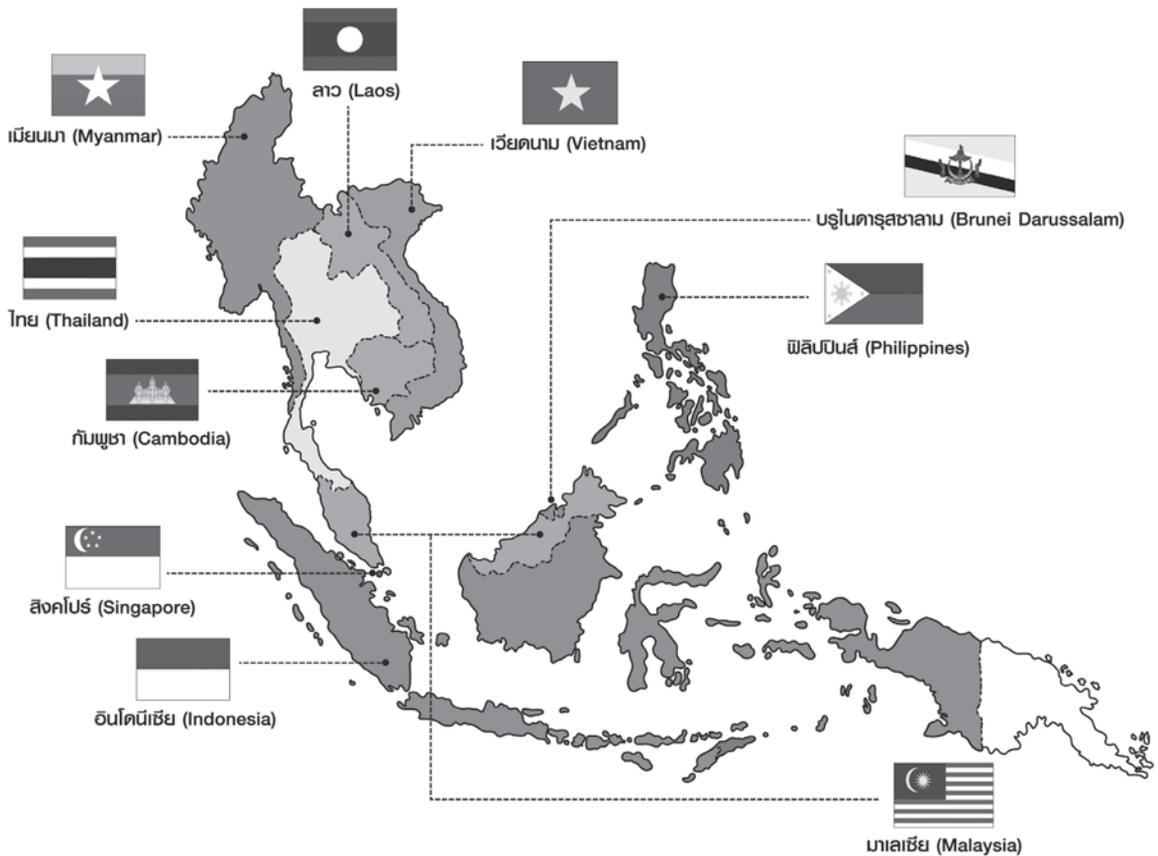
ASEAN highlights 2011, Ministry of Foreign Affairs, Kingdom of Thailand.

Le Monde de l'éducation, Vive le français! n° 239 juillet-août 1996.

เบญจลักษณ์ น้ำฟ้า, การศึกษากับการเตรียมสู่ประชาคมอาเซียน

สุนทร ชัยยินดีภูมิ, ทิศทางการศึกษาเพื่อรองรับการเข้าสู่อาเซียน, การประชุมวิชาการ ป.อ.ม.ท. ประจำปี 2554 ทอประชุมกองทัพเรือ

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา, โครงการส่งเสริมการเรียนการสอนภาษาอังกฤษและภาษาของประเทศเพื่อนบ้าน





Dynamique de l'enseignement/apprentissage du français dans l'espace francophone en Asie Pacifique*

Piyajit SUNGPANICH**

L'Université Rajabhat Chandrakasem dispose d'un cursus de français des affaires dans la Section de Français, à la Faculté des sciences humaines et sociales. Ayant établi une convention avec le département de Français de l'Université de Pédagogie de Hochiminh-ville et de l'Université de Hué au Vietnam, nous avons participé au programme d'échange des étudiants et des professeurs entre nos trois universités qui comprend les activités d'échange et de recherche scientifique, les activités culturelles et les relations institutionnelles dont le développement est continu. Ce programme d'échange est ainsi considéré comme une passerelle au niveau régional et international qui nous aide à construire entre nos établissements un lien académique et professionnel comme l'échange d'expériences et de pratiques dans l'enseignement-apprentissage du FLE et la recherche en Sciences du langage. Tout cela conduit au renforcement des compétences linguistiques et culturelles chez les étudiants, à leur perfectionnement en langue française ainsi qu'à l'acquisition de nouvelles stratégies d'apprentissage pour les langues étrangères. En outre, cela permet aussi la découverte des démarches pédagogiques basées sur la logique de compétences, la découverte

du Vietnam et de la culture vietnamienne, le développement de la solidarité entre les enseignants et les étudiants et le transfert des crédits. Concernant les enjeux d'un dynamisme du FLE-FOS dans l'espace francophone en Asie du sud-est, il nous paraît très intéressant et prometteur d'établir une passerelle de plus entre la Thaïlande et les 10 pays de l'ASEAN à travers les programmes d'échange.

Mots-Clés: Dynamique, Programme d'échange, Français, Espace francophone en Asie Pacifique



I. Le programme d'échange du Gouvernement thaïlandais

Le Gouvernement thaïlandais lance de nombreux programmes de mobilité étudiante dans le cadre du projet GMS (*Greater Mekong Sub-region Countries Program*) et dans la perspective de l'ASEAN 2015. Ces programmes favorisent la mobilité des étudiants et également celle des enseignants. Comme l'anglais est la langue de communication des pays de l'ASEAN, le français pourrait s'avérer être une porte non négligeable d'une ouverture vers les pays de

* Communication présentée au Colloque international intitulé «Academic Mobility and Migration III» à l'Université Putraen collaboration avec l'Université de Helsinki-à Kuala Lumpur en Malaisie du 4 au 5 juillet 2012.

** Enseignante de français, Université de Rajabhat Chandrakasem

l'Union européenne. Les langues des pays de la région sont valorisées et promues par leur enseignement au sein des universités thaïlandaises. C'est aussi l'occasion de bénéficier d'un soutien du Ministère de l'Éducation nationale pour les programmes d'échanges entre les étudiants de français des universités thaïlandaises et des universités des pays voisins membres de l'AUF. L'Université Rajabhat Chandrakasem dispose d'un cursus de français des affaires représenté la Section de Français. Dans le volet national, notre équipe de travail a la responsabilité de construire du savoir, et de transférer ce savoir et savoir-faire professionnel à la communauté locale au moyen de séminaires soutenus par l'Université. Dans le volet international, nous avons établi une convention avec le département de Français de l'Université de Pédagogie de Hochiminh-Ville et l'Université de Hué au Vietnam.

Quels sont les avantages de la convention (MOU)?

La convention entre les universités dont l'objectif est de faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants, a été conclue au début des années 2000. A travers la promotion de la mobilité des étudiants et des enseignants en Asie Pacifique, le Gouvernement thaïlandais contribuent directement aux valeurs et objectifs fondamentaux du programme comme la compréhension internationale et interculturelle, la diversité linguistique et culturelle et le système de crédits capitalisables. Les buts de la convention sont réalisés grâce à la mise en oeuvre d'un programme annuel d'activités qui correspond aux priorités de cet accord. La raison d'être de cet accord est la suivante: les projets de mobilité des étudiants répondent au but principal de la convention

qui est de faciliter la mobilité des étudiants, considérée comme un moyen de stimuler le développement personnel et culturel et de contribuer à la participation et à l'éducation tout au long de la vie (*life-long learning*) des étudiants. La condition préalable à la participation des étudiants est relative à l'apprentissage interculturel. Ces projets englobent la recherche en matière de l'enseignement et apprentissage du français en Asie pacifique qui favorise aussi l'élaboration des politiques linguistiques de la région.

L'URC apparaît donc comme un lieu de rencontre privilégié pour organiser des réunions, des séminaires et des formations, avec possibilité d'hébergement et de restauration sur place. Notre université reçoit également des étudiants vietnamiens et des enseignants francophones dans le cadre de la convention. Avec le soutien du gouvernement thaïlandais, j'ai eu l'occasion d'accompagner les quatre étudiants thaï de notre section de français pour la participation au programme d'échange au département de Français de l'Université de Pédagogie-HCMV, au Vietnam pour la période d'un mois. Je voudrais partager mes expériences à cette occasion en rapportant quelques activités réalisées au cours de ce programme d'échange. J'ai pu réaliser trois types d'activités mises en place à cette occasion.



1. Les activités d'échange et de recherche scientifique:

- Présentation du projet de recherche au sein du Laboratoire de recherche du Département.
- Observations de classe en *Phonétique, Lexicologie, Civilisation française, Compréhension écrite, Compréhension orale, Expression écrite, Expression orale.*



- Interviews des enseignants responsables des cours.
- Partage d’expériences professionnelles avec les collègues du Département.
- Entretien avec la Doyenne du Département sur la méthodologie d’enseignement du français langue étrangère au Vietnam.
- Participation aux Journées pédagogiques et à la conférence portant sur l’échange de réflexions et de pratiques dans le domaine du tourisme et de la didactique de FLE-FOS.



2. Les activités culturelles:

- Présentation de la Thaïlande (géographie, gastronomie, coutumes, culture thaï) au sein du Laboratoire de recherche du Département. Participation à la discussion.
- Découverte de sites touristiques intégrés aux cours de Tourisme du Département. Visite guidée de HCMV.
- Visite du tunnel de Cu Chi. Excursion organisée dans le Delta du Mékong.
- Découverte de la gastronomie vietnamienne et internationale, de la vie quotidienne, des savoir-faire et savoir-vivre au Vietnam, des réalités historiques et géographiques du pays.
- Participation au festival international de Cerfs-Volants à Vung Tau. Participation à la journée de la Francophonie.



3. Les relations institutionnelles:

- Visite du siège central de l’UP-HCMV. Visite au Rectorat et au Service des Relations internationales de l’Université de Pédagogie

- Discussion sur le futur projet d’échange au sein du projet GMS. Activités susceptible de développement et d’intégration au système de crédits capitalisables.
- Projet de réalisation conjointe d’un manuel valorisant le rôle de l’IG (indication géographique) dans le domaine du Tourisme
- Création d’un réseau de recherche scientifique

Pour le bilan général, ce programme d’échange est considéré comme une passerelle au niveau régional et international qui nous aide à construire entre nos établissements un lien académique et professionnel. Pour conclure, voici une liste des points positifs développés pendant ce programme d’échange:

- Echange d’expériences et de pratiques dans l’enseignement-apprentissage du FLE et la recherche en Sciences du langage,
- Renforcement des compétences linguistiques et culturelles chez les étudiants, perfectionnement en langue française pour les étudiants: de nombreux progrès constatés,
- Développement des compétences sociales (savoir-faire, savoir-vivre en milieu exolingue),
- Acquisitions de nouvelles stratégies d’apprentissage de langue étrangère, découverte des démarches pédagogiques basées sur la logique de compétences (développement des capacités d’auto-apprentissage et d’auto-évaluation, de valorisation personnelle),
- Découverte du Vietnam et de la culture vietnamienne,
- Développement de la solidarité entre les enseignants et les étudiants des établissements concernés par la convention. Il est à noter que le transfert des crédits gagnés à partir de l’Université partenaire à l’Université d’origine sera un avantage pour

des étudiants dans le cadre de ce programme d'échange. Pour promouvoir notre langue française et également motiver les étudiants de français, ces échanges peuvent s'avérer très bénéfiques. Les départements de français des universités du Vietnam sont heureux d'accueillir nos étudiants thaïlandais.

Concernant les enjeux d'un dynamisme du FLE-FOS dans l'espace francophone en Asie, l'établissement d'une passerelle de plus entre la Malaisie et la Thaïlande au moyen du programme d'échange serait dans la ligne directe de la politique menée actuellement par le Gouvernement thaïlandais, quant à l'ouverture sur les pays de l'ASEAN.

II. Réseau pour favoriser la recherche et la coopération en Asie Pacifique

Plusieurs manifestations scientifiques et culturelles avec les soutiens en partenariat de l'Ambassade de France des pays de la région Asie pacifique, du CREFAP/OIF, de l'AUF et du Gouvernement thaïlandais sont organisées dans la région grâce aux réseaux régionaux des départements et des sections de français. Ces manifestations permettent aux collègues du Cambodge, du Laos, du Vietnam et de la Thaïlande de se rencontrer... de se construire... d'avoir le sentiment de partage en faveur de la langue et de la culture française tout en respectant notre propre culture et patrimoine.

Quelques exemples de manifestations au sein de la région:

1. L'université d'été des enseignants et l'université d'été des étudiants

En collaboration avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Ambassade de France au Vietnam, le Bureau de coopération pour le français de l'Ambassade

de France en Thaïlande offre des bourses aux enseignants et aux étudiants pour l'université d'été régionale au Vietnam. L'Université d'été des enseignants a été organisée à l'Université de Can Tho – Vietnam en 2011, à l'Université de Hué – Vietnam en 2012 et cette année à Phnom Penh – Cambodge. Cette bourse s'adresse prioritairement aux enseignants universitaires thaïlandais de français d'universités membres de l'AUF, mais pas exclusivement. Cette rencontre régionale des professeurs des départements et sections de français permettra un partage et des échanges d'expérience ainsi que la mise en place de pratiques de classe innovantes. L'Ambassade de France en Thaïlande prendra en charge les billets d'avion Bangkok- Ho Chi Minh aller-retour. Tous les frais de déplacements, repas, hébergement et formation seront pris en charge sur place par l'AUF et l'Ambassade de France au Vietnam. Quelques conditions d'éligibilité pour cette année: les candidats doivent avoir moins de 40 ans, être titulaire du DELF B2 (ou d'un diplôme de M1 ou M2 délivré par une université francophone) et ne pas avoir participé à l'Université d'été de l'année précédente. En ce qui concerne l'université d'été des étudiants, l'AUF en collaboration avec l'Université Rajabhat Chandrakasem ont organisé pour la première fois à Hua Hin en Thaïlande en 2008, ensuite à Nhatrang en 2009 et 2010, à Danang en 2011, 2012 et 2013.

2. Le Réseau des jeunes enseignants-chercheurs francophones de l'Asie Pacifique

Le Réseau des jeunes enseignants-chercheurs francophones de l'Asie Pacifique existe et fonctionne sous la tutelle du CREFAP (OIF) depuis 2005. Il a pour vocation de soutenir les jeunes

enseignants-chercheurs de la région dans leur pratique d'enseignement et surtout dans leurs recherches scientifiques en mettant en place des rencontres et des espaces d'échange favorisant le partage d'expériences dans ces deux domaines, en organisant des formations répondant à leurs besoins et en favorisant la constitution des groupes régionaux de recherche travaillant sur les problématiques communes de la région, etc. Durant ces sept dernières années, plusieurs actions ont été réalisées par le Réseau. Celles-ci ont permis à ces jeunes enseignants-chercheurs une meilleure intégration dans la communauté scientifique nationale, régionale ou internationale. La création des répertoires de jeunes chercheurs francophones de la région selon leurs domaines de recherche, permet de diversifier et cibler davantage nos actions tout en renforçant la dynamique du Réseau.

III. Quelques réflexions concernant l'enseignement/ apprentissage du français

Il est intéressant de souligner que le statut du français n'était pour les Thaïlandais qu'une langue de prestige, langue supérieure apprise par les gens de la haute société. Cette trace culturelle existe encore aujourd'hui: le français représente, aux yeux des Thaïlandais, une langue de grande culture. Nous reconnaissons sa réputation de langue riche, ses potentialités de nuances et de précision dans l'expression. La France elle-même évoque pour nous ces images stéréotypées: pays de grand luxe, de l'art, de la civilisation et de la gastronomie. L'éloignement géographique rend particulières les conditions d'apprentissage du français en Asie. Elles sont évidemment différentes de celles des contextes européens. La distance qui sépare la France et la Thaïlande est l'un

des facteurs importants ayant un impact d'ordre social, économique et politique. Cette séparation a un effet aussi bien sur la politique de l'enseignement des langues que sur la motivation des apprenants. Toutefois aucune méthode n'a encore été adaptée aux conditions de l'enseignement dans notre pays et aux difficultés spécifiques auxquelles les étudiants thaïlandais sont confrontés dans la classe de français.

Dans cette perspective, l'acquisition de la compétence de communication des étudiants thaïlandais est revendiquée comme objectif prioritaire. Dans cette optique, l'enseignement du français vise à aider des étudiants thaïlandais à atteindre le niveau de performance communicative qui leur convient; aider des étudiants dans leurs études d'une langue étrangère à prendre conscience du système de la langue, de ses utilisations et de ses variétés; enfin aider les étudiants thaïlandais à connaître la culture française tout en respectant aussi leur propre culture. Ainsi, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique; il faut également savoir comment s'en servir en fonction de contexte social. (Hymes, 1973) Ayant recours à la langue maternelle, ce puits est une source primordiale de l'acquisition des étudiants. La prise en compte des spécificités du thaï aidera l'enseignant à résoudre le problème d'interface entre différentes langues chez les étudiants, comme le précise Gilles DELOUCHE: «Le thaï est une langue isolante: les mots sont invariables; ils ne présentent donc aucune forme particulière permettant de reconnaître genres ou nombres, modes ou temps, natures ou fonctions. C'est la raison pour laquelle la grammaire thaï n'est en fait qu'une syntaxe puisque c'est la place du mot dans l'énoncé qui va déterminer son sens et sa valeur.» (Gilles DELOUCHE: 1994).

Par ailleurs, la contextualisation peut aider les étudiants à l'acculturation et à l'appropriation des langues au sein du processus d'apprentissage. Dans un enseignement du français centré sur l'apprenant, le recours à la langue maternelle en classe de langue peut tout à fait se justifier. En effet, pour certains public, notamment les étudiants thaïlandais, il est plus rassurant, voire stimulant de savoir que l'enseignant pourra facilement les comprendre et qu'ils pourront toujours avoir recours à la langue maternelle en cas de problème. Cela représente alors pour eux un certain «confort» et sécurité dans l'apprentissage de la langue étrangère. On voit et appréhende une langue et culture; car c'est elle qui sert de référence et permet

l'appropriation de la langue et culture étrangère. Bien qu'elle contribue à un rapprochement entre les différents pays, la pratique de la langue française, comme langue de communication peut conduire à des malentendus d'ordre culturels dû à la culture de départ et à l'histoire des apprenants et enseignants. Ainsi, chaque personne peut-elle interpréter un même concept de manière plus ou moins différente; et ce sont ces différences d'interprétation qui peuvent parfois mener à des quiproquo ou malentendus. Même si la globalisation facilite l'accessibilité aux langues et cultures étrangères, cela s'effectue par un passage par la langue et culture maternelle. De ce fait il en résulte très souvent une conception et compréhension «stéréotypée» voire erronée.



Bibliographie

- Bachmann, C. et al. 1991. *Langage et communications sociales*. Paris: Crédif-Hatier/Didier.
- Conseil de l'Europe, 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Delouche, G., 1994. *Langues de l'Asie: Méthode de thaï. Vol.1.*, Paris: L'Asiathèque.
- Doye, P. 2005. *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Schapira, Ch., 1999. *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*. Paris: Ophrys.

แบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนระดับชั้น 5^{ème}

โรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ

**Manuel scolaire de vocabulaire sur les mots composés
destinés aux élèves des classes 5^{ème} du Lycée Français International de
Bangkok**

อมรรัตน์ โชคสุนทสุทธิ์



บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมาย ๑. เพื่อสร้างแบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} และ ๒. เพื่อหาประสิทธิภาพของแบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} ตามเกณฑ์มาตรฐาน ๘๐/๘๐

ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} ที่เลือกเรียนภาษาไทยสัปดาห์ละ ๓ คาบ ในภาคเรียนที่ ๑ ปีการศึกษา ๒๕๕๕-๒๕๕๖ จำนวน ๑๐ คน โดยการคัดเลือกแบบเจาะจง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบเรียนเรื่องคำประสม วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาประสิทธิภาพของแบบฝึกตามเกณฑ์มาตรฐาน ๘๐/๘๐ และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์หลังการเรียน

ผลการวิจัยพบว่าแบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} มีเกณฑ์ประสิทธิภาพ ๘๔.๒๕/๘๕.๕๐ สามารถนำไปใช้ในการเรียนการสอนเรื่องคำประสมสำหรับผู้เรียนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศได้

vocabulaire sur les mots composés destinés aux élèves des classes de 5^{ème} du Lycée Français International de Bangkok, et ii) d'évaluer l'efficacité de ce manuel scolaire selon le critère d'efficacité 80/80.

L'échantillon de la recherche a concerné 10 élèves représentatifs de la population du niveau de 5^{ème} du Lycée Français International de Bangkok durant l'année scolaire 2012-2013 qui choisissent l'option d'apprendre la langue thaïlandaise 3 heures par semaine.

Les instruments de recherche étaient: i) le manuel scolaire sur les mots composés destiné aux élèves des classes de 5^{ème} du Lycée Français International de Bangkok. Les données sont analysées pour évaluer l'efficacité de chaque chapitre conformément au critère 80/80, et ii) l'évaluation sommative sur l'acquisition des mots composés.

Le résultat de cette étude révèle que le manuel scolaire sur les mots composés destiné aux élèves des classes de 5^{ème} du Lycée Français International de Bangkok est efficace et conforme au critère à 84.25/85.50. Il est ainsi prouvé que l'emploi de ce manuel scolaire pour l'enseignement du thaïlandais comme langue étrangère est pertinent.



Résumé

Les objectifs de la recherche étaient:

i) de fabriquer un manuel scolaire de

บทนำ

ผลพวงจากนโยบายเปิดเสรีโรงเรียนนานาชาติใน พ.ศ. ๒๕๓๔ ทำให้จำนวนโรงเรียนนานาชาติในเมืองไทยที่เดิมมีอยู่ไม่ถึง ๑๐ แห่ง เพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็วและต่อเนื่อง โดยใน พ.ศ. ๒๕๕๒ มีโรงเรียนนานาชาติในประเทศไทยทั้งหมด ๑๒๑ แห่งทั่วประเทศ ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร ๘๓ แห่ง และในส่วนภูมิภาคอีก ๓๘ แห่ง ซึ่งโรงเรียนนานาชาติเหล่านี้ต้องมีการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศให้นักเรียนต่างชาติเป็นวิชาบังคับสัปดาห์ละ ๑ คาบ ตามระเบียบของกระทรวงศึกษาธิการ การจัดการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศของโรงเรียนนานาชาตินั้น ส่วนใหญ่มักประสบปัญหาหลัก ๆ คือการขาดสื่อการเรียนการสอน เนื่องจากสื่อที่มีอยู่ทั่วไปจัดทำขึ้นสำหรับนักเรียนไทยที่อยู่ในสังคมไทยและใช้ภาษาไทยในการดำเนินชีวิตประจำวัน ในขณะที่นักเรียนในโรงเรียนนานาชาติจะใช้ภาษาไทยในชีวิตประจำวันน้อยมาก ดังนั้น หากจะใช้แบบเรียนสำหรับนักเรียนไทยในการสอน ครูผู้สอนจำเป็นต้องนำมาปรับใช้ หรือจัดทำสื่อการสอนขึ้นใช้เองเพื่อให้สอดคล้องกับบริบทและความต้องการของนักเรียนในโรงเรียนแต่ละแห่ง

โรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ เป็นโรงเรียนนานาชาติแห่งหนึ่งที่ประสบปัญหาเรื่องสื่อการสอนภาษาไทยที่จะนำมาใช้สอนนักเรียน ปัญหาที่พบในระหว่างการเรียนการสอนก็คือนักเรียนมีข้อจำกัดเรื่องวงศัพท์ทำให้ไม่สามารถสื่อสารออกมาได้อย่างที่ต้องการ ไม่รู้ว่าจะพูดออกมาให้เป็นประโยคในภาษาไทยได้อย่างไร ไม่สามารถแต่งประโยคได้

คำศัพท์นับเป็นพื้นฐานสำคัญในการเรียนภาษาต่างประเทศ หากผู้เรียนมีคำศัพท์ไม่มากพอหรือไม่เข้าใจความหมายของคำศัพท์ จะทำให้ไม่สามารถสื่อสารความคิด ความต้องการ หรือความรู้สึกที่แท้จริงของผู้เรียนได้ ดังนั้น ผู้เรียนภาษาต่างประเทศจึงจำเป็นต้องเรียนรู้ศัพท์ เรียนรู้ความหมายของคำศัพท์อยู่

ตลอดเวลา การเพิ่มพูนวงคำศัพท์ให้แก่ผู้เรียน จะช่วยให้ผู้เรียนมีความมั่นใจและกล้าที่จะสื่อสารภาษาไทยมากขึ้น

วิธีการเพิ่มวงคำศัพท์ให้แก่นักเรียนที่น่าสนใจแบบหนึ่งก็คือ การสอนคำศัพท์ที่สร้างขึ้นจากคำพื้นฐานที่นักเรียนได้เรียนหรือรู้จักอยู่ก่อนแล้ว การสอนโดยวิธีนี้เท่ากับเป็นการเชื่อมโยงความรู้เดิมของนักเรียนเข้ากับความรู้ใหม่ เป็นการต่อยอดความรู้ให้แก่นักเรียน และนักเรียนเองก็เกิดความรู้ ความคิด สามารถนำสิ่งที่เรียนแล้วไปใช้ประโยชน์ ขยายวงศัพท์ได้อย่างเป็นรูปธรรม

ลักษณะสำคัญอย่างหนึ่งของภาษาไทยก็คือการสร้างคำขึ้นใช้ โดยการนำคำที่มีอยู่มาประกอบกันเข้าเป็นคำใหม่ ได้แก่ คำประสม คำซ้อน และคำซ้ำ เมื่อพิจารณาคำทั้ง ๓ ประเภทนี้แล้ว จะเห็นได้ว่าการสร้างคำโดยการประสมนั้นมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่งที่ควรนำมาสอนนักเรียนให้เกิดความรู้ความเข้าใจ สามารถนำไปใช้เพื่อการแตกศัพท์ เพื่อเพิ่มพูนวงศัพท์ให้ตนเองได้ ทั้งนี้เพราะการประสมคำนั้น ความหมายของคำใหม่อาจมีเค้าความหมายเดิมหรือไม่ก็ได้ โดยความหมายอาจเป็นไปในเชิงเปรียบเทียบหรือขยายความก็ได้ ในขณะที่คำซ้อนเป็นการนำเอาคำที่มีความหมายเหมือนกัน คล้ายกัน ทำนองเดียวกัน หรือตรงกันข้าม ตั้งแต่ ๒ คำขึ้นไปมาเรียงต่อกัน โดยมีจุดประสงค์เพื่อเน้นความหมายคำที่ซ้อนกันนั้นให้ชัดเจนขึ้น หรือเพื่อเสริมความหมาย มิใช่คำที่มีความหมายใหม่แต่อย่างใด ส่วนคำซ้ำเป็นการนำเอาคำเดิมที่เหมือนกันทุกประการมาซ้ำโดยใช้ไม่มก คำใหม่ที่ได้ยังคงความหมายเดิมของคำแรก แต่อาจมีน้ำหนักยิ่งขึ้นหรือเบาลง หรือแสดงจำนวนมากกว่าหนึ่งเท่านั้น ยิ่งไปกว่านั้นนักเรียนยังสามารถนำความรู้เรื่องหลักเกณฑ์การสร้างคำประสม มาช่วยในการคาดเดาความหมายของคำศัพท์ใหม่ ๆ ได้อย่างมีหลักการอีกด้วย

จากที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงสนใจจัดทำแบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} ขึ้น เพื่อช่วยเพิ่มพูนคลังคำศัพท์ของนักเรียน อีกทั้งให้สามารถนำคำศัพท์เหล่านั้นไปใช้สื่อสารได้ ทำให้นักเรียนเกิดความมั่นใจในการใช้ภาษาไทยเพื่อการสื่อสาร และเป็นพื้นฐานในการอ่านและเขียนภาษาไทยในระดับสูงต่อไป

วัตถุประสงค์ของงานวิจัย

๑. เพื่อสร้างแบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème}

๒. เพื่อหาประสิทธิภาพของแบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} ตามเกณฑ์มาตรฐาน ๘๐/๘๐

ประโยชน์ของงานวิจัย

๑. การวิจัยนี้จะทำให้ได้แบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} ที่มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐาน ๘๐/๘๐

๒. การวิจัยนี้จะเป็แนวทางให้แก่ครูผู้สอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศได้นำไปใช้พัฒนาแบบเรียนเพื่อเสริมสร้างวงคำศัพท์ให้แก่ผู้เรียนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ

วิธีดำเนินการวิจัย

๑. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนระดับชั้น 5^{ème} โรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ที่เลือกเรียนภาษาไทยสัปดาห์ละ ๓ คาบ ปีการศึกษา ๒๕๕๕-๒๕๕๖ กลุ่มตัวอย่างได้มาจากการคัดเลือกแบบเจาะจงโดยครูผู้สอนจำนวน ๑๐ คน เป็นนักเรียนระดับชั้น 5^{ème} โรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ปีการศึกษา ๒๕๕๕-๒๕๕๖ ที่เลือกเรียนภาษาไทย ๓ คาบต่อสัปดาห์

๒. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} จำนวน ๑๐ บท และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์หลังการเรียน ซึ่งได้ผ่านการประเมินผลโดยผู้เชี่ยวชาญสาขาการสอนภาษาไทย ในฐานะภาษาต่างประเทศ ผลการประเมินคุณภาพแบบเรียนทั้ง ๓ ด้าน ได้แก่ ด้านรูปเล่ม ด้านเนื้อหา และด้านคุณค่า และประโยชน์ที่ได้รับอยู่ในระดับเหมาะสมมาก มีค่าเฉลี่ยอยู่ที่ ๔.๓๖ สามารถนำไปใช้เป็นแบบเรียนประกอบการเรียนการสอนได้

๓. วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยนำแบบเรียนเรื่องคำประสมจำนวน ๑๐ บท ไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างนักเรียนระดับชั้น 5^{ème} โรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ จำนวน ๑๐ คน ในภาคเรียนที่ ๑ ปีการศึกษา ๒๕๕๕-๒๕๕๖ ระหว่างวันที่ ๖ พฤศจิกายน พ.ศ. ๒๕๕๕ ถึงวันที่ ๒๙ พฤศจิกายน พ.ศ. ๒๕๕๕ รวมเป็นเวลา ๔ สัปดาห์ สัปดาห์ละ ๓ วัน วันละ ๑ คาบ คาบละ ๕๐ นาที รวมทั้งสิ้น ๑๒ คาบ โดยทำการทดสอบหลังเรียนด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์หลังการเรียนในคาบสุดท้าย

การวิเคราะห์ข้อมูล

๑. สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) ของคะแนนจากการทำแบบฝึกหัดของนักเรียนระหว่างการเรียนรู้ทั้ง ๑๐ บท และคะแนนจากการสอบวัดผลสัมฤทธิ์หลังการเรียน

๒. การวิเคราะห์ประสิทธิภาพของแบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} ตามมาตรฐาน ๘๐/๘๐ โดยใช้สูตร E1/E2



สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะจากการวิจัย

จากการวิจัยครั้งนี้ ทำให้ได้แบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} ประกอบด้วยบทเรียนจำนวน ๑๐ บท โดยในบทแรกเป็นการให้ความรู้เกี่ยวกับคำประสมในแง่ของความหมาย ลักษณะ ประเภท และข้อสังเกตเกี่ยวกับคำประสม ส่วนบทที่ ๒-๑๐ เป็นการสอนคำศัพท์คำประสมโดยจัดเป็นหมวดหมู่ต่าง ๆ ตามลำดับดังนี้: คำประสมหมวดอาหาร คำประสมหมวดเครื่องแต่งกาย คำประสมหมวดเครื่องเรือน คำประสมหมวดเครื่องใช้ไฟฟ้า คำประสมหมวดพืชและสัตว์ คำประสมหมวดกีฬา คำประสมหมวดยานพาหนะ คำประสมหมวดสถานที่ คำประสมหมวดอาชีพ

เมื่อนำแบบเรียนเรื่องคำประสมนี้มาทดลองกับกลุ่มตัวอย่างเพื่อหาค่าประสิทธิภาพของเครื่องมือ พบว่าแบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} มีค่าประสิทธิภาพที่ ๘๔.๒๕/๘๕.๕๐ ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ คือ $(E1/E2 = ๘๐/๘๐)$

ปัจจัยสำคัญที่ทำให้แบบเรียนเรื่องคำประสมนี้มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ คือ การออกแบบและพัฒนาเครื่องมือตามกระบวนการและขั้นตอนอย่างเป็นลำดับ โดยเริ่มจากการกำหนดกลุ่มผู้เรียน ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแบบเรียน คำประสม คำศัพท์ และการสอนคำศัพท์ นำข้อมูลทั้งหมดมาประมวลสร้างแบบเรียน มีการตรวจสอบและประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญเพื่อนำข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะมาใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงเพื่อให้ได้แบบเรียนที่มีความสมบูรณ์มากที่สุด มีการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ประกอบสำหรับเป็นแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้แก่ผู้สอน การกำหนดเนื้อหาให้เป็นเรื่องที่ใกล้ตัว

นักเรียน มีภาพประกอบดึงดูดความสนใจของนักเรียน การให้ความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นอย่างดีของกลุ่มตัวอย่างซึ่งช่วยให้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ดำเนินไปได้อย่างราบรื่น และนักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ บัณฑิตต่าง ๆ เหล่านี้ส่งผลให้แบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้

สิ่งสำคัญที่ผู้สอนควรคำนึงถึงในการสร้างแบบเรียนภาษาไทยสำหรับชาวต่างชาติ ก็คือ เลือกคำที่อยู่ในความสนใจของผู้เรียนเพื่อเป็นตัวกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจใฝ่รู้ พร้อมทั้งจัดหมวดหมู่ของคำศัพท์เพื่อช่วยผู้เรียนในการจัดระบบการจดจำคำศัพท์ และที่ขาดเสียมิได้คือนอกจากสอนคำศัพท์ การอ่านออกเสียง การสะกดคำแล้ว จะต้องสอนการนำคำศัพท์เหล่านั้นไปใช้ในประโยคด้วย เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และนำไปใช้สื่อสารได้ในชีวิตประจำวัน



ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัย

๑. ควรมีการสร้างแบบเรียนเรื่องคำประสมให้มีความหลากหลายมากยิ่งขึ้น โดยอาจเพิ่มหมวดคำศัพท์ที่ผู้เรียนมีโอกาสได้ใช้สื่อสารในชีวิตประจำวัน คำประสมที่เป็นคำกริยา คำวิเศษณ์ หรือศัพท์คำประสมที่ผู้เรียนมีความสนใจ เพื่อให้ผู้เรียนได้มีคลังคำศัพท์เพิ่มขึ้น อันจะเป็นการขยายประสบการณ์ในการสื่อสารให้กับผู้เรียนต่อไป

๒. ควรมีการสร้างแบบเรียนหรือแบบฝึกทักษะที่เกี่ยวข้องกับการสร้างคำในภาษาไทย เช่น คำซ้ำ คำซ้อน เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ความหลากหลายของการสร้างคำในภาษาไทย อันจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียน ให้กับผู้เรียน





บรรณานุกรม

- กรมวิชาการ. (๒๕๓๔). การพัฒนาสื่อการเรียนการสอน. กรุงเทพฯ: ศูนย์พัฒนาหนังสือ กรมฯ.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (๒๕๕๐). ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ ว่าด้วยการกำหนดมาตรฐานของโรงเรียนเอกชนนานาชาติ ระดับก่อนประถมศึกษา ระดับประถมศึกษา และระดับมัธยมศึกษา.
- ฉวีลักษณ์ บุญยะกาญจน. (๒๕๒๓). แบบเรียนการอ่านและการพิจารณาหนังสือ. พิมพ์ครั้งที่ ๒. กรุงเทพฯ: กรุงเทพมหานครพิมพ์.
- ฉวีวรรณ คูหาภินันท์. (๒๕๒๓). การทำหนังสือสำหรับเด็ก. พิมพ์ครั้งที่ ๔. กรุงเทพฯ: บุรพาสาน.
- ชัชวีรวรรณ ไชยวัฒน์. (๒๕๕๔). สัมภาษณ์โดย อมรรัตน์ โชคสุนทสุทธิ ที่โรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ.
- ทรง จิตประสาท. (๒๕๓๔). การเขียนผลงานทางวิชาการที่เป็นเอกสาร. กรุงเทพฯ: โอ.เอส. พรินติ้ง เฮ้าส์.
- ธวัช ปุณโณทก. (๒๕๕๓). วิทยาการภาษาไทยและอักษรไทย. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นววรรณ พันธุเมธา. (๒๕๕๑). หนังสืออุเทศภาษาไทย: ภาษาไทย นำศึกษาหาคำตอบ. กรุงเทพฯ: สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สถาบันภาษาไทย.
- นิตยา กาญจนวรรณ. (๒๕๕๑). การวิเคราะห์โครงสร้างภาษาไทย. พิมพ์ครั้งที่ ๓. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- บรรจบ พันธุเมธา. (๒๕๑๘). ลักษณะภาษาไทย. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- บันลือ พุกกะวัน. (๒๕๓๖). วรรณกรรมกับเด็ก. พิมพ์ครั้งที่ ๔. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- บำรุง โตทัศน์. (๒๕๒๔). วิธีสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ. นครปฐม: ภาควิชาหลักสูตรและวิธีสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ประสิทธิ์ กาย์กลอน. (๒๕๑๖). การศึกษาภาษาไทยตามแนวภาษาศาสตร์. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- ผกาศรี เย็นบุตร. (๒๕๒๖). ทักษะและความรู้ทางภาษา. กรุงเทพฯ: ภาควิชาภาษาไทยและภาษาตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ บางเขน.
- ผะอับ โปษะกฤษณะ, คุณหญิง. (๒๕๓๘). ลักษณะเฉพาะของภาษาไทย. พิมพ์ครั้งที่ ๕. กรุงเทพฯ: รวมสาส์น (๑๙๗๗).
- พวงเพ็ญ อินทรประวัตติ. (๒๕๒๑). วิธีสอนภาษาอังกฤษ. สงขลา: ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พัทธยา จิตต์เมตตดา. แนวคิดการสอนภาษาไทย-ภาษาที่สองให้ชาวต่างชาติ. เอกสารประกอบการบรรยายสมาคมส่งเสริมเทคโนโลยี (ไทย-ญี่ปุ่น) ๒๖ พฤศจิกายน ๒๕๕๒.
- สื่อการสอน...แบบเรียนภาษาไทยสำหรับชาวต่างชาติ. เอกสารประกอบการอบรมการสอนภาษาไทย ในฐานะภาษาต่างประเทศอย่างมีประสิทธิภาพ. ๑๓ ธันวาคม ๒๕๕๒ ห้องประชุมชั้น ๒ อาคารวิจัยและการศึกษาต่อเนื่องสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- เพ็ญศรี รังสิยากุล. (๒๕๒๑). ปัญหาการสอนภาษาอังกฤษแก่ผู้เริ่มเรียน. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

- เรืองเดช ปันเขื่อนขัติย์. (๒๕๔๑). *ภาษาศาสตร์ภาษาไทย*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- รุ่งฤดี แผลงศร. (๒๕๕๑). *การกำหนดคำศัพท์พื้นฐานภาษาไทยสำหรับผู้เรียนชาวต่างประเทศระดับต้น*. งานวิจัย. กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วณิชชา ภัทรประสิทธิ์. (๒๕๔๘). *นโยบายและแนวปฏิบัติที่สำคัญสำหรับโรงเรียนนานาชาติในประเทศไทย*. สืบค้นเมื่อ ๑๔ มกราคม ๒๕๕๓, จาก <http://www.itie.org/eqi/modules.php?name=Journal&file=display&jid=196>
- วัลยา ช้างขวัญยืน และคณะ. (๒๕๔๗). *หนังสืออุเทศภาษาไทย ชุด บรรทัดฐานภาษาไทย เล่ม ๒: คำการสร้างคำและการยืมคำ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- วิจินต์ ภาณุพงศ์. (๒๕๒๐). *โครงสร้างภาษาไทย: ระบบไวยากรณ์*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- วิสาข์ จิตวิตร. (๒๕๔๑). *การสอนอ่านภาษาอังกฤษ*. นครปฐม: โครงการส่งเสริมการผลิตตำราและเอกสารการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ศักดิ์ศรี ปาณะกุล, ประพิมพ์พรรณ สุธรรมวงศ์ และนพคุณ คุณเมธีวะ (๒๕๒๑). *การวิเคราะห์หนังสือแบบเรียน*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- ศิธร แสงธนู และ คิต พงศทัต. (๒๕๒๑). *คู่มือครูภาษาอังกฤษภาคทฤษฎีและปฏิบัติ*. พิมพ์ครั้งที่ ๗. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- สมยศ เม่นแย้ม. (๒๕๔๓). *ครูไทยสอนภาษาอังกฤษ: คู่มือครู*. กรุงเทพฯ: เคล็ดไทย.
- สังเวียน สฤตติกุล และคนอื่น ๆ. (๒๕๓๐). *วิธีสอนภาษาอังกฤษในโรงเรียนมัธยมศึกษา*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน. (๒๕๕๓). *สถิติการศึกษาเอกชน*. สืบค้นเมื่อ ๑๔ มกราคม ๒๕๕๓, จาก <http://203.146.75.17/opecmis/statFull.php?year=2551>
- สุนีย์ อัครศาสตร์. (๒๕๒๖). *ความเป็นมาของแบบเรียนภาษาไทย*. กรุงเทพฯ: คณะศึกษาศาสตร์และสังคมศาสตร์ วิทยาลัยครุชนบุรี.
- สุไร พงษ์ทองเจริญ. (๒๕๒๐). *วิธีสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- หทัย ตันหยง. (๒๕๒๘). *เอกสารคำสอน นส.๔๒๔ การเขียนหนังสือแบบเรียน*. กรุงเทพฯ: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- _____. (๒๕๓๒). *รายงานการวิจัยการสร้างหนังสือเรียนเล่มเล็กเชิงวรรณกรรมเพื่อเป็นสื่อพัฒนาการอ่านในระดับประถมศึกษา*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์บริษัทประยูรวงศ์.
- อัมพร แก้วสุวรรณ. (๒๕๒๗). *วิเคราะห์แบบเรียนภาษาไทย*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาหลักสูตรและวิธีการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- อุปกิตศิลปสาร, พระยา. (๒๕๔๖). *หลักภาษาไทย*. พิมพ์ครั้งที่ ๑๒. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- Fries, Charles C. & Traver, A Aileen. (1965). **Teaching & Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Mackey, William Francis. (1965). **Language Teaching Analysis**. London: Green Co., Ltd.
- Schmitt, Norbert. (2000). **Vocabulary in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkins, D.A. (1997). **Linguistics in Language Teaching**. London: Edward Arnold.

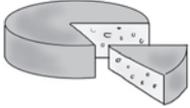


ภาคผนวก

ตัวอย่างบทเรียน คัดมาจากแบบเรียนเรื่องคำประสมสำหรับนักเรียนโรงเรียนฝรั่งเศสนานาชาติ กรุงเทพฯ ระดับชั้น 5^{ème} บทที่ 2 คำประสมหมวดอาหาร



เรียนรู้คำศัพท์

 <p>มันฝรั่ง (มัน + ฝรั่ง)</p>	<p>แม่ซื้อ มันฝรั่ง มาทำซูป</p>
 <p>ไข่ดาว (ไข่ + ดาว)</p>	<p>ฉันกินข้าวกับ ไข่ดาว ทุกวัน</p>
 <p>ไส้กรอก (ไส้ + กรอก)</p>	<p>ไส้กรอก ทำจากเนื้อสัตว์ผสมเครื่องปรุงแล้วกรอกลงในไส้</p>
 <p>เนยแข็ง (เนย + แข็ง)</p>	<p>คนฝรั่งเศสชอบกิน เนยแข็ง</p>
 <p>นมเปรี้ยว (นม + เปรี้ยว)</p>	<p>เธอชอบดื่ม นมเปรี้ยว เป็นประจำ</p>



ตัวอย่างแบบฝึกหัด

คำชี้แจง ให้นักเรียนสร้างคำประสมโดยใช้คำตั้งที่กำหนดให้ในกรอบข้างล่างนี้

ข้าว	ไข่	แกง
	น้ำ	นม

.....แกง

.....เจียว

.....เผ็ด

.....ถั่วเหลือง

.....อัดลม

.....เปรี้ยว

.....ยัดไส้

.....สวย

.....หวาน

.....จัด



โครงการสัมมนาวิชาการ

“ประเทศไทยและนโยบายภาษาต่างประเทศ: ความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในเวทีโลก”

วันศุกร์ที่ ๑๖ สิงหาคม พ.ศ. ๒๕๕๖

ณ ห้องประชุมกำพล อดุลยวิทย์ อาคารสารนิเทศ ๕๐ ปี มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ บางเขน กรุงเทพฯ

ในระบบการศึกษาไทยเป็นที่ประจักษ์แล้วว่าการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการพัฒนาความรู้ของเยาวชนไทยให้มีความสามารถในการใช้ภาษาเป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสาร ถึงแม้ว่าประเทศไทยจะใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษากลาง แต่มีอาจละลายได้ว่า ภาษาตะวันตกอื่น ๆ อาทิ ภาษาฝรั่งเศส ภาษาเยอรมัน ภาษาสเปน ก็เป็นภาษาอันทรงอิทธิพลและมีบทบาทสำคัญในเวทีโลก โดยเฉพาะอย่างยิ่งภาษาฝรั่งเศสซึ่งเป็นภาษาที่ใช้แพร่หลายในยุโรป ในด้านการทูต กฎหมาย การค้า การศึกษา วิทยาศาสตร์ การเกษตร และการท่องเที่ยว อีกทั้งยังเป็นภาษาสากลและภาษาทางการที่ใช้ในองค์กรระดับโลก อาทิ องค์การสหประชาชาติ สหภาพยุโรป ศาลยุติธรรมระหว่างประเทศ คณะกรรมาธิการยุโรป (European Commission) องค์การสนธิสัญญาป้องกันแอตแลนติกเหนือ (NATO) สหพันธ์ฟุตบอลระหว่างประเทศ (FIFA)

อย่างไรก็ตาม หากประเทศไทยมุ่งเน้นแต่การเรียนการสอนภาษาอังกฤษเพื่อเตรียมความพร้อมเข้าสู่ประชาคมอาเซียนแต่อย่างเดียว โดยมิได้มีแนวนโยบายที่ชัดเจนและขาดการสนับสนุนอย่างจริงจังจากรัฐในการวางแผนพัฒนาบุคลากรที่มีความสามารถในการใช้ภาษาตะวันตกก็จะทำให้ประเทศชาติเสียผลประโยชน์ อันจะเห็นได้ว่า โรงเรียนมัธยมหลายแห่งมีแนวโน้มจะปิดหรือลดชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศส เนื่องจากปัญหาด้านจำนวนผู้เรียน หากปล่อยให้เกิดเหตุการณ์เช่นนี้ก็จะทำให้ประเทศไทยขาดผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาตะวันตกและภาษาเฉพาะทาง ถือเป็นวิกฤตทางการศึกษา เพราะในขณะที่ประเทศเพื่อนบ้านกำลังพัฒนาหลักสูตรที่ส่งเสริมการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศที่หลากหลาย ประเทศไทยกลับให้ความสำคัญไม่มากพอกเกี่ยวกับเรื่องดังกล่าว ทั้งในเชิงนโยบายและในทางปฏิบัติ เป็นการขาดดุลด้านทรัพยากรบุคคลและเสียเปรียบทางการศึกษาเมื่อเทียบกับประเทศอื่น ๆ ในภูมิภาค

สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ร่วมกับมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ตระหนักถึงความสำคัญของการกำหนดนโยบายภาษาต่างประเทศของประเทศไทย และผลกระทบต่อการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส จึงจัดสัมมนาวิชาการในหัวข้อ “ประเทศไทยและนโยบายภาษาต่างประเทศ: ความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในเวทีโลก” ในวันศุกร์ที่ ๑๖ สิงหาคม พ.ศ. ๒๕๕๖ ณ ห้องประชุมกำพล อดุลยวิทย์ อาคารสารนิเทศ ๕๐ ปี มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้บุคลากรทางการศึกษา บุคคลทั่วไป ร่วมรับฟัง แลกเปลี่ยนความคิดเห็น และเสนอแนะเกี่ยวกับทิศทางการศึกษาภาษาต่างประเทศในประเทศไทย โดยเน้นการพัฒนาศักยภาพการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสให้สอดคล้องกับความต้องการของสังคมโลก

กำหนดการสัมมนาวิชาการ

- ๘.๐๐-๘.๕๕ น. - ลงทะเบียน
- ๘.๐๐-๘.๑๕ น. - อธิการบดีมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ กล่าวต้อนรับ
- รองศาสตราจารย์ คุณหญิงวงจันทร์ พิทยนิติศาสตร์ อุปนายกสมาคมฯ กล่าวรายงาน
- ฯพณฯ รองนายกรัฐมนตรี นายพงศ์เทพ เทพกาญจนา กล่าวเปิดการสัมมนา
- ๘.๑๕-๘.๓๐ น. “สภาพการเรียนรู้การสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย” โดยรองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม อุปนายกสมาคมฯ
- ๘.๓๐-๑๐.๐๐ น. “นโยบายการสอนภาษาตะวันตกและบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย” โดย ดร.ชินภัทร ภูมิรัตน เลขาธิการคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
- ๑๐.๐๐-๑๐.๓๐ น. “นโยบายของรัฐบาลฝรั่งเศสในการส่งเสริมการเรียนรู้การสอนภาษาฝรั่งเศส” บรรยายเป็นภาษาอังกฤษ โดย M. Jérémy OPRITESCO ที่ปรึกษาและหัวหน้าฝ่ายวัฒนธรรมและความร่วมมือ สถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศสประจำประเทศไทย
- ๑๐.๓๐-๑๐.๔๕ น. พักรับประทานอาหารว่าง
- ๑๐.๔๕-๑๑.๓๐ น. “บทบาทภาษาฝรั่งเศสในเวทีโลก” โดย ฯพณฯ ดร.วีรชัย พลาศรัย เอกอัครราชทูตไทยประจำกรุงเฮก ประเทศเนเธอร์แลนด์
- ๑๑.๓๐-๑๒.๓๐ น. เวทีแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในแวดวงภาษาฝรั่งเศส โดยศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สันติ เล็กสุขุม ผู้ทรงคุณวุฒิด้านโบราณคดีและประวัติศาสตร์ศิลป์ รองศาสตราจารย์ ดร.วิษณุ วรรณุญ ตุลาการหัวหน้าคณะศาลปกครองสูงสุด รองศาสตราจารย์ ดร.ศรปราชญ์ ชินศวรรยางกูร รองอธิการบดีฝ่ายวิจัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ดร.ชนะวัฒน์ บุนนาค รองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการโรงเรียนจิตรลดา และอาจารย์จรินทร์ทิพย์ วรภิจสวัสดิ์ ฝ่ายวิชาการโรงเรียนจิตรลดา
- ๑๒.๓๐ น. ปิดการสัมมนา รับประทานอาหารกลางวัน





การสัมมนาวิชาการ

“ประเทศไทยและนโยบายภาษาต่างประเทศ: ความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในเวทีโลก”

วันศุกร์ที่ ๑๖ สิงหาคม พ.ศ. ๒๕๕๖

ณ ห้องประชุมกำพล อดุลยวิทย์ อาคารสารนิเทศ ๕๐ ปี

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน

การบรรยาย หัวข้อ “นโยบายการสอนภาษาตะวันตกและบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย”

โดย ดร.ชินภัทร ภูมิรัตน เลขาธิการคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

วันนี้เป็นส่วนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ที่ได้รับเชิญมาร่วมในงานสัมมนาวิชาการครั้งนี้ จะกล่าวในประเด็นเรื่องของนโยบายในการสอนภาษาตะวันตกและบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในวงการการศึกษาไทย ประเด็นที่จะพูดในช่วงนี้มี ๔ เรื่องด้วยกัน

เรื่องแรกคงจะสอดคล้องในการย้อนเวลาถึงวิวัฒนาการของการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยจากอดีตถึงปัจจุบัน รวมไปถึงในอนาคตซึ่งเป็นนโยบายและมาตรการของ สพฐ. ส่วนที่ ๒ ความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในมุมมองและประสบการณ์ของ สพฐ. และประสบการณ์ส่วนตัวที่มีโอกาสได้ไปร่วมในเวทีนานาชาติ หัวข้อที่ ๓ เรื่องนโยบายและมาตรการของ สพฐ. ในการพัฒนาการสอนภาษาฝรั่งเศส หัวข้อที่ ๔ เป็นบทสรุปส่งท้าย

ในส่วนแรกผมจะขอเรียนเสริมที่ท่านวิทยากร รองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม ได้กล่าวในตอนต้น ภาษาต่างประเทศเป็นเครื่องมือสำคัญในทุก ๆ วงการ เพราะนอกจากภาษาจะเป็นเครื่องมือในการสื่อสารแล้วยังเป็นเครื่องมือที่ทำให้เกิดการเชื่อมโยงข้ามวัฒนธรรม โดยเฉพาะในยุคโลกาภิวัตน์ที่เข้มข้น และกำลังจะเข้าสู่ประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน ดังนั้นไม่ต้องสงสัยเลยว่าภาษายังมีบทบาทในชีวิตประจำวันมากยิ่งขึ้น ภาษาไม่ได้แค่เป็นเครื่องมือสื่อสารแต่ยังเข้าไปถึงในเรื่องของจิตใจของคนต่างวัฒนธรรมและภาษา การที่เราพูดภาษาของเขาได้ทำให้เกิดความรู้สึกเป็นพวกเดียวกันเพราะเป็นเครือขายของความร่วมมือนี่จะเกี่ยวกัน ดังนั้นในวงการต่าง ๆ เช่น การค้า เศรษฐกิจ การเมือง การที่เราไม่เสียเปรียบในเรื่องของภาษาจะทำให้เรามีโอกาสประสบความสำเร็จในการเจรจามากขึ้น นอกจากนี้ ภาษาจะเป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ การที่เราจำกัดตัวอยู่เฉพาะภาษาใดภาษาหนึ่งย่อมหมายถึงการที่เราจำกัดอนาคตและศักยภาพของประเทศในภาพรวมด้วย ในการประชุมเวทีต่าง ๆ การที่เราไม่รู้ภาษาทำให้ขาดความอาจที่ยืนเคียงบ่าเคียงไหล่กับนานาชาติ ซึ่งเป็นความจำเป็นอย่างยิ่งในยุคที่เรากำลังจะก้าวเข้าสู่เวทีนานาชาติ

เมื่อกล่าวถึงภาษาฝรั่งเศส ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่มีบทบาทและความสำคัญในเวทีโลกอย่างแน่นอนถึงแม้ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา ประเทศไทยจะเน้นการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นหลักเพื่อให้ทุกคนพูดภาษาอังกฤษได้ในการสื่อสารและทางวิชาการ รวมทั้งกระแสของประเทศเพื่อนบ้านในเอเชียที่มีความนิยมในเรื่องการเรียนภาษาจีน บาหลี ญี่ปุ่นมากขึ้น จึงทำให้รู้สึกว่าการเรียนภาษาฝรั่งเศสลดถอยลงไปบ้าง แต่ความจริงแล้วหากเรามองในภาพกว้าง ท่านที่มีประสบการณ์ในระดับนานาชาติหรือระดับโลกจะยืนยันได้ว่าความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสไม่ได้ลดน้อยถอยลงไป ตามที่ รองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม กล่าวในตอนต้นว่าภาษาฝรั่งเศสเข้ามาในระบบการศึกษาของไทยตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ ๕ ซึ่งเป็นการปฏิรูปการศึกษาครั้งแรกของประเทศไทยคือ มีการจัดระบบการศึกษาจากเดิมที่จัดในวังหรือในวัดมาเป็นการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน

เต็มระบบ มีหลักสูตรการเรียนการสอน มีแบบเรียน มีการสอบเกิดขึ้น การสอนภาษาฝรั่งเศสก็เริ่มต้นเข้าสู่ระบบ การศึกษาของประเทศไทย แต่ว่าการสอนในสมัยนั้นยังอยู่ในวงจำกัดคือ เป็นการสอนโดยครูที่เป็นเจ้าของภาษา คุณภาพการเรียนการสอนแทบจะเป็นการเรียนแบบตัวต่อตัว ถึงแม้ผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสจะมีจำนวนน้อยแต่มีคุณภาพสูงและบุคลากรเหล่านี้สามารถใช้ภาษาฝรั่งเศสได้อย่างดีเยี่ยม ตรงนี้เป็นประเด็นที่เราต้องคำนึงถึง แนวนโยบาย จากนั้นไปหากเราจะส่งเสริมเรื่องของภาษาต่างประเทศ ภาษาฝรั่งเศสนั้นเราจะเน้นเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพระดับใด เพื่อให้เกิดการใช้ประโยชน์ได้อย่างเต็มที่และเกิดประสิทธิภาพด้วย ซึ่งประเด็นนี้ ท่านรัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการคนปัจจุบัน ท่านจาตุรนต์ ฉายแสง ได้คำนึงถึงการเตรียมความพร้อมเข้าสู่เวทีนานาชาติ เป็นเรื่องของ การตัดสินใจทิศทางในเชิงนโยบายว่าจะให้คนไทยทุกคนหรือคนไทยจำนวนหนึ่งเป็น เป็นแสนคนเรียนภาษาต่างประเทศที่หลากหลาย หรือว่าเราจำเป็นที่จะต้องหาจำนวนคนไทยหรือนักเรียน นักศึกษา จำนวนหนึ่งที่ไม่มากเกินไป แต่มีความรู้ความสามารถในระดับดีเยี่ยมสามารถที่จะเป็นมืออาชีพ เป็นนักกฎหมาย และนักวิทยาศาสตร์ต่าง ๆ ได้ ดังนั้นเป็นประเด็นที่ประชุมให้ข้อคิดเห็นหรือข้อสรุปได้ เป็นเอกสารผลสรุปการ สัมมนาเสนอต่อกระทรวงศึกษาธิการต่อไป ในยุคต่อมาภาษาฝรั่งเศสได้เข้าไปอยู่ในหลักสูตรการศึกษาของ ประเทศไทย ก็มีวิวัฒนาการหลายยุคหลายสมัย รองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม ก็ได้กล่าวไปแล้วว่า หลักสูตรภาษาฝรั่งเศสมีหลายฉบับ ตั้งแต่ พ.ศ. ๒๔๙๘ ถึง ๒๕๐๓ ซึ่งหลักสูตรในช่วงนั้นเริ่มให้ความสำคัญ หลักสูตรภาษาฝรั่งเศสเป็นการสอนรายวิชา ที่เน้นสมรรถนะการฟัง พูด อ่าน เขียน หลักสูตร ๒๕๒๔ นั้นได้มีการพัฒนาเพิ่มขึ้น ต่อยอดขึ้นไป โดยคาดหวังว่า การเรียนภาษาฝรั่งเศสนอกจากเพื่อการสื่อสาร ฟัง พูด อ่าน เขียน ยังต้องสามารถใช้เป็นเครื่องมือแสวงหาความรู้เพื่อการเรียนในระดับที่สูงขึ้นและรวมถึงการใช้ภาษาเพื่อ อาชีพ ปัจจุบันยุคของการปฏิรูปการศึกษาซึ่งเรามีพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติฉบับ ๒๕๔๒ พร้อมกับ หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานในปี ๒๕๔๔ มีการจัดหลักสูตรแกนกลางในการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งหมายถึงว่า นักเรียนทุกคนจะต้องเรียน Core Subject ๗๐% และ ๓๐% สำหรับวิชาเลือกภาษาต่างประเทศ รวมทั้ง ภาษาฝรั่งเศสเป็นหนึ่งในวิชาเลือกที่จัดขึ้นตามความพร้อมและศักยภาพของโรงเรียน ซึ่งตรงนี้เองเป็นจุดเปลี่ยน สำคัญประกอบกับกระแสความนิยมของภาษาต่างประเทศอื่น ๆ เข้ามาในช่วงนั้น ทำให้จำนวนผู้เรียนภาษาฝรั่งเศส ตามโรงเรียนต่าง ๆ เปลี่ยนแปลงในทิศทางที่น้อยลง เนื่องจากต้องแข่งขันกับอิทธิพลของภาษาจีน ญี่ปุ่น เกาหลี หากเรามองในเชิงนโยบายของประเทศ เราจะต้องมีการบริหารจัดการบางอย่างเพื่ออนาคตของประเทศใน ๑๐ หรือ ๒๐ ปี เพื่อให้มีการกำกับในเชิงนโยบายด้วย เพราะหากเราปล่อยให้การเรียนระบบภาษาเป็นไปตามกระแส และความนิยมจะทำให้เกิดประสพการณ์ดังที่กล่าวมา จำนวนตัวเลขที่รองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม แสดง ให้ดูนั้น มีผู้เรียนภาษาฝรั่งเศส ๔๐,๐๐๐ กว่าคน มีโรงเรียนสอนภาษาฝรั่งเศส ๓๐๐ กว่าแห่งซึ่งถือว่าไม่สูงมาก เมื่อเราดูตัวเลขในปัจจุบันทำให้เรามีความวิตกกังวลมากขึ้น ซึ่งหากเราไม่จัดการเชิงนโยบายให้เกิดแรงจูงใจยัง ทำให้สถิติลดลงไปอีก ใน พ.ศ. ๒๕๕๖ มีจำนวนนักเรียนภาษาฝรั่งเศส ๒๓,๐๐๐ กว่าคนจากโรงเรียน ๒๕๒ แห่ง เป็นโรงเรียนของ สพฐ. ๒๑๒ แห่ง โรงเรียนเอกชน ๓๐ แห่ง จำนวนครูในสังกัด สพฐ. ๔๑๖ คน ซึ่งเป็นครูที่ ใกล้เคียงวัยประมาณ ๕๐-๖๐ ปี ซึ่งเราจะต้องหาคุณครูรุ่นใหม่มาทดแทน นี่คือสภาพการณ์ของภาษาฝรั่งเศส ในประเทศไทยในปัจจุบัน โดยสรุป เราคาดหวังการเรียนการสอนในโรงเรียนต่าง ๆ ทางด้านภาษาอยู่ ๓ วัตถุประสงค์ คือ ๑) เรียนรู้เพื่อใช้ในการสื่อสาร ๒) เรียนรู้เพื่อแสวงหาความรู้ ๓) เครื่องมือในการเชื่อมวัฒนธรรม

ทางด้านรัฐบาลและกระทรวงศึกษาธิการได้วิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ผ่านมาพบว่าคุณภาพสำคัญภาษา ฝรั่งเศสมีแต่จะเพิ่มมากขึ้น ซึ่งนักเรียนและนักศึกษาไม่ทราบข้อมูลตรงนี้จึงอาจทำให้สนใจในภาษาอื่น ๆ แทน



เพราะว่าภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาราชการจากประเทศต่าง ๆ ทั่วโลกจำนวน ๒๙ ประเทศ เป็นภาษาที่มีคนพูดมากเป็นอันดับ ๓ แสดงให้เห็นว่ามีแนวโน้มที่คนจะพูดภาษาฝรั่งเศสมากขึ้น นอกจากนี้ ประเทศฝรั่งเศสเป็นมหาเศรษฐกิจอันดับ ๔ ของโลก และจากประสบการณ์ส่วนตัวที่เคยเข้าร่วมการประชุม UNESCO หลายครั้ง ทำให้ทราบว่าคนที่มีความรู้หรือทักษะภาษาฝรั่งเศส มีความมองอาจและบทบาทกว้างกว่าภาษาอังกฤษ หากเราจะสนับสนุนการเรียนรู้อาษาฝรั่งเศส นักวิชาการได้วิเคราะห์ว่าคนที่มีความรู้ภาษาฝรั่งเศสสามารถเรียนภาษาฝรั่งเศสได้ง่ายขึ้น เนื่องจากรากศัพท์ของทั้ง ๒ ภาษามาจากละตินเหมือนกันกว่า ๕๐% จึงเป็นโอกาสที่ดีของนักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษจะสามารถเรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่ ๓

นอกจากนี้ ทางด้านอาชีพเมืองมีความรู้มากมายที่เราจะเรียนรู้จากประเทศฝรั่งเศสหรือประเทศที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส ทั้งด้านอาหาร แฟชั่น ศิลปกรรม และภาพยนตร์ ส่วนของทิศทางและนโยบายของ สพฐ. เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้อาษาฝรั่งเศส สพฐ. ได้รับการเรียนรู้จากสถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศสประจำประเทศไทยในการให้ทุนการศึกษาแก่ผู้สมัครเรียนทุนด้านการสอนภาษาฝรั่งเศส ซึ่งจะมีการจัดสรรทุน ๔ ทุนด้วยกันใน พ.ศ. ๒๕๕๓-๒๖๖๐ ซึ่งเป็นทุนเพื่อศึกษาอบรมการสอนภาษาฝรั่งเศส ณ ประเทศฝรั่งเศสเป็นเวลา ๒-๔ เดือน นอกจากนี้ สพฐ. มีโครงการผลิตครูไทยเพื่อสอนภาษาที่ ๒ ซึ่งกำลังรับสมัครนักศึกษาที่สำเร็จการศึกษาในระดับปริญญาตรี วิชาเอกภาษาฝรั่งเศสจำนวน ๑๕ ทุน เป็นระยะเวลา ๔ ปี ๔ ทุน ๖๐ ทุน ซึ่งผู้ได้รับทุนจะได้รับทุนอบรมด้านการสอนภาษาและพัฒนาให้มีความเชี่ยวชาญภาษาฝรั่งเศสเป็นเวลา ๑ ปี ๖ เดือน จะมีการอบรมในประเทศไทยและฝรั่งเศส หากผู้ใดไม่มีวุฒิการศึกษาก็จะได้รับประกาศนียบัตรซึ่ง สพฐ. จะจัดให้ศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาจนจบการศึกษาและได้รับใบประกอบวิชาชีพ และได้รับบรรจุในตำแหน่งครูภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนสังกัด สพฐ. ต่อไป สำหรับนักศึกษามีโอกาสได้รับทุน ๑ ทุน ยังมีโอกาสรับสมัครทุนในรุ่นที่ ๔ เช่นกัน

ประเด็นสำคัญที่สุดคือ ในเรื่องของนโยบายของรัฐบาลและกระทรวงศึกษาธิการ เพราะว่าเรากล่าวถึงความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสแต่ไม่มีมาตรการที่เป็นรูปธรรมชัดเจน ในปรากฏการณ์ช่วงหลังนี้แม้จะแสดงการขาดแคลนครูฝรั่งเศสก็จริง แต่เวลาสอบคัดเลือกแต่งตั้งครูภาษาฝรั่งเศส ปรากฏว่าความต้องการครูภาษาฝรั่งเศสอยู่ในระดับท้าย ๆ ของรายการ ซึ่งครูภาษาอังกฤษ คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ เป็นลำดับต้น ๆ และได้รับการเรียกบรรจุก่อน เช่น ทำให้อัตราที่ว่างไม่พอบรรจุครูที่สอนภาษาฝรั่งเศส นี่เป็นปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น เรื่องนี้จึงเป็นนโยบายสำคัญของรัฐบาลและกระทรวงศึกษาธิการที่จะต้องเตรียมความพร้อมให้กับเยาวชนรุ่นใหม่และบุคลากรจึงต้องมีนโยบายเฉพาะ เช่น การจัดสรรอัตรากำลังเป็นการเฉพาะเป็นข้อตกลงอายุการเกษียณราชการในแต่ละปี เช่น มีคุณครูเกษียณ ๑๐๐ อัตรา ก็จะต้องเตรียมการจัดสรรเป็นการเฉพาะเพื่อให้มีครูในสาขาวิชาที่ขาดแคลนเข้าไปทดแทน เพื่อให้การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเป็นไปอย่างราบรื่น หรือมีการส่งเสริมนักเรียนให้พัฒนาไปสู่ระดับความเป็นเลิศจึงน่าจะมีการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับต้น ๆ มากขึ้น เพราะตอนนี้มีการสอนแค่ในระดับมัธยมปลาย หรืออาจจะสอนตั้งแต่ระดับประถมศึกษาตามความพร้อม ในเรื่องของ การทดสอบในระดับประเทศ National Test หรือ O-NET ในปัจจุบันไม่มีการสอบวิชาภาษาฝรั่งเศสเนื่องจากจำนวนผู้เรียนไม่มาก แต่อย่างไรก็ตามยังมีการสอบความถนัดหรือ PAT ยังมีความสำคัญในการสอบคัดเลือกเข้ามหาวิทยาลัยอยู่ อีกประการหนึ่งเพื่อเป็นการส่งเสริมและยกระดับมาตรฐานการเรียนการสอน ควรจะมีการพัฒนาเครื่องมือในการวัดสมรรถนะของผู้เรียน ปัจจุบันได้มีการพัฒนาเครื่องมือเพื่อใช้ทดสอบที่เป็นระดับสากลหรือที่เรียกว่า DELF A1 สำหรับมัธยมศึกษาปีที่ ๓ A2 สำหรับมัธยมศึกษาปีที่ ๖ มีข้อตกลงร่วมกับสถานทูตฝรั่งเศสเพื่อจัดสมรรถนะของผู้เรียนดังกล่าวเปรียบเทียบได้กับการสอบ IELTS หรือ TOEFL ของภาษาอังกฤษ อีกประการหนึ่งคือระบบการแนะแนว

หากนักเรียนไม่ได้รับข่าวสารจากคุณครูซึ่งใกล้ชิดกับนักเรียน โอกาสที่นักเรียนจะสนใจเรียนก็เป็นไปได้ยาก ระบบการแนะแนวที่ดีจะเป็นการส่งเสริมให้มีการเรียนภาษาฝรั่งเศสในวงกว้าง ทั้งหมดนี้เป็นทิศทางและนโยบายของ สพฐ. เกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศส จากข้อมูลผู้สำเร็จการศึกษาในระดับสถาบันอุดมศึกษาพบว่าไม่มีผู้ใดตกงานเลย ได้งานที่ดี เช่น กฎหมาย โรงแรม วิทยาศาสตร์ ศิลปวัฒนธรรม อาหาร แฟชั่น การท่องเที่ยว ซึ่งข้อมูลตรงนี้สามารถนำไปกระจายให้ข้อมูลแก่ผู้สนใจ เพราะปัจจุบันพบว่ามีบัณฑิตจำนวนมากที่ตกงาน ต้องอาศัยความร่วมมือจากทุกฝ่ายเพื่อประชาสัมพันธ์ให้มีการเรียนภาษาฝรั่งเศสให้กว้างขวางก้าวหน้าต่อไป

การบรรยาย หัวข้อ “บทบาทและความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในเวทีโลก”

โดย ฯพณฯ ดร.วีรชัย พลาศรัย

เอกอัครราชทูตไทยประจำกรุงเฮก ประเทศเนเธอร์แลนด์

เวทีความสัมพันธ์ระหว่างประเทศแบ่งออกเป็น ๒ ส่วน ๑. ความสัมพันธ์ตัวต่อตัว หรือความสัมพันธ์ระหว่างประเทศกับประเทศที่เราเรียกว่า ทวิภาคี ๒. อีกประเภทหนึ่งคือพหุภาคี คือเป็นความสัมพันธ์ระหว่างหลายประเทศซึ่งทวิภาคีและพหุภาคีในเรื่องการทูตมีวิธีการทำงานต่างกัน วิธีคิดต่างกัน แต่ภาษาฝรั่งเศสมีบทบาททั้ง ๒ ส่วน ยกตัวอย่างเช่น ทวิภาคีทูตของไทยประจำประเทศเนเธอร์แลนด์ต้องดูแลความสัมพันธ์ในเนเธอร์แลนด์ พหุภาคี หมายถึง ประเทศต่าง ๆ มารวมกันเช่น องค์การระหว่างประเทศ องค์การสหประชาชาติ องค์การการค้าโลก เช่นตอนนั้นผมเป็นผู้แทนถาวรของไทยในองค์การห้ามอาวุธเคมี เป็นองค์การที่แตกต่างจากองค์การสหประชาชาติซึ่งเป็นโลกของพหุภาคีซึ่งองค์การแบบนี้มีมากมายและมีผลต่อชีวิตประจำวันของเราด้วย เช่น คนสูบบุหรี่จะเห็นว่าราคาบุหรี่แพงขึ้น หน้าของมีรูปต่าง ๆ เป็นผลมาจากองค์การ WHO ซึ่งเป็นโลกพหุภาคี คำถามที่เราตั้งคือ ภาษาฝรั่งเศสยังใช้ได้หรือเปล่าในเวทีโลก ซึ่งผมจะตอบในตอนท้าย สำหรับผมการเรียนภาษาฝรั่งเศสเริ่มต้นที่โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยตั้งแต่ มศ. ๓ เรียนโดยไม่ได้เอาคะแนนแต่ตั้งใจเรียน ปัญหาภาษาฝรั่งเศสของผมคือ การพูดและการฟัง ผมจะเสนอความคิดเป็น ๓ แนว

๑. ผมเชื่อว่าบทบาทภาษาฝรั่งเศสในเวทีระดับโลกยังมีอยู่และเป็นปัจจัยที่เพิ่มศักยภาพของบุคคลที่ทำงานในเวทีโลก

๒. ผมเชื่อว่าบทบาทภาษาฝรั่งเศสในเวทีระดับโลกแตกต่างกันไป ขึ้นอยู่กับแต่ละเวทีเพราะมีหลายปัจจัย

๓. ผมเชื่อว่าบทบาทภาษาฝรั่งเศสมีสูงมากในหลายสาขา

ภาษามี ๔ ทักษะ ฟัง พูด อ่าน เขียน ในระดับทวิภาคีใครพูดภาษาฝรั่งเศสได้ก็สามารถเข้าถึงประเทศต่าง ๆ ที่พูดภาษาฝรั่งเศสได้ง่ายกว่าใช้ภาษาอังกฤษ เช่น เบลเยียม สวิตเซอร์แลนด์ แคนาดา หรือประเทศที่ภาษาฝรั่งเศสมีอิทธิพลสูง เช่น ในประเทศเนเธอร์แลนด์หรือโปรตุเกส สเปนหรืออิตาลี สำหรับพหุภาคี เช่น สหประชาชาติ องค์การการค้าโลก การพูดภาษาฝรั่งเศสเป็นเทคนิควิธีที่สำคัญใช้ประโยชน์ได้ เช่น ประชาชนที่ประชุมเป็นคนฝรั่งเศสหรือใช้ภาษาฝรั่งเศส หากเราพูดภาษาฝรั่งเศสเสมือนให้การเคารพเขาด้วย การฟังเป็นสิ่งสำคัญจะช่วยให้เราเข้าใจในสิ่งที่เขาคุยกัน แม้บางครั้งจะได้ยินในสิ่งที่ไม่ได้ตั้งใจจะฟังก็สามารถช่วยให้เรารับรู้บริบทตลอดเวลา ในโลกพหุภาคีมีความสำคัญ เช่น ในบางเรื่องที่ต้องพูดโดยใช้ภาษาฝรั่งเศสจะช่วยให้เราเข้าใจความมากกว่าฟังผ่านล่ามภาษาอังกฤษ จีน สเปน รัสเซีย หรือภาษาใด ๆ ก็ตาม หรือบางเรื่องมีต้นตอ



หรือมีที่มาจากภาษาฝรั่งเศส หรือเป็นปัจจัยสำคัญของเรื่องนั้น เช่น เรื่องสิ่งบ่งชี้จากภูมิศาสตร์ คือชื่อสถานที่ที่เรากำหนด เช่น ไวน์ เนยแข็ง ประเทศฝรั่งเศสเป็นต้นตำรับแนวคิด หรือเรื่องกฎหมายซึ่งมีที่มาจากภาษาฝรั่งเศสและมาจากกฎหมายฝรั่งเศสและเป็นที่มาของกฎหมายระหว่างประเทศ การเจรจาในองค์การการค้าโลกการฟังภาษาฝรั่งเศสได้จะช่วยให้เข้าใจได้มากขึ้น ต่อมาเรื่องการเขียนในประเทศทวีภาคี การเขียนจดหมายต่าง ๆ เป็นภาษาฝรั่งเศสย่อมได้รับการพิจารณาที่ดี เขารู้สึกว่าท่านพยายามเขียนแม้จะเขียนผิดไปบ้าง หรือการเขียนบทความทางวิชาการเป็นภาษาฝรั่งเศสในบางประเทศจะได้ประโยชน์มากกว่าภาษาอังกฤษ ดังนั้น ผมจะมีบทความเขียนเป็นภาษาฝรั่งเศสโดยเฉพาะ การเขียนเป็นภาษาฝรั่งเศสอาจเป็นประโยชน์อย่างมากหากเรารู้ว่าผู้รับสารเป็นคนที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส ในเวทีพหุภาคีการเขียนสำคัญมาก ตัวอย่างรัฐมนตรีมติดความมั่นคง ๒๔๒ ที่อิสราเอลเป็นต้นตอการแก้ปัญหาตะวันออกกลาง เช่น หัวข้อเรื่องการให้อิสราเอลถอนทหารออกจากพื้นที่ โดยการใช้อังกฤษท่านจะไม่วิว่าให้ถอนทหารจำนวนเท่าไร ลองมาดูภาษาฝรั่งเศสบอกได้ชัดเจนว่าคือให้ทหารออกให้หมด ตัวอย่างความชัดเจนของการเขียนด้วยภาษาฝรั่งเศส การอ่านมีความสำคัญในทวีภาคีอย่างแน่นอน เช่น ในประเทศเนเธอร์แลนด์ซึ่งได้รับอิทธิพลจากประเทศเบลเยียม เอกสารหลาย ๆ อย่างจะเขียนมาเป็นภาษาฝรั่งเศส หากท่านแปลไม่เข้าใจก็จะเป็นปัญหา ในเวทีพหุภาคีภาษาฝรั่งเศสมีประโยชน์มากแม้ว่าบางครั้งจะไม่ใช้ภาษาแรกที่ร่างเอกสารขึ้นนั้นออกมา อย่างสหประชาชาติจะต้องมี ๕ ภาษา อย่างไรก็ตาม การอ่านภาษาฝรั่งเศสได้จะทำให้เราเข้าใจเนื้อหาต่าง ๆ ได้ลึกซึ้งขึ้น เอกสารจำนวนมากในองค์การระหว่างประเทศร่างขึ้นเป็นภาษาอังกฤษ บางครั้งอ่านแล้วไม่เข้าใจ คือ มีคำคุณศัพท์ขยายคำนามซ้อนกันหลายครั้ง ภาษาอังกฤษเอาคำนามมาไว้ข้างหน้าเป็นคำคุณศัพท์และมีคำคุณศัพท์อยู่ข้างหน้าต่อ ๆ กัน แต่ภาษาฝรั่งเศสต้องจับเรียงแต่ละตัว เต็ม e เต็ม s ให้เห็น เราจะรู้ว่าคุณศัพท์ไหนขยายอันไหน เพราะฉะนั้นการอ่าน text ขององค์การระหว่างประเทศถ้าท่านอ่านภาษาฝรั่งเศสได้ท่านจะเข้าใจกระจ่างกว่าคนที่อ่านเฉพาะภาษาอังกฤษ นั่นก็คือเรื่องฟัง พูด อ่าน เขียน ในองค์การต่างประเทศและในเวทีทวีภาคีความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสก็ยังมีอยู่และเป็นการเพิ่มศักยภาพของนักการทูตหรือผู้ปฏิบัติงาน

ในส่วนที่ ๒ บทบาทฝรั่งเศสแตกต่างกันไปในแต่ละเวทีที่มีอยู่ ๒ ส่วน ส่วนที่ ๑ ในเวทีพหุภาคีเป็นวัฒนธรรมขององค์การ องค์การระหว่างประเทศแต่ละองค์การไม่เหมือนกัน โดยเฉพาะที่มา จุดเริ่มต้น เพราะฉะนั้นอิทธิพลหรือความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสจะแตกต่างกันไป เช่น องค์การ UNESCO ภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทสูงมาก เพราะ UNESCO ตั้งอยู่ที่กรุงปารีส และเป็นเรื่องของศิลปวัฒนธรรมซึ่งประเทศฝรั่งเศสมีความเชี่ยวชาญสูง แต่ในบางองค์การไม่ใช่อย่างนั้น เช่น องค์การการค้าโลกซึ่งเกิดจากการคิดริเริ่มของสหรัฐอเมริกาซึ่งเป็นพวกแทรกซ้อน ซึ่งมีวัฒนธรรมองค์กรที่แตกต่างกันจึงทำให้บทบาทของภาษาฝรั่งเศสเป็นรอง หรือในศาลโลกจะมีการใช้ภาษาฝรั่งเศสก่อนภาษาอังกฤษ เพราะศาลโลกเริ่มก่อตั้งหลังสงครามโลกครั้งที่ ๑ ซึ่งชื่อเดิมคือ ศาลยุติธรรมระหว่างประเทศ ซึ่งเกิดขึ้นจากผู้เชี่ยวชาญภาษาฝรั่งเศส ซึ่งทำให้ศาลโลกนิยมใช้ภาษาฝรั่งเศส ในแต่ละองค์กรก็มีวัฒนธรรมแตกต่างกัน ซึ่งอิทธิพลของภาษาฝรั่งเศสก็แตกต่างกันไป เป็นต้น ปัจจัยที่ ๒ ที่กำหนดบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในองค์การระหว่างประเทศคือสาระสำคัญของเรื่อง เรื่องบางเรื่องใช้ภาษาอื่นพูดก็ไม่ได้ใจความเหมือนใช้ภาษาฝรั่งเศส ตรงกันข้ามเรื่องบางเรื่องอาจจำเป็นต้องใช้ภาษาอังกฤษพูดมากกว่าภาษาฝรั่งเศส เช่น ในองค์การการค้าโลกซึ่งบทบาทของภาษาอังกฤษมีมากกว่าภาษาฝรั่งเศส ยกตัวอย่างคำคำหนึ่ง ซึ่งในภาษาฝรั่งเศสหาคำมาแทนไม่ได้เพราะไม่มีคำนี้ในภาษาฝรั่งเศส คือคำว่า “anti-dumping” หมายถึง ขายของในราคาต่ำกว่าทุน ซึ่งคำนี้เกิดในพวกนักกฎหมาย (Anglo-Saxons) ซึ่งภาษาฝรั่งเศสใช้ทับศัพท์คำนี้ว่า “anti-dumping” ซึ่งการใช้ภาษาฝรั่งเศสในเวทีโลกก็ต้องใช้ให้เหมาะสม ส่วนที่ ๓ ภาษาฝรั่งเศสยังมีบทบาทในหลายสาขา ในวิชาชีพภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทมากใน ๒ สาขา คือ ๑. พิธีการทูต ๒. กฎหมาย ในพิธีการทูตภาษาฝรั่งเศสมี

บทบาทสูง เช่น ในการจัดเลี้ยง การใช้มารยาท การจัดวางอุปกรณ์ การเสิร์ฟ การวางบัตรรายการอาหารควรเป็นภาษาฝรั่งเศสจะได้รับการยกย่องจากแขกที่มา แต่หลาย ๆ อย่างบางครั้งคนชอบใช้ภาษาอังกฤษซึ่งมันใช้ไม่ได้ เช่น ชื่ออาหาร บางครั้งการใช้ภาษาอังกฤษแทนก็เกิดปัญหาพิมพ์ผิด เช่น “consommé” ซึ่งหลายคนที่ใช้ภาษาอังกฤษเขียนเป็น “consume” ซึ่งตอนนั้นใช้แบบผิด ๆ กันอย่างแพร่หลาย แม้แต่โรงแรมในกรุงเทพฯ หรือโรงแรมทั่วโลก นี่คือการผิดพลาดที่เกิดขึ้น ซึ่งหากเราใช้บัตรรายการอาหารเป็นภาษาฝรั่งเศสที่ถูกต้องยังได้รับการยกย่องจากแขกที่มาว่ามีความตั้งใจในการเลี้ยงต้อนรับ หรือในการเขียนชื่อไวน์หากไม่มีความรู้ภาษาฝรั่งเศสมีโอกาสเขียนผิดสูงมาก ภาษาฝรั่งเศสยังมีความสำคัญเรื่องอื่น ๆ ในด้านการทูต เช่น ตัวย่อบัตรเชิญงานเลี้ยงด้านมุมขาล่าง “p.m.” ย่อมาจาก “pour mémoire” ซึ่งเป็นการยืนยันการเข้าร่วมงานเลี้ยง การให้นามบัตรจะใช้คำว่า “p.p.c” (pour prendre congé) ซึ่งในวงการทูตยังใช้กันอยู่ แต่ปัญหาฝรั่งเศสในด้านนี้คือ ได้พัฒนาเสมือนละติน คือภาษาที่ตายแล้ว คือคนใช้ท่องจำเอาโดยไม่รู้จักการพลิกแพลง เช่น คำว่า “aide-mémoire” ก็จะไม่สามารถเขียนหรือใช้ได้ถูกต้องหากคนใช้ไม่ได้เรียนภาษาฝรั่งเศส ในวงการกฎหมายภาษาฝรั่งเศสมีความสำคัญสูงเพราะสามารถชี้ชัดได้และมีความรัดกุม ไม่มีช่องว่าง ซึ่งแตกต่างจากภาษาอังกฤษที่มีความคลุมเครือ เช่น คำว่า “jurisdiction” แปลว่า อำนาจและเขต ในภาษาฝรั่งเศสใช้คำว่า “compétence” หมายถึง ตัวอำนาจที่เป็นนามธรรม แต่หากหมายถึงพื้นที่ที่ศาลใช้อำนาจจะใช้คำว่า “resort” ซึ่งภาษาอังกฤษมีคำว่า “jurisdiction” มีความซ้อน หรือคำว่า “legal” ในภาษาอังกฤษซึ่งแปลได้ ๒ อย่าง ในภาษาฝรั่งเศส ๑. legal แปลว่า ถูกต้องตามกฎหมาย ๒. juridique แปลว่า เกี่ยวกับกฎหมาย เมื่อไหร่ที่เราต้องการความคลุมเครือที่สร้างสรรค์ในด้านกฎหมายเพื่อให้มันมีทางออกบ้าง ภาษาอังกฤษก็จะมีบทบาท แต่หากเมื่อไหร่จะให้ความชัดเจนและหนักแน่นก็จำเป็นต้องใช้ภาษาฝรั่งเศส นอกจากนี้ ภาษาฝรั่งเศสไม่สามารถถูกทดแทนโดยภาษาอังกฤษได้ เช่น ภาษาอังกฤษอาจจะต้องพูด ๒-๓ ประโยค แต่ภาษาฝรั่งเศสใช้แค่ ๑ คำ เช่น คำว่า dispositive ในภาษาฝรั่งเศสในบริบทกฎหมายหมายถึงคำพิพากษาในส่วนที่ศาลตัดสินซึ่งจะปรากฏสั้น ๆ ในตอนท้ายของคำตัดสินประมาณ ๑ ย่อหน้า ซึ่งภาษาอังกฤษพยายามจะใช้คำว่า ๑. Operative part ๒. Operative course ซึ่งศาลทุกที่ทั่วโลกใช้คำว่า “dispositive” ซึ่งในด้านกฎหมายภาษาฝรั่งเศสในลักษณะนี้มีอยู่หลายคำมาก สำหรับผมเชื่อว่าภาษาฝรั่งเศสจะมีบทบาทเช่นกันในสาขาอื่น ๆ เช่น สาขาด้านการแพทย์ ดังนั้น ผมสรุปได้ว่าภาษาฝรั่งเศสยังมีประโยชน์และยังใช้ได้ยู่ขึ้นอยู่กับกาลเทศะ ซึ่งการที่เรามีความรู้ทั้ง ๒ ภาษา คือ ภาษาอังกฤษและฝรั่งเศส จะทำให้เราได้เปรียบคนอื่น แต่เราต้องมีทักษะและความรู้ใช้การได้อย่างถูกต้องและแม่นยำ แน่หนอนว่าบทบาทของครู อาจารย์ ย่อมมีความสำคัญเช่นกัน เพื่อให้ความรู้ที่ถูกต้องแก่นักเรียนและนักศึกษาในอนาคตต่อไป

เวทีแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในแวดวงภาษาฝรั่งเศส โดย

- | | |
|---|--|
| ๑. ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สันติ เล็กสุขุม | ผู้ทรงคุณวุฒิด้านโบราณคดีและประวัติศาสตร์ศิลป์ |
| ๒. รองศาสตราจารย์ ดร.วิษณุ วัลญญู | ตุลาการหัวหน้าคณะศาลปกครองสูงสุด |
| ๓. รองศาสตราจารย์ ดร.ศรปราชญ์ ธิโนศวรยางกูร | รองอธิการบดีฝ่ายวิจัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| ๔. ดร.ชนะวัฒน์ บุณนาค | รองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการโรงเรียนจิตรลดา |
| ๕. อาจารย์จรินทร์ทิพย์ วรภิจสวัสดี | ฝ่ายวิชาการโรงเรียนจิตรลดา |
| ๖. รองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม | อุปนายกสมาคมครูภาษาฝรั่งเศส ผู้ดำเนินรายการ |



การสัมมนาในครั้งนี้จัดขึ้นเพื่อมาอภิปรายเพื่อให้เกิดความสร้างสรรค์โดยเชิญผู้รอบรู้ในด้านศาสตร์ต่าง ๆ ซึ่งเป็นผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสในการทำงาน เช่น ๑. ด้านทางการทูต ๒. ด้านเกษตรและเทคโนโลยี ๓. ด้านกฎหมาย ๔. ด้านศิลปวัฒนธรรม ๕. ด้านการศึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม ถาม “อยากทราบทัศนคติของท่านเกี่ยวกับบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในสายงานของท่าน และความสำคัญในระบบการศึกษาไทยว่ายังคงคลุมเครือหรือมีทางออกอย่างไร และให้คำแนะนำที่มีประโยชน์ต่อผู้สอนเพื่อนำไปแนะแนว”

รองศาสตราจารย์ ดร.วิษณุ วรรณัญญ

ในแวดวงกฎหมายเกี่ยวกับกฎหมายภายในหรือกฎหมายมหาชน ซึ่งตัวกระผมไม่ได้ดำรงตำแหน่งตุลาการหัวหน้าคณะศาลปกครองสูงสุดได้โดยผลของภาษาฝรั่งเศสโดยแท้ ในวงการกฎหมายมหาชนและศาลปกครองมีต้นแบบมาจากประเทศฝรั่งเศส โดยเฉพาะอย่างยิ่งศาลปกครอง การที่เรารู้กฎหมายภาษาฝรั่งเศส และได้ทำงานในวงการกฎหมายศาลปกครองไม่ว่าจะเป็นทนายความ ผู้ฟ้องคดี ข้าราชการในศาลปกครอง พนักงานคดี ตุลาการผู้บริหารศาล ถ้ามีภาษาฝรั่งเศสเป็นเครื่องมือในการค้นคว้าหรือประกอบการทำงานจะทำให้การทำงานมีประสิทธิภาพ แม้ว่าจะไม่มีโอกาสไปศึกษา ณ ประเทศฝรั่งเศส ผมขอยกตัวอย่างท่านที่ทำงานในวงการศาลได้รับตำแหน่งหน้าที่การงานที่ดี การเรียนภาษาฝรั่งเศส เช่น อธิบดีศาลปกครองต่างเป็นผู้ที่สำเร็จการศึกษาจากประเทศฝรั่งเศส และใช้ภาษาฝรั่งเศสได้ดีทั้งนั้น ศาลปกครองจังหวัดเชียงใหม่ ท่าน ดร.วิชัยจบจากมหาวิทยาลัยปารีส ศาลปกครองขอนแก่น ท่าน ดร.ประสพ จบจากมหาวิทยาลัย Toulouse ศาลปกครอง อุตรธานี ท่าน กิตตดนัย แม้ไม่จบปริญญาเอกที่ประเทศฝรั่งเศสแต่ท่านได้ศึกษาความรู้ที่ประเทศฝรั่งเศส หรือรองอธิการบดีศาลปกครองคนปัจจุบันจบจาก Toulouse เช่นกัน ศาลปกครองสูงสุดจะมี ๕ องค์คณะ องค์คณะที่ทำงานประจำคือ ๒, ๓, ๔, ๕ หัวหน้าคณะที่ ๓ จบจาก Aix-en-Provence หัวหน้าองค์คณะที่ ๔ ดร.วรพจน์ จบจากมหาวิทยาลัย Toulouse มีแต่องค์คณะที่ ๕ ที่ไม่จบจากประเทศฝรั่งเศสแต่ท่านก็ศึกษาภาษาฝรั่งเศสเช่นกัน ดังนั้น ด้านกฎหมายคนที่มีภาษาฝรั่งเศสเป็นเครื่องมือย่อมทำงานพัฒนาความรู้ได้ดีกว่าคนที่ไม่มีความรู้ภาษาฝรั่งเศส ยกตัวอย่างคดีสัญญาปกครองในปัจจุบัน ปกติตัวบทกฎหมายต้องระบุหรือนิยามทุกอย่างไว้อย่างชัดเจน แต่ไม่ได้ระบุสาระว่าคืออะไร จึงจำเป็นต้องมีการค้นคว้าตำราภาษาฝรั่งเศส ซึ่งมีการอธิบายสิ่งเหล่านั้นไว้อย่างชัดเจน ทำให้คนรู้ภาษาฝรั่งเศสสามารถทำงานได้ดี ในส่วนตัวภาษาฝรั่งเศสช่วยผมทำงานมาตั้งแต่แรก คือผมเป็นอาจารย์สอนกฎหมายรัฐธรรมนูญที่มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์เพื่อเชื่อมโยงกับรัฐธรรมนูญไทยซึ่งเราไม่สามารถใช้ตำรากฎหมายของภาษาอังกฤษหรืออเมริกาได้เต็มรูปแบบ เพราะประเทศอังกฤษไม่มีรัฐธรรมนูญที่เป็นลายลักษณ์อักษร ประเทศสหรัฐอเมริกาเพิ่งมีรัฐธรรมนูญเมื่อ ค.ศ. ๑๗๘๗ ร่างที่เมือง Philadelphia ซึ่งประเทศไทยมีรัฐธรรมนูญ พ.ศ. ๒๔๗๕ และมีความผันผวนทางการเมืองและยกร้างอยู่บ่อย ๆ ประวัติศาสตร์การเมืองรัฐธรรมนูญของไทยคล้ายกับประเทศฝรั่งเศส ซึ่งหลายเรื่องตำราภาษาอังกฤษไม่มี บางครั้งก็ใช้ทับศัพท์ภาษาฝรั่งเศส เช่น Pouvoir Constitoire ดังนั้น หากผู้สอนไม่มีความรู้ภาษาฝรั่งเศส ก็ไม่สามารถค้นคว้าเพิ่มเติมมาอธิบายให้นักศึกษาได้ หากเราวิเคราะห์ลงไปในด้านกฎหมายภายใน กฎหมายมหาชน กฎหมายเอกชน กฎหมายแพ่งหรือกฎหมายพาณิชย์ มีพื้นฐานประมวลกฎหมายกับประเทศฝรั่งเศสไม่น้อย บางตัวบทกฎหมายเราต้องใช้บริบทของประเทศไทย เช่น กฎหมายเกี่ยวกับครอบครัวหรือกฎหมายมรดก แต่พื้นฐานของกฎหมายเหล่านั้นตั้งอยู่บนกฎหมายฝรั่งเศส ดังนั้น การรู้ภาษาฝรั่งเศสช่วยให้เราค้นคว้าตำรา ทฤษฎีได้ มีตัวอย่างที่ปรากฏร่องรอยของภาษาฝรั่งเศส เช่น เช็ค ตัวแลกเงิน ซึ่งมีคำที่ใช้ทับศัพท์ภาษาฝรั่งเศส ดังนั้นเห็นได้ว่าทางด้านกฎหมายภาษาฝรั่งเศสมีความสำคัญมาก ขอเสริมจากคำถามของท่านวิรัชย์ว่า การสัมมนานี้เราสามารถณรงค์ให้คนเรียนภาษาฝรั่งเศสมากขึ้นโดยไม่ได้หมายความว่าให้เราเลิกเรียนภาษาอังกฤษ แต่การรู้ภาษาอังกฤษอย่าง

เดียวไม่เพียงพอจำเป็นต้องรู้ภาษาที่ ๓ เช่น ฝรั่งเศส เยอรมัน สเปน อิตาลี เป็นสิ่งจำเป็น ซึ่งในปัจจุบันเราเกี่ยวข้องกับต่างประเทศมาก หากท่านรู้ภาษาไทยและอังกฤษ เมื่อท่านไปอยู่ต่างประเทศท่านกลายเป็นคนที่รู้ภาษาเดียว คือภาษาอังกฤษ หากเรารู้ภาษาที่ ๓ ไม่ว่าจะเป็นฝรั่งเศส เยอรมัน ท่านจะสามารถรู้ ๒ ภาษาซึ่งสามารถช่วยท่านในการดำเนินชีวิตหรือประกอบอาชีพในต่างประเทศได้ การเรียนรู้เพียงภาษาเดียวซึ่งเป็นความคิดที่ไม่ถูกต้อง ในบ้านเราบังคับให้เด็กเรียนภาษาอังกฤษตั้งแต่อนุบาลจนถึงมหาวิทยาลัยแต่ใช้ไม่ได้ ไม่มีประสิทธิภาพ ในขณะที่ภาษาฝรั่งเศสเริ่มเรียนตั้งแต่มัธยมศึกษาปีที่ ๔, ๕, ๖ ส่วนใหญ่ใช้ภาษาฝรั่งเศสได้ดีกว่าภาษาอังกฤษถึงขั้นที่ว่าไปต่อเอกภาษาฝรั่งเศสได้ แสดงให้เห็นว่าการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสมีประสิทธิภาพ

รองศาสตราจารย์ ดร.ธิดา บุญธรรม ถาม “นักโบราณคดีในประวัติศาสตร์ได้รับอิทธิพลบางอย่างในเรื่องการค้นคว้าทางประวัติศาสตร์จากประเทศฝรั่งเศส ย้อนไปถึงประวัติศาสตร์เรารู้เรื่องหลักศิลา การอ่านจารึก ผู้เชี่ยวชาญต่าง ๆ หลายท่านมาจากประเทศฝรั่งเศส ภาษาฝรั่งเศสมีคุณค่าได้ใช้ภาษาฝรั่งเศสอย่างไร ควรจะวางที่ภาษาฝรั่งเศสในการศึกษาปัจจุบัน”

ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สันติ เล็กสุขุม

ผมเรียนภาษาฝรั่งเศสเพราะความจำเป็น จากที่เรียนปริญญาโทโบราณคดีประวัติศาสตร์ศิลปะ คณะโบราณคดี หลักสูตรนี้บังคับให้เรียนภาษาฝรั่งเศส เพราะภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่มีอยู่ในรายวิชาศิลปะเขมรที่พบในไทย มีศิลปะเขมรอยู่มากในประเทศไทย เราจำเป็นต้องศึกษาศิลปะเขมรที่มีอยู่ในไทยโยงไปถึงต้นแบบที่ประเทศกัมพูชา เพราะกัมพูชาชาวฝรั่งเศสได้เข้ามาและเป็นกลุ่มแรก ๆ ที่ได้เข้ามาศึกษาและตั้งระบบ ทฤษฎีต่าง ๆ ไว้อย่างเป็นระบบระเบียบมาก โบราณสถานที่เรารู้จักในประเทศไทยเกี่ยวกับศิลปะขอมนั้นมันจำเป็นต้องโยงไปทำความรู้ความเข้าใจกับศิลปะขอม ในประเทศกัมพูชาได้จัดระบบไว้หมดแล้ว เราก็ศึกษาของเราและเอาไปเทียบว่ามันอยู่ในส่วนไหนของระบบเพื่อนำไปศึกษาเพิ่มเติมทางด้านประวัติศาสตร์ เป็นต้น ผมเริ่มเรียนปริญญาโทการแปล เน้นในเรื่องอ่าน text ภาษาฝรั่งเศส ครูคนแรกคือ ศาสตราจารย์เกียรติคุณ คุณหญิงไขศรี ศรีอรุณ และหลังเลิกงานผมจะไปเรียนการแปลอีกกับศาสตราจารย์ หม่อมเจ้าสุภัทรดิศ ดิศกุล โดยเอา text ของมัสแลน จิไต ผู้เชี่ยวชาญศิลปะขอมและลาว เมื่อเรียนแปลก็จำเป็นต้องรู้กฎเกณฑ์ไวยากรณ์ด้วย ดังนั้นผมจึงเรียนปริญญาโทการแปลควบคู่ไปกับไวยากรณ์ หลังจากจบปริญญาโทก็ไปเรียนที่ Vichy หลังจากนั้นก็เข้ามาที่ปารีสมาเรียน D.E.A. ผมทำวิทยานิพนธ์เกี่ยวกับศิลปะสมัยสมเด็จพระนารายณ์มหาราชซึ่งตอนนั้นตรงกับสมัยพระเจ้าหลุยส์ที่ ๑๔ เมื่อเรียนปริญญาเอกไปเรียนโดยตรงกับ Professeur Boisselier ซึ่งท่านเกษียณแล้วและท่านก็มีลูกศิษย์อีกคนหนึ่งคือ มัสแลน จิไต ผมอยู่ภายใต้การควบคุมของ มัสแลน จิไต และมี Professeur Boisselier เป็น co-advisor ผมไปเรียนภาษาฝรั่งเศสกับ Professeur Boisselier ทุก ๒ อาทิตย์ และไม่ใช้เรียนแค่ศิลปะไทยเขมรแต่ได้เรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสควบคู่ไปด้วย ในวิทยานิพนธ์ของผมช่วงแรกท่านแก้ไขทุกบรรทัดและอธิบายว่าอันไหนใช้ได้อันไหนใช้ไม่ได้ในด้าน sens ของภาษาฝรั่งเศสและในด้านข้อมูลทางประวัติศาสตร์ด้วย หลังจากนั้นผมก็ไปแก้ไขตามที่ท่านบอกและมัสแลน จิไตก็แก้ภาษาอีกที่ ผมได้เรียนรู้มาจนถึง ๒ ปี จากที่แก้ทุกบรรทัดก็เหลือทุกย่อหน้าและทุกหน้า ฉะนั้น ผมเรียนรู้แบบนอกระบบและเรียนปริญญาเอกแบบนอกระบบเพราะได้ใกล้ชิดครูและได้เรียนรู้มาก ผลจากการเรียนรู้และใกล้ชิดครูมีประโยชน์มากมายกับภาษาไทยเพราะว่าได้แนวความคิด วิธีคิด และวิธีใช้ภาษาที่รัดกุมรอบคอบมาปรับใช้กับภาษาไทย



ได้วิธีคิดทางด้านวิชาการในการพูดให้รัดกุม การให้ข้อมูลที่มีที่มาที่ไป มีเหตุผล สามารถนำมาปรับใช้กับภาษาไทย กับนักเรียน สิ่งนี้เป็นประโยชน์อย่างยิ่งกับวิธีคิดเชิงวิชาการและความลึกซึ้งทางด้านภาษา

นอกเหนือจากที่เราต้องเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่อศึกษาศิลปะเขมรแล้ว ไม่ใช่เฉพาะศิลปะเขมรแต่รวมไปถึง ศิลปะจามของเวียดนาม ศิลปะลาวด้วย ฝรั่งเศสเป็นคนแรก ๆ ที่เข้าไปศึกษาและได้จัดวางระบบเตือนไว้ จนกระทั่งนักวิชาการชาวอเมริกันหรืออังกฤษ เวลาศึกษาก็จะใช้ภาษาฝรั่งเศสในการศึกษา ต่อยอด หรือใช้อ้างอิง ฉะนั้น เวลาเราอ่าน text ของนักวิชาการชาวอังกฤษที่อ้างเป็นภาษาฝรั่งเศส ถ้าเรารู้ภาษาฝรั่งเศสและเราไม่แน่ใจ ว่าสิ่งที่เขาพูดมันน่าเชื่อถือแค่ไหนหรือข้อมูลถูกต้องหรือเปล่า เราสามารถตามไปอ่านข้อมูลที่เขอ้างอิงได้ อันนี้ ถือเป็นข้อดีของการรู้ ๒ ภาษา

ศิลปะในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้เชื่อมโยงกันหมดตั้งแต่พันกว่าปีที่แล้ว ซึ่งนำมาเผยแพร่โดยศิลปะอินเดีย มาพร้อมศาสนาพุทธและฮินดู ศิลปะอินเดียแพร่กระจายมาที่ดินแดนทวารวดีไปที่พม่าเรียกว่าอาณาจักรศรีเกษตร ไปที่เวียดนามเรียกว่าจาม ไปที่เขมรเรียกว่าศิลปะเจนละ เลยมาจนถึงศิลปะเขมรเมืองพระนครพัฒนาเรื่อย ๆ มาเป็นศิลปะเขมรก่อนสมัยเมืองพระนคร และต่อมาเป็นสมัยเมืองพระนคร ทั้งหมดเป็นเครือข่ายกันรวมทั้งของไทยด้วย เพราะได้มาจากศิลปะในศาสนาพุทธและพราหมณ์ ในเมื่อศิลปะมีเครือข่ายที่เชื่อมโยงกันได้ เมื่อไหร่ ก็ตามที่เราเข้าใจศิลปะเขมรซึ่งเป็นหลักสำคัญมากและแพร่หลายมาในดินแดนไทยเมื่อพันกว่าปีที่แล้ว เราจึง จำเป็นต้องรู้ภาษาของสิ่งที่เราเข้าไปศึกษาในระยะแรก แล้วตั้งเป็นกฎระเบียบที่ชัดเจนแล้ว นอกเหนือจากศิลปะ เขมรแล้วศิลปะเวียดนามและศิลปะลาวก็เป็นศิลปะที่สามารถศึกษาได้ดีที่สุดและเป็นระบบที่สุดและเป็น text ของภาษาฝรั่งเศส เมื่อศิลปะเขมรเข้ามาครอบงำในดินแดนไทยก่อนที่ศิลปะสุโขทัยและศิลปะอยุธยาจะพัฒนา ขึ้นมาเป็นราชธานี เรามีฐานของศิลปะเขมรที่ตกตะกอนด้วย ฉะนั้น หลีกเลี้ยงไม่ได้เลยที่จะต้องรู้ภาษาฝรั่งเศส เพื่อที่จะเรียนรู้ต้นตอของวิชาการทางด้านนี้

รองศาสตราจารย์ ดร.ศรปราชญ์ ฐโนศวรรยางกูร

ในทางวิทยาศาสตร์ด้านการเกษตรเมื่อ ๓๐-๔๐ ปีที่ผ่านมา ความรู้วิชาการทั้งหลายทางด้านเกษตรฝั่ง ตะวันตกคือ สหรัฐอเมริกาประมาณ ๙๙% เป็นภาษาอังกฤษ ความร่วมมือทางเกษตรกรรมระหว่างมหาวิทยาลัย เกษตรกับทางด้านรัฐบาลฝรั่งเศสประมาณ ๓๐ ปีที่ผ่านมา ผมมีโอกาสได้รับทุนจากรัฐบาลฝรั่งเศสไปศึกษาต่อ ณ ประเทศฝรั่งเศส ซึ่งผมไม่เคยเรียนภาษาฝรั่งเศสมาก่อนจึงต้องเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่อปรับพื้นฐานภาษาเป็น เวลา ๑ ปีก่อนที่จะไปศึกษาต่อที่ปารีส จากการไปศึกษา ณ ประเทศฝรั่งเศสทำให้พบกับองค์ความรู้หรือนวัตกรรม ทางด้านเกษตรกรรมซึ่งไม่เคยเรียนรู้มาก่อนจากตำราภาษาอังกฤษ ซึ่งองค์ความรู้นั้นเขียนเป็นภาษาฝรั่งเศส ทั้งสิ้น และสอนให้รู้ว่าทุกอย่างเป็นเหตุเป็นผลกันซึ่งมีพื้นฐานจากคณิตศาสตร์ ประเทศฝรั่งเศสเป็นประเทศ เกษตรกรรม มีขนาดและจำนวนประชากรใกล้เคียงกับประเทศไทย แต่เขาสามารถพัฒนาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเพื่อเกษตรกรรมได้ สิ่งนี้ถือเป็นประสบการณ์ที่สำคัญ แต่กว่าจะเข้าเรียนผมต้องใช้ความอดทนอย่างมากเพราะต้องผ่านเกณฑ์การทดสอบทางด้านภาษา หลังจากที่ได้ไปศึกษา ณ ประเทศฝรั่งเศสได้เรียนรู้ วิทยาศาสตร์ใหม่ ๆ ที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาประเทศและเป็นช่องทางเชื่อมโยงเครือข่ายความสัมพันธ์ ตัวเราเองกับนักวิจัยหรืออาจารย์ที่นั่น ประเทศฝรั่งเศสมีประเทศที่อยู่ในความดูแลจำนวนมากแม้แต่ประเทศ เกษตรกรรมที่อยู่ในเขตร้อน จึงเป็นช่องทางในการพัฒนาเครือข่ายหรืองานวิชาการได้ดียิ่งขึ้น โดยการแลกเปลี่ยน นักวิจัยหรือทำโครงการร่วมกัน จากความร่วมมือดังกล่าวเป็นเวลา ๒๕ ปี ซึ่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ร่วมมือ

กับมหาวิทยาลัยต่าง ๆ ของประเทศฝรั่งเศส ทำให้เรามีนักวิจัยที่เป็นชาวฝรั่งเศสอยู่ในมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จำนวน ๑๐ กว่าคน ภายใต้ศูนย์ความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์และมหาวิทยาลัยประเทศฝรั่งเศส นอกเหนือจากนั้น ประการสำคัญคือ ทำให้มีโอกาสศึกษาภาษาฝรั่งเศสอีกด้วย

ปัจจุบันผมดำรงตำแหน่งรองอธิการบดีฝ่ายวางแผนและวิเทศสัมพันธ์ ตั้งแต่ พ.ศ. ๒๕๔๓ มีโอกาสใช้ภาษาฝรั่งเศสในการเจรจาแผนการดำเนินการต่าง ๆ นอกจากสิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อองค์กรแล้วยังได้เพื่อน มีโอกาสให้อาจารย์หรือนิสิตศึกษาในระดับปริญญาเอก และเมื่อ ค.ศ. ๒๐๐๐ ผมได้ตามเสด็จสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ศึกษาดูงานด้านเกษตรกรรมที่เมือง Montpellier โดยช่วยงานด้านศัพท์เฉพาะด้านเกษตรและวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีซึ่งเป็นมงคลสูงสุดในชีวิต นอกจากนั้น มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์มีพื้นฐานด้านการเกษตร ทำให้มีความร่วมมือกับสหประชาชาติและทางเอเชีย มีเครือข่ายสนับสนุนทางด้านงานวิชาการและวิจัยทางด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเกษตรกรรมและอุตสาหกรรม ผมเชื่อว่าการมีความรู้หรือศึกษาภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทและความสำคัญมากขึ้นในการสร้างศักยภาพแก่ตนเองในการทำงานหรือความร่วมมือทั้งหลาย อยากจะบอกนักศึกษาว่าหากมีโอกาสศึกษาภาษาฝรั่งเศสจะเป็นประโยชน์ที่จะนำมาซึ่งความสำเร็จในอนาคตได้

อาจารย์จรินทร์ทิพย์ วรกิจสวัสดิ์

โรงเรียนจิตรลดาให้ความสำคัญกับทุกภาษา ไม่ว่าจะเป็น ภาษาอังกฤษ จีน ญี่ปุ่น ฝรั่งเศส เยอรมัน ซึ่งนักเรียนในมัธยมปลายมีโอกาสได้เลือกเรียนดังกล่าวตามที่ตนเองต้องการและสนใจ และทางโรงเรียนเน้นกิจกรรมแนะแนวตั้งแต่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๒ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๓ จะมีอาจารย์สาขาต่าง ๆ เข้าไปให้นักเรียนทำความรู้จัก ซึ่งปกตินักเรียนมัธยมต้นอาจจะไม่รู้จักรว่าภาษาฝรั่งเศส เยอรมันเป็นอย่างไร อาจจะคุ้นเคยภาษาญี่ปุ่นเนื่องจากอิทธิพลของนักร้อง ภาษาที่เข้ามาในยุคหลัง ๆ โรงเรียนจิตรลดาให้อาจารย์เข้าไปแนะแนวและจะได้เตรียมอุปกรณ์เอกสารต่าง ๆ ให้นักเรียนได้รู้ว่าภาษาต่าง ๆ มีความสำคัญอย่างไร ตรงนี้เสมือนให้นักเรียนได้มองเห็นว่า ได้เรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ และอาจจะเกิดสนใจศึกษาต่อได้ นอกจากนี้ ทางโรงเรียนมีการวางแผนการเรียนภาษาแบบเข้ม และเป็นกระแสรับสั่งของสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารีว่า ไม่เฉพาะนักเรียนที่เรียนด้านภาษา แต่หมายถึงนักเรียนทุกคนในสาขาอื่น ๆ เช่น วิทยาศาสตร์หรือคณิตศาสตร์ มีสิทธิ์ที่จะเรียนภาษาอื่น ๆ เช่นกัน หากนักเรียนต้องการเรียนรู้ภาษาเป็นประโยชน์ในอนาคตของนักเรียนต่อไป นอกจากนี้ ทางโรงเรียนจิตรลดามีวิชาเลือกเสรีเป็นทางเลือกเพิ่มเติมให้นักเรียนอีกด้วย เช่น ดนตรีไทย พาณิชยกรรม คอมพิวเตอร์ รวมทั้งภาษาต่าง ๆ ซึ่งจะเปิดโอกาสให้นักเรียนสายวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ที่ไม่ใช่เรียนสายภาษาแบบเข้ม ได้มีโอกาสเลือกเรียนวิชาทางด้านภาษาเป็นวิชาเลือกเสรีโดยเน้นการสื่อสาร จุดประสงค์ก็เพื่อให้นักเรียนได้รู้ภาษาแม้ว่าใช้เวลาเรียนค่อนข้างน้อย ๒ ชม./สัปดาห์ ได้ซึมซับความงามของภาษา รวมทั้งวัฒนธรรมของภาษา ดังนั้น ทางโรงเรียนจิตรลดาให้ความสำคัญกับทุกภาษา จะเปิดสอนทุกภาษาแม้จะมีนักเรียนลงเรียนจำนวนน้อย เช่น อาจารย์สุชาดา ซึ่งเป็นอาจารย์สอนภาษาฝรั่งเศส ได้ตั้งใจสอนและเตรียมกิจกรรมต่าง ๆ แก่นักเรียน รวมทั้งพานักเรียนไปแข่งขันในทุกโอกาส ซึ่งเป็นแรงบันดาลใจและแรงกระตุ้นหรือตัวอย่างที่ดี





ประมวลภาพกิจกรรมของสมาคมฯ และมูลนิธิฯ



กองบรรณาธิการ

สัมมนาเดือนสิงหาคม พ.ศ. ๒๕๕๖







สมาคมและมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษาในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ เข้าเฝ้าฯ ทูลเกล้าฯ ถวายเงินสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ณ ศาลาดุสิดาลัย วันที่ ๒๕ กันยายน พ.ศ. ๒๕๕๖



สัมมนาประจำปีสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ตุลาคม พ.ศ. ๒๕๕๖ และการเลือกตั้ง กรรมการสมาคมฯ ชุดใหม่





คณะครูโรงเรียน **École Nouvelle de la Suisse Romande** เยี่ยมชมสถาบันดนตรี
กัลยาณิวัฒนา







กิจกรรมแข่งม้าการกุศลเพื่อหารายได้สมทบทุนมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา
ในพระอุปถัมภ์สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์







กิจกรรมประจำปีของสมาคมฯ “Le français: un grand défi” วันที่ ๑ ธันวาคม พ.ศ. ๒๕๕๖







ผลการแข่งขันกิจกรรมประจำปี

ห้องบทกวีนិพนธ์ภาษาฝรั่งเศส

Récitation de poésie française

ระดับอุดมศึกษา

รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นายันทพงษ์ นาคเกษม	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร
1	นางสาวภาวินี ผลวิวัฒน์	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
2	นางสาวนลพรรณ เหลี่ยมไทย	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
3	นางสาวพฐุสิทธิ์ จรรย์วัฒนากิจ	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ระดับมัธยมศึกษา

รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นางสาวกัญญารัตน์ แจ่มในเมือง	โรงเรียนสตรีชัยภูมิ
1	นางสาวซาร่า แรเวก	โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร
2	นางสาวไอรดา พันธุ์ขอ	โรงเรียนวัฒโนทัยพายัพ
3	นางสาวสุชานาถ ม่วงนาค	โรงเรียนสิรินธรราชวิทยาลัย นครปฐม
ชมเชย	นางสาวเทพธิดา ฉายวิริยะนนท์	โรงเรียนหาดใหญ่วิทยาลัย



ร้องเพลงภาษาฝรั่งเศส (เพลงหมู่)

Chanson française: (groupe)



รางวัล	ชื่อเพลง	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	Rumeur à Saint Petersburg	โรงเรียนพรตพิทยพยัต
1	Chariot	โรงเรียนเซนต์โยเซฟคอนเวนต์
1	Le fantôme pense à moi	โรงเรียนพัทลุง
3	Tombé sous le charme	โรงเรียนเตรียมทหาร

ร้องเพลงภาษาฝรั่งเศส (เพลงเดี่ยว)

Chanson française: (solo)



รางวัล	ผู้แข่งขัน-ชื่อเพลง	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นายอิสระ สิงหะรา	โรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย
	Je n'attendais que vous	
1	นางสาวภาวิศานีกรรณ์ มากมองน้อย	โรงเรียนพัทลุงพิทยาคม
	Je ne vous oublie pas	
2	นางสาวหทัยา จันท์ศิริ	โรงเรียนบางปะกอกวิทยาคม
	Laisse tomber les filles	
3	นางสาวปริญดา กมลนธิ	โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษา
	L'hyme à l'amour	
ชมเชย	นางสาวลิตานัน ลิทธิชัย	โรงเรียนพัทลุง
	Padam, padam	
ชมเชย	นายกฤษฎาภรณ์ สุทธิพิทยศักดิ์	โรงเรียนสตรีนครสวรรค์
	Etre à la hauteur	
ชมเชย	นางสาวณัฐนันท์ วิภาสสกุลสุข	โรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย นนทบุรี
	Je t'aime	

พูดบทสนทนาภาษาฝรั่งเศส

Conversation française sur un thème donné



ระดับอุดมศึกษา

รางวัล	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
1	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
2	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต
ชมเชย	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ
ชมเชย	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ชมเชย	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

พูดบทสนทนาภาษาฝรั่งเศส

Conversation française sur un thème donné



ระดับมัธยมศึกษา

รางวัล	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	โรงเรียนสตรีทุ่งสง
1	โรงเรียนวรนารีเฉลิม
2	โรงเรียนสามเสนวิทยาลัย
3	โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษา
ชมเชย	โรงเรียนเซนต์โยเซฟ บางนา
ชมเชย	โรงเรียนมาแตร์เดอีวิทยาลัย
ชมเชย	โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ตอบคำถามความรู้ทั่วไป

Questions-Réponses de culture générale sur la France et la Thaïlande

ระดับอุดมศึกษา

รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นายณัฐสิทธิ์ โรจนจิระโรษิต	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
1	นายศิริวัฒน์ จงจิตรตระกูล	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2	นางสาวกิตติยา อุณาพรหม	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
3	นางสาวศศิภัฏญา จารุพูนผล	คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
ชมเชย	นายพิสิษฐ์ สุริยะ	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต
ชมเชย	นายอมรวิชัย ดียิ่ง	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ชมเชย	นางสาวผุสชา สวนมาลี	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ

ตอบคำถามความรู้ทั่วไป

Questions-Réponses de culture générale sur la France et la Thaïlande

ระดับมัธยมศึกษา

รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นางสาวพรรณธร ศรีสถาพร	โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษา
1	นางสาวสุพิชฌาย์ นุชสิริกุลพงศ์	โรงเรียนชลกันยานุกูล
2	นางสาวเมวาร์ัฐ บุญรัมย์	โรงเรียนสตรีวิทยา
3	นางสาวเวรกา คักดี้นาวา	โรงเรียนหอวัง
ชมเชย	นางสาวนภัศยา จ้อยสุข	โรงเรียนเฉลิมขวัญสตรี
ชมเชย	นางสาวจอมจุฑา จำปาเหลืออง	โรงเรียนมาแตร์เดอีวิทยาลัย
ชมเชย	นางสาวนาฎยา เปรมชัยพร	โรงเรียนอัสสัมชัญคอนเวนนต์

เขียนบรรยายภาพเป็นภาษาฝรั่งเศส

Présentation d'un texte en rapport avec un thème photographique donné



รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นางสาววินัส อยู่ดี	คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร
1	นายชานนท์ แทนพิบูลย์	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
2	นายคมสัน สุวรรณประดิษฐ์	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3	นายพรตวรรษ ครุฑาพันธ์	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ชมเชย	นายวิหวัศ ปัญญาพรหม	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ชมเชย	นายสิริพงศ์ จันทัย	คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
ชมเชย	นางสาวกุลิสรา ยุทธศิลป์กุล	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

เขียนบรรยายภาพเป็นภาษาฝรั่งเศส

Présentation d'un texte en rapport avec un thème photographique donné



รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นางสาวสุรัชวดี เสรีวัลลภ	โรงเรียนมาแตร์เดอีวิทยาลัย
1	นางสาวจุฑาภรณ์ สิงห์ชุม	โรงเรียนศึกษานารี
2	นางสาวศุภกานต์ สาธิตนิมิต	โรงเรียนเซนต์โยเซฟคอนเวนต์
3	นายภาณุพงศ์ ไชยมาตร	โรงเรียนหาดใหญ่วิทยาลัย
ชมเชย	นางสาวศิษฏาภรณ์ เทรียญูจิตร	โรงเรียนอัสสัมชัญคอนเวนต์
ชมเชย	นายกษิตศ บุญวานิตย์	โรงเรียนเบ็ญจะมะมหาราช อุบลราชธานี
ชมเชย	นางสาวนภัสชล ชิมเล็ก	โรงเรียนพัทลุง

บอร์ดนิทรรศการ

Panneau



รางวัล	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
1	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
2	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต
3	คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร
ชมเชย	คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ชมเชย	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ชมเชย	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์

บอร์ดนิทรรศการ

Panneau



รางวัล	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	โรงเรียนวิมุตยารามพิทยากร
1	โรงเรียนสตรีทุ่งสง
2	โรงเรียนพรตพิทยพยัต
3	โรงเรียนพังโคนวิทยาคม
ชมเชย	โรงเรียนชลกันยานุกูล
ชมเชย	โรงเรียนนวมินทราชูทิศ เตรียมอุดมศึกษาน้อมเกล้า
ชมเชย	โรงเรียนพัทลุง

กล่าวสุนทรพจน์ภาษาฝรั่งเศส

Elocution française



ระดับอุดมศึกษา

รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นางสาวอิสริยา เมฆรุ่งจรัส	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ
1	นางสาววิภาวรรณ คุณทวีลาภผล	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2	นายจิรายุ เผือกน้อย	คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร
3	นางสาวสุนิสา พลอยสารักษ์	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ชมเชย	นางสาวนริชฎา ขาวดี	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ชมเชย	นายอนันต์ รักแย้ม	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

กล่าวสุนทรพจน์ภาษาฝรั่งเศส

Elocution française



ระดับมัธยมศึกษา

รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นางสาวจินดาภัทร สินธวัชต์	โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษา
1	นางสาวบุญฤวดิ เอ็มเอก	โรงเรียนพัทลุง
2	นางสาวอัจฉรา อัทศรี	โรงเรียนพังโคนพิทยาคม
3	นางสาวอลิษา ตริรัตน์กิตติกุล	โรงเรียนเซนต์โยเซฟคอนเวนต์
ชมเชย	นางสาวไซเพีย อูมาจิ	โรงเรียนหาดใหญ่วิทยาลัย
ชมเชย	นางสาวนिरชา ศิริโท	โรงเรียนพรตพิทยพยัต
ชมเชย	นางสาวคินี่ พงษ์ประภาพ	โรงเรียนราชินี

ตอบคำถามจากวีดิทัศน์

Questions-Réponses sur les passages de cassettes-vidéo



ระดับอุดมศึกษา

รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นายอลังการ จรรยางาม	คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
1	นายลีลวุฒิ เพ็ชรคงทอง	คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร
2	นางสาววิมลณัฐ ทองสะอาด	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3	นางสาวกษิรา ทองพิทักษ์	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ชมเชย	นางสาวสุรางคณา ณ ลำพูน	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ชมเชย	นางสาวกมลลักษณ์ สร้อยเงิน	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ชมเชย	นายธารินทร์ วงศ์เสงี่ยม	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ตอบคำถามจากวีดิทัศน์

Questions-Réponses sur les passages de cassettes-vidéo



ระดับมัธยมศึกษา

รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นางสาวกฤติมา ศุภศรีสุนทร	โรงเรียนราชินีบน
1	นางสาวปัทมา คางคาเขตร	โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษา
2	นายทองกัญ เดอ ก๊อค	โรงเรียนอัสสัมชัญ
3	นางสาวธัญพร พรหมบุรณย์	โรงเรียนวัฒโนทัยพายัพ
ชมเชย	นางสาวศุภาพิชญ์ พลกุล	โรงเรียนมาแตร์เดอีวิทยาลัย
ชมเชย	นางสาวบริม หิรัญสิริสวัสดิ์	โรงเรียนชลกันยานุกูล
ชมเชย	นางสาวอนันตญา ขวัญเมือง	โรงเรียนเฉลิมขวัญสตรี

วาดภาพตามหัวข้อที่กำหนดให้

Dessin sur un thème donné



รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นายกิติพงศ์ เกตุเมือง	คณะกรรมการท่องเที่ยวและการโรงแรม มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต
1	นายนันท์วัฒน์ นามจักร	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร
2	นางสาวกัญญาภรณ์ ศรีแก้ว	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร
3	นางสาวสลิลธร เตรียมศศิธร	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ชมเชย	นางสาวปนิดา อุ๋นบ่อแก้ว	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ชมเชย	นางสาววีณา ทิมคล้าย	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ชมเชย	นางสาวอลิส อรรถวิสัย	คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร

วาดภาพตามหัวข้อที่กำหนดให้

Dessin sur un thème donné



รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นายนที เหมือนแปลงปลั่ง	โรงเรียนเบญจมราชานุสรณ์
1	นายปิติ คำพูล	โรงเรียนพัทลุงพิทยาคม
2	นางสาวปัญชาน์ นิลพงษ์	โรงเรียนปากเกร็ด
3	นางสาวศศิกานต์ หลงอารีย์	โรงเรียนราชินี
ชมเชย	นางสาวลลิตา ฉัตรร่มเย็น	โรงเรียนสตรีวิทยา
ชมเชย	นายกฤษณะ เสริฐสอน	โรงเรียนปากเกร็ด
ชมเชย	นายศุภฤกษ์ โคมทอง	โรงเรียนเบญจมราชูทิศ

วาดภาพตามคำบอก

Dessin d'après une histoire racontée



รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นางสาวศโรชิน อางหาญ	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
1	นางสาวภชกร ด่านวิรุฬหวนิช	คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2	นายศุภฤกษ์ เชื้อมัน	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
3	นางสาวอัจฉรา ยศสูงเนิน	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์
ชมเชย	นางสาวณิชา แยมละม้าย	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ชมเชย	นางสาวอาลิติยา ตุ่มพันธ์	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต
ชมเชย	นางสาวนิโลบล ทองคำ	คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร

วาดภาพตามคำบอก

Dessin d'après une histoire racontée



รางวัล	ผู้แข่งขัน	สถาบัน
ยอดเยี่ยม	นางสาวมีน มูลคำ	โรงเรียนศึกษานารี
1	นางสาวณัฐชา พฤกษ์อรุณ	โรงเรียนราชินีบน
2	นางสาวปราชญ์น้ำเพชร กนกนาค	โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษา
3	นางสาวสุภาวดี พิทักษ์วรรัตน์	โรงเรียนอัสสัมชัญคอนเวนนต์
ชมเชย	นางสาวภัทรกัญญ์ ลีศิริตันสานนท์	โรงเรียนสตรีวิทยา
ชมเชย	นางสาวภัคสุรีย์ ดิลกรัตนากร	โรงเรียนราชินี
ชมเชย	นางสาวกนกพร ชี้อ้วนนากุล	โรงเรียนเซนต์โยเซฟคอนเวนนต์

ที่นี่มีความแตกต่างมากมาย (ตอนที่ ๓)

ครูแฉ่ว

ตอนที่ ๓ ที่นี่ชั่วโมงเรียนน้อยกว่า แต่...

เมื่อเริ่มต้นปีการศึกษาทั้งครูและนักเรียนจะได้รับปฏิทินตลอดปีการศึกษา กิจกรรมทุกอย่างถูกกำหนดไว้ทั้งปี ในปฏิทินจะแสดงให้เห็นว่าเรียนกี่สัปดาห์ หยุดกี่สัปดาห์ จากปฏิทินจะมองเห็นช่วงเรียนและช่วงหยุดเป็นระยะ ๆ อาจพูดได้ว่าเรียนเพียงเดือนครึ่ง (หกถึงเจ็ดสัปดาห์) หยุดเกือบครึ่งเดือน ดังนั้น เมื่อเริ่มเปิดเทอมแต่ละช่วงทั้งครูและนักเรียนรู้สึกว่าคุณทำงานไม่ได้ยาวนานจนทรมาณจิตใจและหัวสมอง

เปิดเทอมต้นเดือนกันยายน ปิดกลางเดือนตุลาคมถึงสิ้นเดือน กลับมาเรียนเดือนพฤศจิกายน ปิดอีกครั้งประมาณยี่สิบธันวาคมจนถึงหลังปีใหม่อีกสองสามวัน เรียนเดือนมกราคมและกุมภาพันธ์รวมประมาณเดือนครึ่ง ปิดอีกประมาณสิบกว่าวัน เรียนเดือนมีนาคมจนถึงก่อนสงกรานต์เดือนเมษายน ปิดอีกประมาณครึ่งเดือน กลับมาเรียนช่วงสุดท้าย คราวนี้เรียนยาว เดือนพฤษภาคมกับเดือนมิถุนายนทั้งเดือนรวมสองเดือน แต่ช่วงนี้เด็กชั้น ม. ๖ กับชั้น ม. ๓ จะหยุดก่อนเพื่อเตรียมสอบ

นึกถึงเด็กไทยที่ต้องเรียนยาวนานประมาณ ๔ เดือนครึ่งจึงจะปิดเทอม นอกจากนี้ เด็กไทยยังมีสัปดาห์ของการสอบเต็มสัปดาห์ถึงสองครั้ง คือสอบกลางภาคเรียนกับสอบปลายภาค ในขณะที่เด็กฝรั่งจะมีการสอบทั้งวันเฉพาะชั้น ม. ๓ 3e กับ ม. ๖ terminal เท่านั้น และจะมีการ “ลองสอบ” ก่อนการ “สอบจริง” เรียกว่า Brevet Blanc กับ Bac Blanc และสอบเพียงวิชาหลักบางวิชาเท่านั้น และสอบเพียงสองสามวัน

ส่วนระดับชั้นอื่น ครูเจ้าของวิชาจะนัดสอบย่อย ๆ ในชั่วโมงเรียนเมื่อจบเนื้อหา นั่นคือ เรียนจบหนึ่งเรื่องสอบหนึ่งเรื่อง และครูจะทยอยสอบกันไป

ส่วนการเรียนในแต่ละสัปดาห์ ชั่วโมงเรียนทั้งหมดของเด็กฝรั่งประมาณ ๓๒-๓๕ คาบต่อสัปดาห์ เด็กฝรั่งที่เรียนประมาณ ๓๕ คาบ คือเด็กที่เลือกเรียนเพิ่มวิชาที่ตนสนใจ เช่น ภาษาละติน ๓ ชั่วโมง หรือภาษาไทยแบบเข้ม ๓ ชั่วโมง (สำหรับลูกครึ่งไทย) ในจำนวน ๓๒-๓๕ คาบนั้น เป็นวิชาพลศึกษาถึง ๔ คาบ พบครูประจำชั้นอีก ๑ คาบ รวมแล้วเด็กฝรั่งเรียนวิชาการไม่ถึง ๓๐ ชั่วโมง

เมื่อฉันเห็นชั่วโมงพลศึกษาของเด็กฝรั่งแล้วต้องถอนหายใจเอือกใหญ่เมื่อนึกถึงตารางเรียนเด็กไทย เด็กฝรั่งเรียนวิชาพลศึกษา ๔ ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ในขณะที่เด็กไทยเรียน ๑ ชั่วโมงต่อสัปดาห์ แต่ชั่วโมงเรียนทั้งหมดของเด็กไทยประมาณ ๓๕ ถึง ๔๐ กว่า ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ทำให้นึกถึงภาพของเด็กไทยคือ หัวโต หน้าซีดเขียว ตัวแคระแกร็น นี่ยังไม่นับเวลาเรียนกวดวิชาในช่วงปิดเทอมอีก โอ้...พระเจ้า ช่างขัดแย้งกับภาพของความร่าเริงสดชื่นของเด็กฝรั่งในวันสุดท้ายก่อนปิดเทอมแต่ละครั้ง (ปิดเทอม ๔ ครั้งระหว่างปี และอีกครั้งคือปิดเทอมใหญ่ ๒ เดือน) เด็กมักจะถามว่า “ครูจะไปไหนปิดเทอมนี้” และจะบอกว่าตัวเองจะไปต่างประเทศบ้าง จะเที่ยวในเมืองไทยบ้าง ที่เที่ยวที่ได้ยินบ่อยในเมืองไทย คือ เกาะช้าง สุโขทัย ไม่มีคำว่าไปเรียนกวดวิชา ไม่มีคำว่าไปเที่ยวห้างสรรพสินค้า



ระบบเทคโนโลยีกับการเรียนการสอน

การเช็คชื่อเข้าชั้นเรียนและพฤติกรรมระหว่างเรียน ทันทีที่เริ่มเรียน ครูจะต้องเช็คชื่อนักเรียนผ่านโปรแกรมของโรงเรียน ในหน้าหนึ่งของโปรแกรมนี้ประกอบด้วยรายชื่อของนักเรียนที่เรียนวิชานั้น ตามด้วยช่องระบุข้อมูลต่าง ๆ ถ้านักเรียนคนใดไม่มา ครูก็คลิกช่องไม่มา (นักเรียนที่ขาดเรียนในช่วงโมงก่อนในวิชานั้น ชื่อของนักเรียนจะเป็นสีแดงเพื่อให้รู้ว่านักเรียนไม่มาในสัปดาห์ที่แล้ว) ถ้านักเรียนมาแต่ไม่สบายพักอยู่ที่โรงพยาบาลทั้งชั่วโมง คลิกช่องโรงพยาบาล ถ้านักเรียนมาสายตั้งแต่ ๕ นาทีขึ้นไป คลิกช่องสายและระบุจำนวนนาทีที่มาสาย ในกรณีที่นักเรียนไม่ตั้งใจเรียน ครูสามารถคลิกตรงช่องฝากบอกผู้ปกครองให้รับรู้ ถ้านักเรียนทำความผิดเรื่องระเบียบวินัยค่อนข้างแรง คลิกช่องลงโทษให้ออกจากห้อง ซึ่งกรณีหลังนี้เกิดขึ้นน้อยมาก ครูจะหาวิธีลงโทษขั้นเบาตามลำดับขึ้นไปก่อนก็สงบจอมเกรได้แล้ว ข้อมูลการบันทึกการเรียนจะเป็นระบบ online ที่ทุกหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจะเชื่อมโยงถึงกันหมด และข้อมูลทั้งหมดจะถูกบันทึกจำนวนมาเรียนและขาดเรียนในแต่ละเทอมจนถึงรายปี

บันทึกการสอนรายคาบ อีกส่วนหนึ่งของโปรแกรมนี้ คือ ครูต้องบันทึกการสอนแบบย่อ (ขออย่าว่ายย่อจริง ๆ ประมาณไม่กี่บรรทัด) เป็นรายชั่วโมงจะสอนอะไรในช่วงนั้น พ่อแม่ของเด็กก็สามารถเข้ามาดูว่าวันนี้ลูกเรียนอะไรไปบ้างในแต่ละวิชา และการบันทึกการสอนแบบย่อนี้ ช่วยให้ครูได้รู้ความต่อเนื่องของการสอนโดยคลิกดูชั่วโมงก่อนหน้านั้นได้ทันที ฉะนั้นเปรียบเทียบกับบันทึกการสอนที่ทำสมัยสอนในโรงเรียนไทย ต้องร่ายยาวตั้งแต่สาระสำคัญ จุดประสงค์นำทาง จุดประสงค์ปลายทางซึ่งตอนหลังเปลี่ยนเป็นผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง กิจกรรมการสอนที่ต้องระบุอีกหลายขั้นตอน ยังมีการวัดและประเมินผลอีก ต้องใช้เวลาเขียนมากมายจนอ่อนใจ มีหลายคนที่บ้านทีย่อ ๆ เพื่อสอน แล้วค่อยเขียนตามแบบฟอร์ม

บังคับภายหลัง เรียกแผนการสอนฉบับนั้นว่า แผนการสอน ไม่รู้ว่าตอนนั้นการทำแผนการสอนในโรงเรียนไทยเปลี่ยนแปลงไปไหนแล้วก็ไม่รู้

บันทึกการสั่งการบ้าน ครูต้องบันทึกในช่อง travail personnel à effectuer คลิกเลือกคำว่าการบ้าน โดยเขียนว่าให้ทำการบ้านเรื่องอะไร แบบฝึกหัดหน้าไหน แล้วคลิกที่รายชื่อนักเรียนทั้งชั้นเรียน ในกรณีที่มีเด็กมีปัญหาในการเรียนบางหัวข้อ ครูสามารถให้แบบฝึกหัดเสริมเป็นรายบุคคล โดยคลิกเฉพาะชื่อนักเรียนที่ต้องการให้แบบฝึกหัดเสริม มิฉะนั้นจะไปปรากฏในชื่อของนักเรียนทุกคน สิ่งที่บ้านทียกเป็นเหมือนข้อตกลงที่เคร่งครัดร่วมกันระหว่างครู นักเรียน รวมทั้งผู้ปกครอง ทั้งครู นักเรียนและพ่อแม่ สามารถเข้าโปรแกรมนี้ที่บ้าน โดยใช้ username และ password ของตนเอง เพื่อเข้าไปดูข้อมูลส่วนนี้ ดังนั้น ลูกจะบอกพ่อแม่ว่า “วันนี้ไม่มีการบ้านครับ” ไม่ได้ เพราะ username และ password ของลูกกับพ่อแม่คนละตัว เมื่อครูบันทึกให้ทำการบ้านแล้วนักเรียนไม่ได้ทำ ครูสามารถบันทึกในสมุดบันทึกพฤติกรรม ว่า travail non fait โดยนักเรียนไม่อาจโต้แย้งได้เลย แนนอนการถูกบันทึกส่วนนี้ในสมุดพฤติกรรมครูประจำชั้นจะนำไปพิจารณาตอนให้คะแนนพฤติกรรม นอกจากนี้ นักเรียนจะต้องเอาสมุดไปให้พ่อแม่เซ็นรับรู้และเอาลายเซ็นมาให้ครูดูในช่วงถัดไป

บันทึกนัดหมายการสอบ ครูต้องบันทึกในคาบก่อนหน้าการสอบ ในช่อง travail personnel à effectuer เช่นกัน โดยเลือกคำว่า ทบทวน เรื่องอะไร ระบุวันที่สอบ เพื่อแจ้งให้นักเรียนและผู้ปกครองรู้ว่า จะมีการสอบเมื่อไร ให้เตรียมตัวก่อนที่ครูจะเข้าที่บ้านทียกการสอบ เช่นเดียวกันกับการให้การบ้าน ครูต้องตรวจสอบก่อนว่ามีครูวิชาอื่นได้นัดสอบก่อนหน้าตนเองหรือเปล่า ถ้ามีและเป็นวิชาที่สำคัญ ครูต้องเลื่อนการสอบของตัวเองออกไป

นอกจากการบันทึกในโปรแกรมแล้ว ครูควรบอกด้วยว่าในชั้นเรียนด้วยว่ามีข้อตกลงพิเศษอะไรในคาบต่อไป ทันทีที่ครูบอก จะเห็นนักเรียนคว้า agenda ส่วนตัวมาเขียนบันทึกทันที ในชั้น ป. ๖ 6e เด็กอายุประมาณ ๑๐ ขวบ คำว่าสมุด agenda เล่มหาพลิกหาวันที่อย่างรวดเร็วแล้วจดบันทึก มันเป็นภาพที่น่ารักสำหรับฉันมาก ครูจะไม่มีโอกาสลืมน่าสนใจอะไรไว้ เพราะช่องตารางสอนในสัปดาห์ถัดไปแต่ละคาบจะมีตัวอักษร w (work) ปรากฏอยู่ เมื่อคลิกที่ตัวอักษรนี้ จะมีรายละเอียดของงานที่ทำให้ทั้งครูและนักเรียนได้รับรู้กันทั้งสองฝ่ายว่าเรามีภารกิจอะไรที่ต้องทำในชั่วโมงนี้

วิชาภาษาไทย เป็นวิชาที่ไม่ได้อยู่ในการสอบ Bac แต่นักเรียนก็ปฏิบัติตามข้อตกลง มีผู้ปกครองฝรั่งบางคนเล่าว่านั่งดูภาษาไทยกับลูกก่อนสอบจนได้คำศัพท์สำนวนภาษาไทยไปหลายประโยค เจ้าหน้าที่ฝ่ายปกครองถามฉันว่า “พี่ วันนี้สอบภาษาไทยเธอเห็นเด็กห้องกันใหญ่” (ในบางวันเมื่อนักเรียนมีชั่วโมงว่าง เนื่องจากมีนักเรียนบางกลุ่มเลือกเรียนวิชาที่ตนเองไม่ได้เรียน เช่น ภาษาละติน ภาษาสเปน ภาษาจีน นักเรียนที่ไม่มีเรียนต้องรวมกันอยู่ในห้องใหญ่ข้างห้องฝ่ายปกครอง เรียกว่า salle d'étude surveillée นักเรียนต้องนั่งทำงานเงียบ ๆ โดยมีเจ้าหน้าที่ฝ่ายปกครองดูแล ดังนั้น เด็กอาจจะนั่งทำการบ้านหรือทบทวนบทเรียนก่อนสอบ บรรยากาศของนักเรียนที่เดินผ่านผ่านเมื่อมีชั่วโมงว่างจึงไม่มีให้เห็นที่นี้) เมื่อฉันลงไปรับเด็กก่อนขึ้นห้อง เห็นเด็กเข้าแถวยืนรอ ในมือมีหนังสือภาษาไทยเปิดกางอยู่ เจ้าตัวทำปากขมขมขมขมห้องประโยค จะเห็นว่าแต่ละครั้งเด็กเตรียมตัวสอบแค่หนึ่งวิชาของวันนั้น ไม่มีสัปดาห์ของความเครียดที่ต้องสอบทั้งสัปดาห์และทุกวิชาเหมือนเด็กไทย

หลังการสอบในแต่ละครั้ง ครูจะบันทึกคะแนนหัวข้อที่ประเมิน วันที่ประเมิน โปรแกรมจะหาค่าเฉลี่ยให้เองโดยอัตโนมัติ พ่อแม่และนักเรียนก็สามารถเข้าไปดูผลการสอบเช่นเดียวกัน สิ่งที่ฉันแปลกใจ คือ นักเรียนบางคนที่ยังไม่ได้เข้าไปดูในโปรแกรม ถามฉัน

ว่า “คะแนนของฉันต่ำกว่าหรือสูงกว่าค่าเฉลี่ยของห้อง” ฉันอึ้ง เด็กที่ถามอายุเพียงสิบขวบแต่ไม่ได้สนใจคะแนนดิบ กลับสนใจว่าตัวเองอยู่ในลำดับไหนเมื่อเปรียบเทียบกับเพื่อนในห้อง วันหนึ่งเมื่อฉันลงไปรับเด็กก่อนขึ้นห้อง เด็กผู้ชายผมสีทอง ตาสีฟ้า ตัวสูงกว่าฉันมาก เอามือทั้งสองข้างมาเกาะบ่าฉันแล้วถามว่า “มาตาม คะแนนภาษาไทยของฉันดีไหมคราวนี้” ฉันบอกว่า “คนไทยเขาไม่แตะบ่าคนที่สูงอายุกว่านะ” ทันทีเจ้าเด็กคนนั้นทรุดตัวลงไปกอดนั่งยอง ๆ กับพื้น เอามือมาแตะหลังเท้าฉันแล้วเงยหน้าถามประโยคเดิม “มาตาม คะแนนภาษาไทยของฉันดีไหมคราวนี้” แล้วฉันจะไม่อดรักเด็กฝรั่งได้ยังไง

ถ้าโปรแกรมนี้ไปใช้ในโรงเรียนไทย จะมีพ่อแม่ที่คนนะที่ตามดูรายละเอียดของลูกในแต่ละวัน แค่นี้ก็ต้องถอนใจเสียใจใหญ่ สำหรับพวกเขา การศึกษาเป็นเรื่องของทุกคน เด็ก พ่อ แม่ ครู ผู้บริหาร ทุกคนรับรู้ติดตามทุกเรื่องไปพร้อม ๆ กัน ดังนั้น มันจึงขับเคลื่อนได้อย่างดีและไหลลื่น แล้วเด็กไทยล่ะ...

ตามที่กล่าวแล้วข้างต้นว่าสิ่งแรกที่ครูทำก่อนเริ่มสอน คือ เช็กชื่อเด็ก โดยใส่ username และ password ของตนเอง ดังนั้น ทุกห้องเรียนมีคอมพิวเตอร์ เครื่องเสียง ลำโพงฟังที่เพดานห้องสองตัว เครื่องฉายวิดีโอโปรเจกเตอร์แขวนห้อยมาจากเพดาน เมื่อฉายจะตกพอดีกับกระดานไวต์บอร์ด ทุกห้องมีม่านเพื่อปิดเมื่อมีการใช้วิดีโอโปรเจกเตอร์ ครูทุกคนจะมีรีโมตที่เขาแจกให้เพื่อเปิดปิดวิดีโอโปรเจกเตอร์ ถ้าครูต้องการเสนอข้อมูลจาก web ครูสามารถเข้า Internet และนำเสนอผ่านวิดีโอโปรเจกเตอร์ได้ทันที ไม่ว่าจะป็นข้อมูลตัวหนังสือภาพ หรือวิดีโอ ในกรณีที่นักเรียนทำรายงานหน้าห้องแล้วต้องการใช้คอมพิวเตอร์ นักเรียนก็ใช้ username และ password ของตนเอง บางครั้งนักเรียนลืม USB ของตนเองมาก็ไม่มีปัญหา เพราะนักเรียนจะมีไฟล์ My document อยู่ ถ้านักเรียนเก็บข้อมูลไว้ที่นี้ก็สามารถนำมาใช้ได้ทันทีไม่ว่าคอมพิวเตอร์เครื่องไหนในโรงเรียน นอกจากนี้ ในบางห้องเรียน

จะมีคอมพิวเตอร์ตั้งอยู่หลังห้อง ประมาณ ๕ ตัว เพื่อนักเรียนสามารถเวียนกันเข้าไปใช้หาข้อมูลที่ครูมอบหมายในชั่วโมงนั้น ในเมื่อมีผู้ใช้คอมพิวเตอร์มากมายในโรงเรียน ไม่กลัวติดไวรัสบ้างหรือ ขอบอกว่าระบบป้องกันไวรัสที่นี้แรงมาก มีประสิทธิภาพมาก และเว็บบางเว็บได้ถูกบล็อกตามความเหมาะสมโดยเจ้าหน้าที่เทคนิคของโรงเรียน และเจ้าหน้าที่สามารถติดตามรู้ว่าใครใช้คอมพิวเตอร์เมื่อไรและใช้เรื่องอะไร

“กระดานอัจฉริยะ” ในปีนี้ได้มีการติดตั้ง tableau interactif ในบางห้อง ครูที่ดูแลเรื่องนี้ จะแจ้งใน mail ของโรงเรียนให้ครูที่สนใจบรมวิธีการใช้ ครูวัยหกสิบกว่าอย่างฉันที่ชอบทำสื่อการสอนหลอกเด็กก็เข้าบรมกับเขาด้วย และก็สนุกมากเมื่อใช้ตอนสอน ห้องที่มีกระดานอัจฉริยะจะมีป้ายห้ามใช้ปากกาไวต์บอร์ดไปทั่ว กระดานนี้จะทำด้วยวัสดุพิเศษ ใช้ปากกาอิเล็กทรอนิกส์ที่วางอยู่ในแท่นชาร์จข้างกระดาน ปากกาจะใช้จิ้ม icon ที่เรียงเป็นแถวข้างขวาของกระดาน อยากจะเปลี่ยนสีหมึกเป็นสีอะไร เส้นหนาขนาดไหน อยากจะทำเป็นปากกาเน้นข้อความ ทำได้หมด อยากจะลบก็จิ้มที่ยางลบ อยากจะ crop ภาพหรือประโยค หรือเข้า web ตัดภาพที่ต้องการแล้วนำมาแปะทันที เหมือนครูกำลังเล่นมายากล เด็กตื่นตันทันทีมาก อยากออกมาเขียนบนกระดาน วันแรกที่ฉันเข้าไปสอนในห้องที่มีกระดานอัจฉริยะ นักเรียนคนหนึ่งถามว่า “มาตามใช้เป็นหรือ” ฉันตอบว่า “เธอรอดูก็แล้วกัน” บางครั้งมีนักเรียนที่ไวยวายว่าจืดไม่ทัน ครูเปลี่ยนหน้าซะแล้ว ครูก็ทำหน้าที่ ๆ แล้วจิ้มตรงลูกศรย้อนกลับ หน้าทีเพิ่งเขียนไปก็จะกลับมาเหมือนเดิมทุกอย่าง เมื่อนักเรียนจืดเสร็จแล้ว ครูก็จิ้มลูกศรไปข้างหน้า ก็จะกลับมาหน้าที่ยังเขียนค้างไว้เมื่อสักครู่นี้ ไม่ว่าสื่อที่เตรียมมาจะเป็น pdf. หรือ PowerPoint หรือคลิปหนังสั้นทุกอย่างเป็นไปได้สวยงาม ชัดมากกว่า สีสดกว่า รู้สึกว่าตัวเองโชคดีที่ได้สัมผัสกับเทคโนโลยีใหม่ ๆ ในวัยชรา

ทุกครั้งที่มีการให้งานค้นคว้าแล้วนำมาเสนอหน้าห้อง นักเรียนจะแสดงความชื่นชมผลงานของ

เพื่อนที่นำเสนอโดยใช้มุมมองของตัวเอง มีลำดับการนำเสนอที่น่าสนใจ นักเรียนบางคนนำเสนอข้อมูลละเอียดมากมาย แต่กลับไม่ได้รับความสนใจ เด็กวิจารณ์ว่า “ก็แค่ copier et coller” เออ... พวกเขาถูกสอนกันมาดีจริง ๆ ในขณะที่การศึกษาไทย ทั้งครูทั้งนักเรียนหลายคนถนัดนักเรื่องนี่

ยิ่งการทำรายงานจากการไปทัศนศึกษาบางแห่งในเมืองไทยยิ่งน่าทึ่ง หลังจากการไปทัศนศึกษาซึ่งใช้เวลาประมาณสองสามวัน เมื่อกลับมา เด็กแต่ละกลุ่มจะเลือกทำรายงานที่ตนเองสนใจ นำข้อมูลที่ตนเองพบระหว่างทัศนศึกษามาเสนอด้วย PowerPoint วันนำเสนอจะเป็นเวลาหลังเลิกเรียน พ่อแม่เด็กถูกเชิญมาดูการนำเสนอของลูก พ่อแม่มาโรงเรียนพร้อมของว่างเพื่อเด็กหลาย ๆ คน ไม่ใช่แค่เพียงลูกตัวเองเท่านั้น ของว่างถูกนำมาวางไว้บนโต๊ะ นักเรียนทั้งระดับชั้นนั่งตอนหน้า ผู้ปกครองนั่งเก้าอี้แถวหลัง ๆ พ่อแม่ นั่งอมยิ้มดูลูกและเพื่อนในกลุ่มนำเสนอาน หลังจากทุกกลุ่มเสนอเสร็จ ทั้งพ่อแม่และเด็ก ๆ กินของว่างร่วมกัน พ่อแม่ต่างรู้จักกัน พูดคุยกัน มีน้ำล่ำ เวลาประชุมประเมินผล ตัวแทนผู้ปกครองจึงสามารถนำข้อมูลความคิดเห็นของพ่อแม่ที่มีลูกในระดับชั้นเดียวกันมาพูดได้อย่างชัดเจน เอาอีกแล้ว ยิ่งเห็นยิ่งรู้ ยิ่งททาวใจเมื่อคิดถึงความสัมพันธ์ของพ่อแม่ไทยที่มีร่วมกันในเรื่องการศึกษาของลูก



ก่อนจะเลือกแผนการเรียนในชั้น ม.ปลาย

เคยถามเด็กไทยชั้น ม. ๓ ว่า “หนูจะเลือกแผนไหนจะ ตอน ม. ๔” คำตอบที่พอจะประมวลได้ คือ “พ่อให้หนูเลือกแผนวิทย์ฯ” “แม่ให้หนูเลือก...” “คะแนนหนูไม่ดี หนูคงต้องเลือกแผนศิลป์ภาษา หรือไม่กี่แผนทั่วไป” “หนูไม่รู้สิ”

แต่ที่นี้ นักเรียนชั้น 3e (ม. ๓) ต้องออกฝึกงานในสถานประกอบการ นักเรียนต้องเริ่มตั้งแต่เขียนใบสมัคร (lettre de motivation) ถึงหัวหน้าสถานประกอบการว่าเหตุใดจึงเลือกมาฝึกงานที่นั่น เด็กจะ

ต้องไปฝึกงาน ๑ สัปดาห์ และเขียนรายงานเหตุใด
เลือกที่นั่น ไปทำอะไรบ้าง และได้อะไรบ้างโดยเฉพาะ
ความคิดเห็น ครูที่ถูกแต่งตั้งเป็นผู้ดูแล จะต้องตรวจ
เอกสารทุกอย่างที่นักเรียนเขียนขึ้นมา และต้องเดินทาง
ไปสถานที่ประกอบการเพื่อสัมภาษณ์หัวหน้าและบุคคล
ที่นักเรียนไปฝึกงานด้วย เมื่อนักเรียนกลับมา นักเรียน
ต้องสอบปากเปล่ารายงานการไปฝึกงาน วันนั้น
นักเรียนจะแต่งตัวเรียบร้อยมาก กางเกงขายาว
กระโปรงครึ่งท่อน เสื้อสีขาว นักเรียนเข้าห้องสอบ
ทีละคน มีคณะกรรมการครู ฟังการนำเสนอแล้วให้
คะแนน จากการฝึกงานนี้แหละทำให้นักเรียนตัดสินใจ
ได้ว่าจะเลือกเรียนแผนอะไรในระดับ ม. ๔

เด็กฝรั่งทุกคนได้เรียนต่อชั้น ม.ปลายไหม
ไม่ทุกครั้งที่มีการประชุมประเมินผลการเรียนทุกเทอม
คณะกรรมการ ประกอบด้วยครู และฝ่ายดูแลนักเรียน
ของโรงเรียนจะให้ข้อสังเกตว่านักเรียนมีความสามารถ
ในด้านวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ ภาษา หรือศิลปะ

จะมีข้อเสนอและคำแนะนำให้เด็กตั้งแต่ชั้น ป. ๖ 6c
ถ้านักเรียนอ่อนภาษาฝรั่งเศส โรงเรียนจะจัดชั่วโมง
พิเศษเพื่อพัฒนาภาษา (FLE) การช่วยเหลือนี้อย่าง
รวม ๔ ปี ถ้าเด็กยังไม่รอดอีก ก็จะมีการเรียก
ผู้ปกครองมาพบเพื่อประชุมร่วมกับครูประจำชั้นและ
ฝ่ายดูแลนักเรียน พร้อมนำเสนอข้อมูลการเรียนต่อใน
สายวิชาชีพที่เหมาะสมกับความถนัดของนักเรียน

ที่นี่มีการสนับสนุนทางเทคโนโลยีเพื่อการ
จัดการเรียนการสอน มีการติดตามดูแลนักเรียน
พร้อมที่จะให้คำแนะนำ ความช่วยเหลือ ความร่วมมือ
อาจกล่าวได้ว่า เด็กทุกคนเป็นคนสำคัญ เด็กทุกคน
อยู่ในสายตาของทุกคนที่เกี่ยวข้องในทุกจังหวะที่
เด็กอยู่ระหว่างการศึกษาล่าเรียน แต่ไม่ใช่วิธีโอ้อุ้ม
ดูแลจนเด็กทำอะไรไม่เป็น คิดไม่เป็น แต่กลับเป็น
กระบวนการที่ทำให้เด็กค้นพบตัวเอง รู้กระบวนการ
จัดการ เพื่อยืนอย่างแข็งแรงด้วยตนเองในอนาคต

(โปรดติดตามตอนที่ ๔)



แนะนำหนังสือ

หนังสือแปลเรื่อง ราชอาณาจักรสยาม ณ พระราชวังฟงแตนโบล

คณะทูตสยาม ๒๗ มิถุนายน ค.ศ. ๑๘๖๑

LE SIAM À FONTAINEBLEAU

นิชิตา บุญขำ

L'AMBASSADE DU 30 JUIN 1861

มหาวิทยาลัยบูรพา

การเจริญสัมพันธไมตรีด้านการทูตระหว่างประเทศไทยและประเทศฝรั่งเศสมีมาตั้งแต่สมัยกรุงศรีอยุธยาในรัชสมัยสมเด็จพระนารายณ์มหาราชแห่งกรุงสยามและพระเจ้าหลุยส์ที่ ๑๔ แห่งประเทศฝรั่งเศส แต่หลังจากสิ้นรัชสมัยสมเด็จพระนารายณ์มหาราช ความสัมพันธ์ด้านการทูตของทั้งสองประเทศก็หยุดชะงักไปช่วงเวลาหนึ่ง ต่อมาพระบาทสมเด็จพระจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ ๔ แห่งกรุงรัตนโกสินทร์ ทรงแต่งตั้งคณะทูตไปเจริญสัมพันธไมตรีกับฝรั่งเศสอีกครั้ง ซึ่งตรงกับรัชสมัยจักรพรรดินโปเลียนที่ ๓ แห่งฝรั่งเศส

สำหรับผู้สนใจเรื่องราวทางประวัติศาสตร์ด้านความสัมพันธ์ทางการทูตระหว่างไทยกับฝรั่งเศส โดยเฉพาะในช่วงรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวและจักรพรรดินโปเลียนที่ ๓ นั้น หนังสือแปลของผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปรีดี พิศุกมิมิณี อาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส ผู้เชี่ยวชาญด้านประวัติศาสตร์ความสัมพันธ์ฝรั่งเศส-ไทย เรื่อง **ราชอาณาจักรสยาม ณ พระราชวังฟงแตนโบล คณะทูตสยาม ๒๗ มิถุนายน ค.ศ. ๑๘๖๑** ที่แปลมาจากหนังสือภาษาฝรั่งเศสของบรรณาธิการนามว่า ซาวิเยร์ ซัลมง (Xavier SALMON) เรื่อง **LE SIAM À FONTAINEBLEAU L'AMBASSADE DU 27 JUIN 1861** นับเป็นหนังสือที่น่าสนใจเป็นอย่างยิ่ง

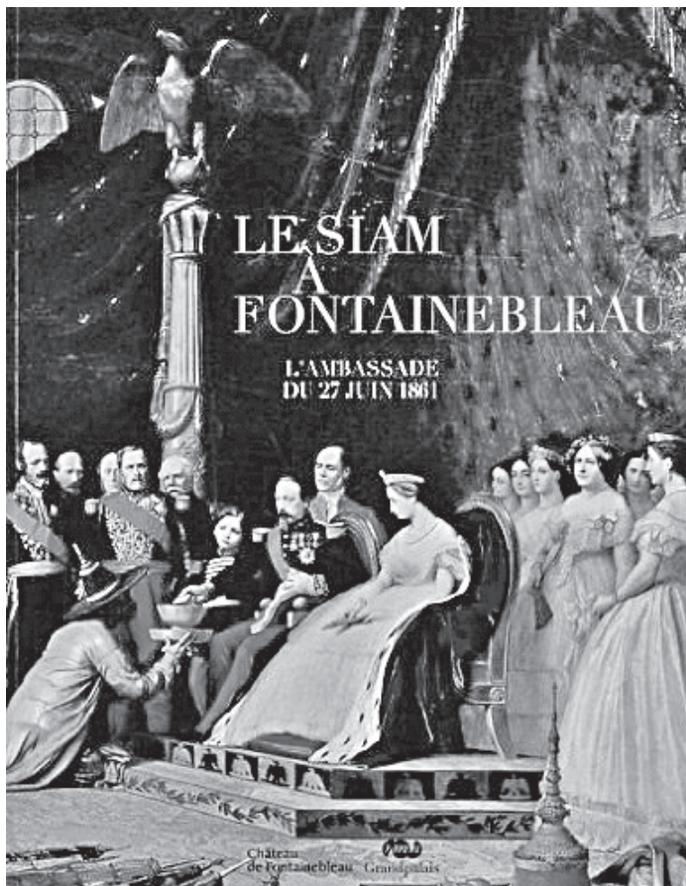
หนังสือแปลเล่มนี้มีจำนวน ๑๔๖ หน้า จัดพิมพ์ตามรูปแบบต้นฉบับภาษาฝรั่งเศส กล่าวคือ ปกหน้าเป็นภาพที่คณะราชทูตสยามกำลังถวายพระราชสาส์นแด่จักรพรรดินโปเลียนที่ ๓ ส่วนชื่อเรื่องชื่อผู้แต่ง รวมถึงชื่อผู้แปล (ในฉบับภาษาไทย) นั้นพิมพ์ด้วยตัวอักษรสีทอง ภายในเล่มมีการจัดรูปหน้าและพิมพ์สีสวยงามสดงดงามลงบนกระดาษอาร์ตอย่างดีตามต้นฉบับ นอกจากภาพประกอบที่สวยงามแล้ว เนื้อหาภายในเล่มประกอบด้วยพระราชประวัติ พระราชกรณียกิจ และพระบรมราชวิเทโศบายของพระบาทสมเด็จพระจอมเกล้าเจ้าอยู่หัวที่ทรงแต่งตั้งคณะทูตไปเจริญสัมพันธไมตรีกับฝรั่งเศสในสมัยจักรพรรดินโปเลียนที่ ๓ และจักรพรรดินีเออเดนี ภารกิจของคณะราชทูต นับตั้งแต่การเตรียมความพร้อมแต่งตั้งคณะทูตของราชสำนักสยามที่จะเดินทางไปยังฝรั่งเศส การต้อนรับคณะราชทูตของราชสำนักฝรั่งเศส พระราชพิธีการเข้าเฝ้าและถวายพระราชสาส์นแด่จักรพรรดิ จักรพรรดินี และพระบรมวงศานุวงศ์แห่งฝรั่งเศส ณ พระราชวังฟงแตนโบล ที่สร้างความแปลกตาให้บรรดาข้าราชการและขุนนางฝรั่งเศสที่เข้าร่วมพระราชพิธีในครั้งนี้เป็นอย่างยิ่ง จากนั้นยังกล่าวถึงการเดินทางไปเยี่ยมชมสถานที่ต่าง ๆ ในฝรั่งเศสของคณะราชทูต มุมมองของชาวฝรั่งเศสที่มีต่อคณะทูตและวัฒนธรรมของสยาม โดยเฉพาะ

อย่างยิ่ง ในพระราชพิธีถวายพระราชสาส์นและเครื่องราชบรรณาการ และความรู้สึกของคณะราชทูตที่มีต่อประเทศฝรั่งเศสและชาวฝรั่งเศส นอกจากนี้ ยังกล่าวย้อนไปถึงความสัมพันธ์ด้านการทูตในสมัยสมเด็จพระนารายณ์มหาราชและพระเจ้าหลุยส์ที่ ๑๔ ด้วยเช่นกัน

ส่วนสำคัญและน่าสนใจเป็นอย่างยิ่งของหนังสือเล่มนี้คือ ภาพห้องต่าง ๆ ในพระราชวังฟงแตนโบล และภาพเครื่องราชบรรณาการจากสยามจำนวนมากที่ถูกจัดเก็บไว้ที่นั่นพร้อมคำอธิบายภาพอย่างละเอียด ซึ่งเครื่องราชบรรณาการเหล่านี้ได้แสดงออกถึงเอกลักษณ์ของสยามได้เป็นอย่างดี

เนื่องจากเรื่องราวดังกล่าวเกี่ยวข้องกับพระราชสำนักของสองประเทศ เนื้อหาส่วนมากจึงเป็นคำราชาศัพท์ โดยเฉพาะเรื่องของเครื่องราชบรรณาการ ทั้งนี้ ผู้อ่านสามารถเข้าใจได้โดยการศึกษาภาพประกอบและคำอธิบายซึ่งเป็นบัญชีรายการภายในเล่มไปพร้อม ๆ กัน

กล่าวได้ว่าหนังสือที่มีเนื้อหาที่น่าสนใจและรูปเล่มสวยงามชวนให้อ่านอย่าง **ราชอาณาจักรสยาม ณ พระราชวังฟงแตนโบล คณะทูตสยาม ๒๗ มิถุนายน ค.ศ. ๑๘๖๑** เล่มนี้เหมาะสำหรับผู้สนใจเรื่องราวทางประวัติศาสตร์ ผู้ชอบสะสมหนังสือหายาก หรือแม้แต่ผู้อ่านทั่วไปเป็นอย่างยิ่ง



การเสนอบทความเพื่อพิจารณาตีพิมพ์ ในวารสารสมาคมครุศาสตร์แห่งประเทศไทย

วารสารสมาคมครุศาสตร์แห่งประเทศไทย เป็นวารสารทางวิชาการด้านมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ของสมาคมครุศาสตร์แห่งประเทศไทย ตีพิมพ์เผยแพร่เป็นราย ๖ เดือน ออก ๒ ฉบับต่อปี (เดือนมกราคม-เดือนมิถุนายน, เดือนกรกฎาคม-เดือนธันวาคม) ได้เผยแพร่ติดต่อกันมาแล้วมากกว่า ๓ ทศวรรษ บทความที่ตีพิมพ์ทุกบทความผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Reviewed) ในสาขาวิชานั้น ๆ ไม่น้อยกว่า ๒ ท่าน โดยเป็นการประเมินแบบ double-blinded ผู้เขียนเป็นคณาจารย์และนักวิจัยทั้งภายในและภายนอกคณะฯ ซึ่งมีรายละเอียด หลักเกณฑ์ และรูปแบบการเสนอบทความเพื่อตีพิมพ์ ดังนี้

๑. เรื่องที่จะส่งมาเพื่อพิจารณาตีพิมพ์ต้องเป็นงานวิชาการทางด้านมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ทั้งภาษาฝรั่งเศสและภาษาไทย

๒. บทความต้องไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่ที่ไหนมาก่อน และต้องไม่อยู่ระหว่างการเสนอเพื่อพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารฉบับอื่น

๓. ความยาวของบทความ ๑๐-๑๕ หน้ากระดาษ A4 และกำหนดให้ใช้ตัวอักษร ขนาด ๑๖ พอยต์

๔. องค์ประกอบของบทความ ประกอบด้วย ชื่อเรื่อง บทคัดย่อ คำหลัก (ไม่เกิน ๕ คำ) รายละเอียดเกี่ยวกับผู้เขียนให้ระบุวุฒิการศึกษาและตำแหน่งทางวิชาการ (ภาษาไทยและภาษาฝรั่งเศส)

๕. หากเป็นงานแปลหรือเรียบเรียงจากภาษาต่างประเทศ ต้องมีหลักฐานการอนุญาตให้ตีพิมพ์เป็นลายลักษณ์อักษรจากเจ้าของลิขสิทธิ์

๖. ส่วนเนื้อหา

๖.๑ บทความวิชาการ

- ชื่อเรื่อง (ภาษาไทยและภาษาฝรั่งเศส)
- บทคัดย่อ (ภาษาไทยและภาษาฝรั่งเศส) ภาษาละไม่เกิน ๒๕๐ คำ
- บทนำ
- เนื้อหา
- บทสรุป
- รายการอ้างอิงหรือบรรณานุกรม*

๖.๒ บทความงานวิจัย

- ชื่อเรื่องงานวิจัย (ภาษาไทยและภาษาฝรั่งเศส)
- บทคัดย่อ (ภาษาไทยและภาษาฝรั่งเศส) ภาษาละไม่เกิน ๒๕๐ คำ
- บทนำ

- วิธีการวิจัย
- ผลการวิจัย
- อภิปรายผลและข้อเสนอแนะการวิจัย
- รายการอ้างอิงหรือบรรณานุกรม*

๗. การอ้างอิง รายการอ้างอิงหรือบรรณานุกรมใช้ตามรูปแบบ APA

๗.๑ การอ้างอิงในเนื้อหา

ตัวอย่าง

(มีชัย ฤชุพันธ์, ๒๕๔๙, หน้า ๑๒) หรือ มีชัย ฤชุพันธ์ (๒๕๔๙, หน้า ๑๒)

(Faber, 2000, p. 52) หรือ Faber (2000, p. 52)

(Faber & Birnbaum, 1980, pp. 263–265) หรือ Faber & Birnbaum (1980, pp. 263–265)

๗.๒ รายการอ้างอิงหรือบรรณานุกรม*

ตัวอย่าง

ยุพาวรรณ วรณวณิชย์. (๒๕๔๘). *การตลาดบริการ* (พิมพ์ครั้งที่ ๒). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

Walters, S. (2004). *Library Marketing That Works* (2 nd ed.). New York: Neal-Schuman.

Ferber, M. & Birnbaum, B. (1980). One job or two Jobs: The implications for young wives. *Journal of Consumer Research*, 7(3), 263–271.

วิธีการจัดส่งบทความ

กรุณาส่งต้นฉบับ ๒ ชุด โดยจัดพิมพ์ในกระดาษ A4 พร้อมไฟล์ข้อมูลมาทางอีเมล pdphis@yahoo.com หรือบรรณาธิการวารสารสมาคมครุศาสตร์ฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปรีดี พิศภูมิวิถิ สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ๑๖๙ ถนนลงหาดบางแสน ตำบลแสนสุข อำเภอเมือง จังหวัดชลบุรี ๒๐๑๓๑ เพื่อกองบรรณาธิการจะพิจารณาเสนอผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความและแจ้งผลการพิจารณาให้ผู้เขียนบทความวิชาการ/บทความงานวิจัยทราบ สำหรับบทความที่ผ่านการกลั่นกรองแล้วจะได้รับการตีพิมพ์ลงในวารสารเพื่อเผยแพร่ต่อไป

*หมายเหตุ

รายการอ้างอิง เป็นการบอกรายการแหล่งอ้างอิงตามที่มีการอ้างอิงในเนื้อหาของงานเขียน

บรรณานุกรม เป็นการบอกรายการแหล่งอ้างอิงตามที่มีการอ้างอิง รวมทั้งรายการที่ได้อ่านประกอบโดยมิได้มีการอ้างอิงในเนื้อหาของงานเขียน

รายชื่อคณะกรรมการพิจารณากันกรองบทความวิชาการ (Peer review) วารสารสมาคมครุศาสตร์แห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์ฯ

คุณหญิงไขศรี ศรีอรุณ	ศาสตราจารย์เกียรติคุณ, นายกสภามหาวิทยาลัยศิลปากร
คุณหญิงวงจันทร์ ฟื้นยนิติศาสตร์	รองศาสตราจารย์, อธิการบดีสถาบันดนตรีกัลยาณีวัฒนา
ธิดา บุญธรรม	รองศาสตราจารย์ ดร., อาจารย์พิเศษโรงเรียนจิตรลดา
จิระพรพรชัย บุญยเกียรติ	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., ข้าราชการบำนาญ
จุฑารัตน์ เบญจฤทธิ์	รองศาสตราจารย์ ดร., คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
ชนาเนา วรรณัญญ	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
นิรมล ตัญญาแสนสุข	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
บุปผา อยู่ทรัพย์	อาจารย์ ดร., คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ สวนดุสิต
ประภา ศรีแสงทรัพย์	อาจารย์, คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ
ปรีดี พิศภูมิวิถิ	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
ปาจารย์ สุกข์พันธ์ ณ อยู่ชยา	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
มาริสา การ์เวทย์	อาจารย์ ดร., คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
รัตนภรณ์ ธานานุรักษ์	รองศาสตราจารย์, คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
วีไลวรรณ ฉ่ำพิรุณ	ผู้ช่วยศาสตราจารย์, คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี
สิริจิตต์ เดชอมรชัย	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
สุรภี รุโจปการ	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
อดิเทพ เวณจันทร์	ดร., สมาคมฝรั่งเศส กรุงเทพฯ
อารีรัตน์ ปิ่นทอง	อาจารย์, คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
อุบลวรรณ โชติวิสิทธิ์	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., ข้าราชการบำนาญ
Patrick BINOT	อาจารย์, คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ใบสมัครสมาชิก

วารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
ประจำปี.....

(เฉพาะเจ้าหน้าที่)

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

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

() ส่งใบเสร็จรับเงินแล้ว ลงนามผู้รับเงิน

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

ลงนาม.....(ฝ่ายทะเบียนสมาชิกและจัดส่ง)

โปรดกรอกรายละเอียดด้วยข้อความตัวบรรจง

ข้าพเจ้า นาย/นาง/นางสาว.....

อาชีพ..... ตำแหน่ง.....

สถาบัน/หน่วยงาน/บริษัท.....

เลขที่..... หมู่..... หมู่บ้าน..... ตรอก/ซอย.....

ถนน..... เขต..... จังหวัด.....

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

E-mail.....

มีความประสงค์ สมัครสมาชิกวารสารสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ประจำปี.....

รวม 2 ฉบับต่อปี ปีละ 250 บาท

ประเภทสมาชิก () ครู อาจารย์ () นักเรียน นิสิต นักศึกษา

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

ชำระค่าสมาชิกวารสาร

() เช็คขีดคร่อม สั่งจ่าย “สมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย วารสารสมาคมฯ” (ส่งพร้อมใบสมัครนี้)

() ธนาณัติ สั่งจ่าย “มาริสา การ์เวทย์”

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

() โอนเงินเข้าบัญชี ธนาคารกรุงเทพ สาขาซอย ธรรมศาสตร์ ศูนย์รังสิต ประเภทบัญชี ออมทรัพย์

ชื่อบัญชี “สมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย วารสารสมาคมฯ” หมายเลขบัญชี 091 0 118 603

จำนวนเงิน.....บาท (กรุณาส่งสำเนาใบโอนเงินพร้อมใบสมัครนี้)

ออกใบเสร็จในนาม.....

ที่อยู่ในการจัดส่งวารสาร

ชื่อ-สกุล.....

เลขที่..... หมู่..... หมู่บ้าน.....

ซอย..... ถนน.....

เขต..... จังหวัด.....

รหัสไปรษณีย์.....

โปรดส่งใบสมัครสมาชิกวารสารฯ ไปตามที่อยู่ข้างล่างนี้

มาริสา การ์เวทย์

ฝ่ายทะเบียนสมาชิกและจัดส่ง

ภาควิชาภาษาฝรั่งเศส คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ศูนย์รังสิต

99 หมู่ 18 ถนนพหลโยธิน ตำบลคลองหนึ่ง อำเภอคลองหลวง

จังหวัดปทุมธานี 12121



Bulletin de l' Association Thaïlandaise des Professeurs de Français

Reçu N^o...../20.....
Date...../...../.....

Fiche d'abonnement 20.....

Prière de compléter en lettre majuscule

Nom.....Prénom.....

Adresse complète.....

.....

.....

.....

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

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

Télécopie..... E-mail.....

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

Mode de paiement:

() par chèque bancaire barré

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

() par mandat postal

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

() par virement bancaire

Au nom de l' Association Thaïlandaise des Professeurs de Français

Numéro de compte: 091 0 118 603

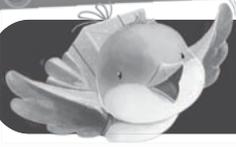
Bangkok Bank, Thammasat Rangsit

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

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



พร้อมพัฒนาการศึกษไทยสู่



กลยุทธ์ สพฐ. ปี 2557

1. พัฒนาศักยภาพการศึกษ ICT & Digital Content
2. มุ่งเน้นคุณธรรม จริยธรรม และเสริมสร้างอาชีพ
3. ขยายโอกาสทางการศึกษาและพัฒนาตามศักยภาพเด็ก
4. พัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาทั้งระบบ
5. พัฒนาระบบบริหารจัดการจัดการศึกษาตามหลักธรรมาภิบาล
6. จัดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างสันติสุขในประชาคมอาเซียน

แหล่งที่มา: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.)



+

กลยุทธ์
สพฐ. 57

=



พร้อมด้าน Digital Content
พร้อมด้านสื่อภาษาอังกฤษ
พร้อมด้านข้อสอบแนว PISA



พร้อมพัฒนาการศึกษาไทยสู่



ไอ้จอมกลาง

PISA

G-NET

NT

9 นวัตกรรม

คู่มือครู แผนฯ รมร. รุ่งโรจน์ใหม่ 57



- เพิ่ม ตัวอย่างข้อสอบการคิดวิเคราะห์ตามแนวทางการประเมินผล PISA, G-Net, NT, ข้อสอบกลาง ทุกวิชา ทุกชั้น
- เพิ่ม กิจกรรมบูรณาการเพื่อแก้โจทย์ระดับชาตมาอาเซียน
- เพิ่ม กิจกรรมบูรณาการเตรียมลูกกิจกรรมพิเศษ

Call Center
รับข้อมูลเพิ่มเติม

GOAL

Digital Content

3

ระบบการจัดการเรียนการสอน LMS-Learning Management System...
อุปกรณ์ช่วยสอน Interactive Board, Tablet, Projector, เครื่องตรวจข้อสอบ...
สื่ออิเล็กทรอนิกส์ CAI-Computer Assisted Instruction, E-book ครบ 8 กลุ่มสาระ คลังข้อสอบฯ คลังความรู้...

2

คู่มือการสอน สอนง่าย/สะดวก และวิธีสอนตาม Backward Design, ระบุตัววัดในกิจกรรม ระบุเนื้อหาสำคัญที่ควรเน้น เพิ่มความรู้เสริมพิเศษ ฯลฯ
หนังสือเสริมการเรียนรู้ สำหรับค้นคว้า อ้างอิง อ่านเพิ่มเติม และส่งเสริมการอ่าน ตามหลักสูตร
สื่อสมบูรณแบบ รวมเนื้อหาแบบเรียน แบบฝึกฯ กิจกรรม การวัดผล ฯลฯ ครบถ้วนสมบูรณ์ ในเล่มเดียว

1

คู่มือครู แผนการจัดการเรียนรู้ แนว Backward Design รายวิชา/เรื่อง สอนสะดวก พร้อมในรูปแบบ CD ง่ายในการปรับใช้ตามความเหมาะสม
แบบฝึกทักษะ กิจกรรมการเรียนรู้หลากหลาย มุ่งพัฒนาสมรรถนะสำคัญ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียน สนุก เข้าใจง่าย
หนังสือเรียน ตามบัญญัติวิชาชีพ
ได้รับอนุญาตจาก ศส. เนื้อหาถูกต้อง ครบถ้วนสมบูรณ์ เขียน ตรวจสอบและประกันคุณภาพโดยผู้ทรงคุณวุฒิ

สื่อคุณภาพ โดย วัฒนาพานิช WPP ส่งทางรษณีย์

- ตรงมาตรฐานการเรียนรู้ ตัวชี้วัด และสาระการเรียนรู้แกนกลาง • ออกแบบการจัดการเรียนรู้เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง-Backward Design
- พร้อมแบบทดสอบ วัดผล ประเมินผล แบบผสมผสาน ครอบคลุม ครอบคลุมทุกด้าน เสริมสร้างพฤติกรรม เพื่อความเข้าใจที่ถ่องแท้
- มีผู้พัฒนาแบบบูรณาการเป็นองค์รวม เสริมสร้างสมรรถนะสำคัญของผู้เรียน มุ่งเน้นคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียน

ยึดหลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง > พิภพนาสู่ World-Class Standard School > พิภพนาสู่ ASEAN Community 2015

กรอบความคิดเพื่อการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21



ที่มา: ดัชนีชี้วัดแห่งการเรียนรู้ (2011) ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21: การศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21, หนังสือ 21 Century Skills: Rethinking How Students Learn มัลดีฟ ราชภัฏวชิรเวศน์ อิม: วิทยาลัยเทคโนโลยี 34.

