



LE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ NARESUAN

<http://cfeb.nulc.nu.ac.th>

1^{ère} année / numéro 03 / juin - septembre 2011

Sommaire

- Page 01 Éditorial
Page 05 Chronique : Parole, et impressions de voyage, de natif
Page 06 Communiquer, c'est d'abord comprendre et se faire comprendre
Page 07 Enseignement des langues, diversité et plurilinguisme : le cas de la France
Page 08 Odeurs et saveurs âcres : étude des contextes de mot กີว [khiw^v] en lao et en plu taï
Page 09 Matière à réflexion
Page 10 A la recherche d'un honnête homme : la construction du sens selon une chanson nostalgique indonésienne
Page 11 La compétence discursive en français dans l'enseignement universitaire thaïlandais
Page 12 Quel type de chercheur êtes-vous?

Éditorial

Sombat KHRUATHONG

Le français « auto-suffisant » : une solution alternative pour l'enseignement du français dans la pensée du roi de Thaïlande

Dans un article du dernier numéro de notre bulletin, nous avons cité Jules Ferry, grand homme politique français de la seconde moitié du XIX^e siècle : « ne pas embrasser tout ce qu'il est possible de savoir, mais bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Cette phrase illustre parfaitement bien la notion de « français auto-suffisant », terme inspiré de la philosophie de l'économie auto-suffisante de notre Majesté le Roi Rama IX.

Cette philosophie, à l'origine appliquée au domaine économique, a pour principe de base que ce qui est indispensable doit être auto-suffisant. Transposé au domaine de l'enseignement des langues, nous dirons qu'il n'est pas permis d'ignorer les fondements.

L'enseignement du français Langue Étrangère en Thaïlande ne répond pas tout à fait aux besoins fondamentaux des étudiants locaux. Nous entendons par « un enseignement du français adapté aux besoins et aux priorités locaux » un enseignement qui s'inspire d'exemples linguistiques de l'environnement où vit l'apprenant. Par exemple, pour un public universitaire, parler de la vie universitaire est une priorité. Que l'apprenant sache parler de son pays natal est également une nécessité. Les exemples cités dans la méthode l'invitent à avoir des réflexions approfondies de ce qui distingue le français du thaï.

Or, on se contente généralement de suivre une méthode conçue par un expert français dont le livre est destiné à un public désireux d'aller prendre un bain linguistique en France. Le problème est que son contenu fait référence à un cadre principalement français alors que nos apprenants ont plutôt besoin d'un français imprégné d'un environnement thaïlandais afin qu'ils puissent l'utiliser sur place pour communiquer leur vouloir-dire avec des francophones venant du monde entier. En effet, très peu de nos anciens étudiants vont en France pour y suivre des études supérieures. Pourquoi, tout conscient de cette réalité, continue-t-on de s'appuyer sur une méthode inadaptée à un usage local ? Pourquoi ne cherche-t-on pas à concevoir nos propres manuels pour un meilleur enseignement ? Osons dire que l'approche communicative uniquement franco-centrée, implantée dans le pays depuis une trentaine d'années, ne fait que mettre au fur et à mesure le français au placard puisqu'il n'est ni écouté, ni parlé, ni lu et ni écrit au quotidien en dehors des cours tant par les apprenants que par les enseignants. S'il est vrai que « les étudiants apprennent le français pour des raisons plus culturelles que linguistiques »¹, et que la culture peut être acquise sans avoir des compétences linguistiques bien maîtrisées, il suffit dans ce cas de se l'approprier en thaï ! Nous voyons ainsi que l'acquisition interculturelle qui se fait aux dépens des connaissances linguistiques fondamentales, n'étant pas encore intériorisées, ne fait qu'endommager leur faculté d'apprendre.

¹ Cette citation est tirée d'une note de lecture parue dans le bulletin « Le français à l'université », qui est un journal trimestriel. Vous pouvez lire la version originale à cette adresse : <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article 278>

Si nous insistons sur le fait que l'enseignement trop centré sur des connaissances culturelles est devenu une « fausse solution à un vrai problème », c'est parce que le mode d'évaluation, appliqué depuis l'école primaire jusqu'à l'université, repose très souvent sur des questions à choix multiples. À part son objectivité et son moindre coût qui sont des avantages majeurs, nous ne voyons pour le reste que des inconvénients : le jeu du hasard, les distracteurs fantaisistes, la réponse qui n'est qu'une reprise du texte, certains distracteurs perturbent le bon apprenant car ils ont l'air d'être aussi bons que la réponse attendue. Si ce mode d'évaluation est tant pratiqué au secondaire, c'est parce que le concours national d'entrée à l'université s'impose : très sélectif et peu de places à fournir pour ceux qui veulent être admis à l'université publique, ce concours oblige la plupart de nos jeunes futurs étudiants à suivre des cours de renforcement assurés principalement dans des centres de cours de renforcement proliférés dans tout le pays. C'est comme si deux systèmes éducatifs allaient en parallèle : les professeurs qui enseignent dans la journée à l'école se transforment le soir en répétiteurs regorgeant de techniques d'analyse sophistiquées pour apprendre à leurs élèves à trouver la meilleure réponse alors que dans la vie réelle, on demande plutôt qu'ils sachent réfléchir pour argumenter librement et raisonnablement. Force nous est d'accepter que toute connaissance interculturelle évaluée selon ce mode est une « perte de temps » tant que nos élèves restent incapables de s'en servir pour appuyer leur propre pensée sous forme de dissertation qui leur demande de réfléchir pour mieux organiser leurs idées.

Lorsque l'on en sera à regretter l'irréflexion et l'ignorance de notre future population active, il nous faudra bien admettre que c'est nous, leurs aînés, qui avons construit un système qui l'a moulée ainsi. Si, après avoir utilisé une méthode d'enseignement que nos étudiants ont suivie à la lettre, les résultats sont au rendez-vous, on peut dire qu'une telle méthode est bonne. Mais, au contraire, quand les résultats attendus montrent que l'on a formé plutôt des « inadaptés linguistiques », et que l'on se plaît à continuer ainsi, il est évident qu'il y a une faille dans notre enseignement.

S'il faut une réforme de l'enseignement du français, je me permets de rappeler ce que la Princesse Galyani Vadhana, princesse de Naradhiwas, a dit à propos du français le jour où elle vint présider à la cérémonie d'ouverture de notre premier colloque francophone en 2003 : « Avant de conclure, je voudrais vous rappeler ou vous dire l'importance de la langue française en elle-même. Lorsque je posais la question à un nouvel élève « Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français ? », la réponse était, la plupart du temps, « Parce que c'est une langue mélodieuse ». Je ne crois pas que ce soit là sa qualité primordiale. Pour moi qui ai une grande dette envers cette langue, j'estime que son importance réside dans sa logique, sa rigueur, sa subtilité et ses différents niveaux de langue ».

Pour que le français en Thaïlande puisse réellement s'épanouir, nos étudiants doivent prendre conscience de la nécessité de développer un esprit rigoureux pour apprivoiser la langue et comprendre les différents niveaux de registres. Au contraire, si le français fondamental n'est pas pleinement acquis, et que l'on place l'apprenant dans une situation d'usage du français spécifique exigeant de lui une bonne maîtrise du français tant général qu'appliqué, on est sûr d'avoir un individu qui est incapable de transmettre au public ses connaissances spécifiques. Dans ce cas, il est évident que « connaissances mal acquises ne profitent jamais » !

Il est temps que nous, enseignants, nous posions la question de savoir où nous en sommes avant de savoir où nous voulons aller. Arrêtons d'enseigner le français comme si c'était uniquement un jeu de questions-réponses limité à des choix multiples. Aidons nos étudiants plutôt à retrouver le plaisir dans « le français auto-suffisant » qui est indispensable au bon développement de leurs compétences linguistiques. S'ils arrivent à bien le maîtriser, ils se verront récompensés de leurs efforts. Si nous voulons savoir à quel point ils sont vraiment capables de mettre en pratique le français appris, il nous suffit de leur prêter « de bons modèles réels » en utilisant un français auto-suffisant au quotidien. Et il faut éviter d'enseigner le français comme des crabes qui apprennent à leurs petits à savoir marcher droit alors qu'il est dans leur nature de marcher de côté ! Si nos étudiants maîtrisent « suffisamment bien » le français en quittant l'université, et même s'ils l'utilisent peu dans leur vie professionnelle, il leur faudra beaucoup moins de temps pour retrouver le plaisir de cette langue le jour où ils en auront besoin.

Une fois que le français auto-suffisant est bien maîtrisé, les apprenants deviennent autonomes, c'est-à-dire responsables de la construction de leur propre maison. Il est possible que cette maison nous paraisse moins belle, moins élégante que celle construite par un natif, mais elle restera la leur. S'ils veulent la modifier, l'agrandir ou la décorer, ils pourront le faire selon leurs propres goûts. Leur intégration linguistique au contexte socioculturel français sera même plus aisée puisque leur niveau de français leur permettra de mieux s'adapter à chaque nouvelle situation linguistique rencontrée.

บทบรรณาธิการ

Traduction par Peangkam KHRUATHONG

ในบทความเรื่องหนึ่งในจุลสารฉบับล่าสุดของเรา ได้กล่าวถึงคำคมบทหนึ่งของจูลส์ แพรี รัฐบุรุษนักการเมืองฝรั่งเศสในช่วงที่สองของศตวรรษที่ 19 ว่า "จงอย่าเรียนเพื่อให้รู้ไปหมดทุกเรื่อง แต่จงเรียนสิ่งที่จำเป็นต้องรู้ให้ดี" ประโยคดังกล่าวอธิบายความหมายของ "ภาษาฝรั่งเศสพอเพียง" ซึ่งเป็นคำที่ได้รับแรงบันดาลใจจากปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวของเราได้เป็นอย่างดี

ปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงนี้ ซึ่งเริ่มต้นจากการประยุกต์ใช้ในด้านเศรษฐกิจนั้น มีหลักการพื้นฐานคือเมื่อมีสิ่งที่ขาดเสียมิได้นั้นก็เท่ากับเป็นความพอเพียง เมื่อนำมาใช้ในการสอนภาษา จึงเท่ากับเป็นการกล่าวว่าสิ่งที่พื้นฐานนั้นจะต้องรู้นั่นเอง

การสอนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาต่างประเทศในประเทศไทยนั้นไม่ได้ตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนซึ่งเป็นความต้องการท้องถิ่นเท่าใดนัก สำหรับ "การสอนภาษาฝรั่งเศสที่ปรับให้ตรงกับความต้องการของท้องถิ่น" นั้น คือการสอนที่ใช้แรงบันดาลใจจากตัวอย่างภาษาที่มาจากสภาพแวดล้อมที่ผู้เรียนดำเนินชีวิตอยู่ ยกตัวอย่างเช่น สำหรับผู้เรียนระดับมหาวิทยาลัย การพูดถึงมหาวิทยาลัยที่เขาเรียนอยู่เป็นสิ่งจำเป็นให้พวกเขารู้จักการพูดถึงประเทศบ้านเกิดเมืองนอนของตนเองก็เป็นสิ่งจำเป็นเช่นเดียวกัน ตัวอย่างที่ใช้ในบทเรียนจะช่วยให้ผู้เรียนมีการคิดไตร่ตรองได้อย่างลึกซึ้งกว่าภาษาไทยต่างจากภาษาฝรั่งเศสอย่างไร

แต่โดยทั่วไป เรายังพึงพอใจกับการเดินตามตำราเรียนที่ผลิตโดยผู้เชี่ยวชาญชาวฝรั่งเศสซึ่งเป็นตำราที่มีเป้าหมายเพื่อสอนกลุ่มผู้เรียนที่ปรารถนาที่จะเดินทางไป "อาบน้ำในอ่างภาษา" ในประเทศฝรั่งเศส ปัญหาก็คือว่า เนื้อหาของบทเรียนอ้างกรอบบริบทแวดล้อมฝรั่งเศสเป็นหลัก ในขณะที่นักศึกษาของเรานั้นต้องการภาษาฝรั่งเศสที่ "เชื่อง" ในสภาพแวดล้อมของไทยเพื่อให้สามารถใช้ภาษาฝรั่งเศสในพื้นที่เพื่อสื่อสารสิ่งที่ต้องการจะพูดกับผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสที่มาจากทั่วโลกมากกว่า อันที่จริงนั้น นักศึกษาเก่าของเราไปฝรั่งเศสเพื่อศึกษาต่อในระดับสูงน้อยมาก ในเมื่อตระหนักถึงความจริงดังกล่าวนี้ ทำให้เราจึงยังคงใช้ตำราการสอนที่ไม่ได้ปรับใช้ในสถานการณ์ท้องถิ่น ทำให้ไม่พยายามสร้างตำราของตนเองเพื่อจะได้สอนให้ได้ผลยิ่งขึ้นด้วยละ เราจึงกล้าพูดความจริงเสียที่ว่าแนวทางการสอนเพื่อการสื่อสารที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับฝรั่งเศสล้วนๆ ซึ่งนำมาใช้ในประเทศมากกว่าสามสิบปีนั้นได้แต่ "จับภาษาฝรั่งเศสใส่ไว้ในตู้" ที่ละเล็กทีละน้อย เนื่องจากทั้งผู้สอนและผู้เรียนไม่ได้ฟัง ไม่ได้พูด ไม่ได้อ่านและไม่ได้เขียนในชีวิตประจำวันนอกห้องเรียน ถ้าเป็นความจริงว่า "นักศึกษาเรียนภาษาฝรั่งเศสเพราะสนใจด้านวัฒนธรรมมากกว่าด้านภาษา" และถ้าวัฒนธรรมนั้นสามารถเรียนรู้ได้โดยไม่ต้องมีความสามารถทางภาษาในระดับดีด้วยแล้วละก็ ถ้าเช่นนั้นก็เรียนเป็นภาษาไทยเลยจะไม่ได้ดีกว่าหรือ เราเห็นว่าการเรียนรู้ทางวัฒนธรรมโดยไม่สนใจความรู้ทางภาษา ซึ่งยังไม่ได้ซึมซับเข้าสู่สมองของผู้เรียนเลยนั้นได้แต่สร้างความเสียหายให้กับความสามารถในการเรียนของพวกเขา

ถ้าเราเน้นประเด็นเกี่ยวกับการสอนที่เน้นความรู้ทางวัฒนธรรมมากเกินไปว่าเป็น "การแก้ปัญหาไม่ตรงจุด" นั้น ก็เป็นเพราะว่ารูปแบบการวัดผลส่วนใหญ่ยังคงอยู่ในรูปของคำถามแบบเลือกตอบ ซึ่งใช้กันมาตั้งแต่ระดับประถมจนถึงระดับมหาวิทยาลัยนั่นเอง นอกจากความเป็นปรนัยและค่าใช้จ่ายที่น้อยมากซึ่งเป็นข้อได้เปรียบหลักๆ แล้ว ส่วนที่เหลือผมก็เห็นแต่ข้อเสีย คือ การเดาคำ ตัวลวงที่สร้างขึ้นตามจินตนาการของผู้สอน คำตอบที่เป็นเพียงการคัดลอกมาจากข้อความต้นฉบับ ตัวลวงบางตัวก็ทำให้ผู้เรียนสับสนเพราะดูคล้ายจะดีพอๆ กับคำตอบ ถ้าหากว่าการวัดผลแบบนี้ใช้กันมากในระดับมัธยม นั่นก็เป็นเพราะว่าการสอบเข้ามหาวิทยาลัยเป็นตัวกำหนด การสอบที่มีการแข่งขันสูงแต่มีที่นั่งจำนวนน้อยสำหรับผู้ประสงค์จะเข้ามหาวิทยาลัยของรัฐ จึงบังคับให้นักศึกษาส่วนใหญ่ในอนาคตของเราต้องเรียนพิเศษตามโรงเรียนกวดวิชาที่ผุดขึ้นเป็นดอกเห็ดทั่วประเทศ เหมือนกับว่ามีระบบการศึกษาคู่ขนานกันไป กล่าวคืออาจารย์ที่สอนในโรงเรียนในตอนกลางวันจะเปลี่ยนเป็น "ติวเตอร์" ผู้เจนจบเทคนิคการวิเคราะห์ในตอนเย็นเพื่อสอนให้พวกเขาค้นหาคำตอบที่ดีที่สุด ในขณะที่ชีวิตจริงนั้นต้องการให้พวกเขารู้จักการโต้แย้งอย่างเป็นอิสระมากกว่าและมีเหตุผลมากกว่า เราจึงจำเป็นต้องยอมรับว่าความรู้ข้ามวัฒนธรรมที่วัดผลโดยวิธีนี้เป็น "การเสียเวลา" ตราบใดที่นักเรียนยังไม่สามารถใช้เพื่อสนับสนุนความคิดของตนเองในการเขียนความเรียงซึ่งขอให้พวกเขารู้จักการไตร่ตรองเพื่อให้สามารถเรียบเรียงความคิดได้ดี

เมื่อเรารู้สึกเสียสละกับการขาดความสามารถในการคิดและการขาดความรู้ในประชากรวัยทำงานในอนาคตของเรา ก็ต้องยอมรับว่าเราต่างหากที่ได้สร้างระบบดังกล่าวนี้ขึ้นและหล่อหลอมให้ออกมาเป็นเช่นนี้ ถ้าหากว่า ผลการเรียนของนักศึกษาที่เรียนตามตำราได้อย่างเคร่งครัดนั้นเป็นไปตามที่คาดไว้ เราก็กล่าวได้ว่าเป็นตำราที่ดี แต่ถ้าเป็นตรงกันข้าม เมื่อผลลัพธ์ที่รอคอยแสดงให้เห็นว่าเราสอนคนที่ไม่มีความสามารถในการปรับตัวทางภาษา และเรายังคงพอใจกับการสอนแบบเดิมนี้อยู่ ก็เป็นที่ชัดเจนว่ามี "ช่องโหว่" ในการสอนของเรา

ถ้าหากว่าจำเป็นต้องมีการปฏิรูปการสอนภาษาฝรั่งเศส ผมขออนุญาตกล่าวถึงพระดำรัสของสมเด็จพระพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ในวันที่พระองค์ท่านเดินทางมาเป็นองค์ประธานในพิธีเปิดการประชุมทางวิชาการเป็นภาษาฝรั่งเศสซึ่งจัดเป็นครั้งแรก ณ มหาวิทยาลัยนเรศวร เมื่อปี 2003 ว่า "ก่อนสรุป ข้าพเจ้าขอย้ำเตือนหรือพูดถึงความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในตัวของมันเองตั้งเมื่อข้าพเจ้าถามนักเรียนใหม่ว่าทำไมจึงเลือกเรียนภาษาฝรั่งเศส คำตอบที่ได้รับโดยส่วนใหญ่ก็จะเป็นดังนี้เสมอ "เพราะว่าเป็นภาษาที่ไพเราะ"

ความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสนั้นคือเป็นภาษาที่มีตรรกะ มีความเคร่งครัด มีความปรารถนและมีระดับการใช้ภาษาที่แตกต่างกัน”

เพื่อให้ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยเบ่งบานได้อย่างแท้จริง นักศึกษาของเราต้องตระหนักถึงความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาความคิดที่เป็นระบบเพื่อ "ทำให้ภาษาฝรั่งเศสแข็งแรง (ควบคุมภาษาฝรั่งเศส) และเข้าใจระดับความแตกต่างของภาษา ตรงกันข้าม หากว่าภาษาฝรั่งเศสพื้นฐานยังเรียนไม่ได้ผลอย่างเต็มที่และยังจับผู้เรียนให้อยู่ในสถานการณ์ที่จำเป็นต้องใช้ภาษาฝรั่งเศสเฉพาะทาง ซึ่งเรียกร้องให้สามารถใช้ภาษาฝรั่งเศสทั้งทั่วไปและเฉพาะทางได้เป็นอย่างดีแล้วละก็ ก็มั่นใจได้เลยว่าบุคคลผู้นั้นจะไม่สามารถถ่ายทอดความรู้เฉพาะทางนั้นไปยังผู้ฟังของเขาได้ ในกรณีนี้ก็เท่ากับเห็นได้อย่างชัดเจนว่า "ความรู้ที่ได้มาด้วยวิธีการที่ไม่ดีนั้นไม่ก่อประโยชน์อะไร" ¹

ถึงเวลาแล้วที่พวกเราผู้สอนจะต้องตั้งคำถามเพื่อให้รู้ว่าเรากำลังอยู่ ณ จุดใดก่อนที่จะรู้ว่าเราอยากจะไปทีใด จงหยุดสอนภาษาฝรั่งเศสเสมือนหนึ่งว่าเป็นแค่เกมการตั้งคำถามเพื่อหาคำตอบจากตัวเลือกที่ให้มาจนเสียที จงช่วยนักศึกษาของเราให้ค้นพบความสุขในการเรียน "ภาษาฝรั่งเศสพอเพียง" ซึ่งจำเป็นต่อการพัฒนาความสามารถทางภาษา หากว่านักศึกษาคควบคุมภาษาได้ ก็จะได้รับรางวัลตอบแทนในความพยายาม หากเราอยากทราบว่านักศึกษามีความสามารถในการใช้ภาษาฝรั่งเศสที่เรียนไปได้เพียงใด ก็ขอให้เราทำตัวเป็น "แบบอย่างที่ดีจริงๆ" โดยใช้ภาษาฝรั่งเศสพอเพียงในชีวิตประจำวัน และจงหลีกเลี่ยงการสอนภาษาฝรั่งเศสดังเช่นแม่ปูที่สอนลูกปูให้เดินตรงๆ ในขณะที่ธรรมชาติของมันต้องเดินไม่ตรงอยู่แล้วกันเสียที หากว่านักศึกษานักศึกษาใช้ภาษาฝรั่งเศสได้อย่าง "พอเพียง" เมื่อออกจากมหาวิทยาลัย แม้ว่าอาจจะใช้น้อยมากในอาชีพ พวกเขาจะใช้เวลาไม่นานนักที่จะรื้อฟื้นความสุขในการเรียนภาษาฝรั่งเศสเมื่อถึงวันที่พวกเขาต้องการ

เมื่อใช้ภาษาฝรั่งเศสพอเพียงได้แล้ว ผู้เรียนก็จะเรียนรู้ด้วยตัวเองได้ซึ่งหมายความว่ามีความรับผิดชอบในการสร้างบ้านของตนเอง ในสายตาของเราบ้านหลังนี้อาจจะสวยงามน้อยกว่า โอรานน้อยกว่าหลังที่สร้างโดยเจ้าของภาษา แต่มันก็ยังเป็นบ้านของพวกเขา หากว่าพวกเขาประสงค์ที่จะตัดแปลง ต่อเติมหรือประดับตกแต่ง ก็ทำได้ตามรสนิยมที่ต้องการ การนำภาษาฝรั่งเศสไปใช้ในบริบททางสังคมและวัฒนธรรมฝรั่งเศสนั้นก็จะเป็นไปได้ง่ายขึ้นเนื่องจากระดับภาษาที่มีช่วยให้ปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ใหม่ในการใช้ภาษาได้ดีกว่าด้วยซ้ำ

¹ หมายเหตุจากผู้แปล ข้อความนี้เป็นการเขียนล้อสุภาษิตภาษาฝรั่งเศสที่ว่า “*Bien mal acquis ne profite jamais* (ทรัพย์สินที่ได้มาด้วยวิธีการที่ไม่ดีนั้นจะไม่ก่อให้เกิดประโยชน์ใดๆ)”

Annonce :

Dans notre prochain numéro, nous publierons une note de lecture d'une thèse réalisée par un jeune enseignant de l'université Naresuan. Cette thèse s'appuie sur la philosophie de Michel Foucault, qui a été considéré en 2007 par *The Times Higher Education Guide* comme l'auteur en sciences humaines le plus cité au monde. Nous verrons comment la pensée d'un philosophe français peut contribuer à une recherche de doctorat menée par un Thaïlandais ayant travaillé à partir d'ouvrages de référence français traduits en anglais.

Revue éditée par l'université Naresuan. Éditeur : Le président de l'université Naresuan. **Conseillers de la publication :**

Prof. honoraire Dr Kanchana NGOURUNGSU, Vice présidente chargée des affaires académiques,

Rédacteur en chef : Prof. Associé Dr Sombat KHRUATHONG, Directeur du Centre de formation et d'enseignement Bilingue (CFEB).

Membres du comité de rédaction : M. Jean PACQUEMENT, Prof. Assistante Dr Wilai SILAPA-ACHA

Dr Sirapach CHANCHOWAT, Dr Petchsri NONSIRI, Mme Peangkarn KHRUATHONG, Mlle Jutharut RACHAPRING,

M. Pongsakorn NGAMSOM, Dr Jean-Louis CHOPIN



Centre de formation et d'enseignement bilingue (CFEB), Centre de langues de l'université Naresuan,

Phitsanulok 65000 THAÏLANDE, Tél/Fax 66 (0) 55 96 16 65-66. <http://cfeb.nulc.nu.ac.th>

Email sombat.khruathong@gmail.com / cfeb@nu.ac.th

Les articles publiés dans ce bulletin relèvent de l'avis personnel de leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions du comité de rédaction.

**บทความที่ตีพิมพ์ในจุลสารฉบับนี้เป็นความคิดเห็นส่วนตัวของผู้เขียน กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยเสมอไป*

Chronique : Parole, et impressions de voyage, de natif

Jean PACQUEMENT

Phang Khon, son école secondaire, ses élèves Phu Tai et Yoï et son enseignement de français

Le centre de formation et d'enseignement bilingue de l'université Naresuan entretient depuis le début de l'année 2011 des relations suivies avec l'école Phang Khon Wittayakhom, principale école secondaire du district de Phang Khon dans la province de Sakon Nakhon. Située sur la route reliant Sakon Nakhon à Udon Thani, cette ville moyenne à l'économie florissante a une certaine importance au niveau de la province, car c'est à Phang Khon qu'il faut tourner pour rejoindre le chef-lieu de la nouvelle province de Bueng Kan. La ville de Phang Khon est d'ailleurs remarquablement bien desservie par des bus permettant d'aller aussi loin que Bangkok, Chiang Mai, Chiang Rai, et donc Phitsanulok ! Bien que n'étant pas la capitale de la province, Phang Khon est un centre académique significatif, avec, outre l'école secondaire Phang Khon Wittayakhom et un collège de commerce, l'un des cinq campus de l'université Rajamangala de l'Isan.

Enfin, dans la province de Sakon Nakhon qui comprend un certain nombre de groupes ethniques Tai et Mon-Khmer, on trouve à Phang Khon des Phu Tai - on parle dans les livres d'histoire de la province des Phu Tai de Champa Chonabot, ancien nom de Phang Khon - et des Yoï. Il faut noter à ce propos que, si les Phu Tai se comptent en centaines de milliers dans le nord-est de la Thaïlande (dans les provinces de Kalasin, Sakon Nakhon, Nakhon Phanom et Mukdahan), les Yoï, qui dans le district de Phang Khon habitent le petit village de Ban Ummao à une dizaine de kilomètres de Phang Khon, seraient au maximum au nombre de 10000, et on ne les rencontre en Thaïlande que dans la province de Sakon Nakhon, les plus fortes concentrations de Yoï se trouvant dans les districts de Akat Amnuai et Wanon Niwat.

Phang Khon Wittayakhom n'est donc pas une école de grande ville ou de la capitale. Toutefois, des élèves de français de Phang Khon Wittayakhom, dont certains appartiennent aux minorités linguistiques Phu Tai et Yoï, ont été en mesure de gagner beaucoup de prix l'année scolaire dernière (fête de la francophonie, concours de discours etc.), et cette école a la particularité d'être très avancée sur la route de la francophonie, et cela même si, jusqu'à la rentrée 2554/2011, il n'y avait qu'un seul professeur de français, Orawas Mulmanee, titulaire d'une licence de l'université Silpakorn et d'une maîtrise de l'université Kasetsart, qui occupe ce poste à depuis 2527/1984.

Concrètement, Orawas Mulmanee, alias ajan Pla, est

l'enseignante responsable d'une filière de français normale (Matthayom 4, Matthayom 5 et Matthayom 6), ce qui veut dire trois classes avec entre 21 et 24 heures de cours à assurer et en plus, elle enseigne le français aux élèves de Matthayom 1, Matthayom 2 et Matthayom 3 dans le cadre de cours optionnels, à raison de deux heures par classe.

Grâce aux prix gagnés par les élèves de français (ce qui a impliqué un énorme travail de la part du seul professeur de français de l'école), qui ont contribué à faire la réputation de l'école et dont le bon niveau a été remarqué par les professeurs de français de l'université de Khon Kaen, le directeur de l'école, Teerapong Suwanwaetin, a ouvert un programme de langues vivantes à l'intention des élèves scientifiques de la meilleure classe des niveaux Matthayom 1 et Matthayom 4, pour lesquels l'école reçoit une dotation budgétaire significative. Outre le renforcement en anglais, ce programme comprend une initiation au français, avec l'objectif de faire lire du français scientifique aux élèves dans un délai raisonnable, c'est-à-dire la perspective à moyen terme d'un *enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère* (EMILE), que détaillait Sombat Khruathong dans l'éditorial du précédent numéro de ce bulletin, et dont il a évoqué les perspectives et les débouchés dans plusieurs conversations téléphoniques avec le directeur.

L'école a donc désormais un programme trilingue incluant le français, dont Orawas Mulmanee a rédigé le plan académique avant la rentrée et pour lequel Jean Pacquement a été chargé de recruter un professeur susceptible d'enseigner à la fois le français et l'anglais. Un Belge francophone, Alexandre Vuylsteke, enseignant à l'Institut Technique Libre d'Ath en Belgique, a accepté de tenter l'expérience et est venu enseigner à l'école Phang Khon Wittayakhom. Il enseigne quatre heures de français et quatre heures d'anglais dans chacune des classes du programme.

On signalera pour terminer la présence dans l'école d'une stagiaire française, Caroline Emin, envoyée pour un semestre par l'Institut national de langues et de civilisations orientales grâce à Apisit Waraeksiri, enseignant de langue thaï dans cette institution et ancien camarade d'études d'Orawas Mulmanee, et les visites de Jean Pacquement, qui commence une enquête ethnolinguistique des Yoï de Ban Ummao avec la participation des élèves Yoï de français.

Communiquer, c'est d'abord comprendre et se faire comprendre

Christian LE CORRE

Quelle importance faut-il accorder à la prononciation ? Lorsque nos étudiants sont amenés à s'exprimer en français quand ils font par exemple un exposé oral avec pour seul public leur professeur et les autres étudiants, sont-ils capables d'évaluer la qualité de leur articulation ? Nous-mêmes, enseignants natifs, n'avons-nous pas tellement l'habitude de cette prononciation approximative du français que nous nous en contentons alors qu'un individu français non-initié n'en saisirait que des mots épars sans comprendre l'essentiel du message. Récemment, deux touristes français de passage à Khon Kaen ont assisté à un de mes cours dans lequel trois étudiantes présentaient collectivement un exposé sur le musée d'Orsay. Après l'exposé, ils m'ont dit avoir mieux compris une étudiante que les deux autres mais sans pouvoir se l'expliquer. En effet, il n'est pas toujours facile de faire un diagnostic, d'isoler les erreurs de prononciation et de proposer des solutions de correction ; « Ecouter votre CD » disait un professeur d'anglais de nationalité américaine à une de ses étudiantes qu'il ne comprenait pas...

Si on veut bien considérer que le siamois, ou thaï du centre, est la langue source des étudiants de nos classes, et ceci même si cette langue n'est pas toujours leur langue maternelle, on se doit de faire un parallèle entre le thaï et la langue cible, en l'occurrence le français. Il serait souhaitable que les professeurs qui enseignent l'oral connaissent les caractéristiques phonétiques, phonologiques et prosodiques du thaï et du français, qu'ils soient enseignants natifs ou non pour savoir « d'où on part et vers où on va ».

Les méthodes de FLE que nous trouvons en Thaïlande ont été créées sur les bases d'un enseignement en France ou dans un pays francophone, pour un public le plus souvent habitué à la grammaire latine, venant de différents pays et ne partageant pas la même langue. Dans ces conditions, on comprend que ces méthodes n'accordent aucune importance à la langue de l'apprenant. Parmi ces méthodes d'apprentissage, quelques-unes consacrées à la prononciation et le plus souvent dénommées curieusement « Phonétique du français » ou « Exercices de phonétique » sont utilisées de la même manière par des professeurs de français enseignants à Milan, à Varsovie, à Dubaï ou à Bangkok...

Les exercices proposés dans ces méthodes sont en général de deux types avec, entre les deux, un gouffre. Les premiers traitent de la prononciation de tous les phonèmes du français en mettant en lumière les oppositions sous forme de paires minimales, quant au deuxième type, ce sont des exercices qui mettent en relief l'intonation des énoncés. Si on veut faire une correction phonétique de l'articulation de nos étudiants thaïlandais, il semble évident que les exercices de discrimination auditive doivent porter sur des

phonèmes qui n'existent pas en thaï. Faire travailler les phonèmes [k] et [g] dans une paire minimale semble plus judicieux que [p] et [b]. Quelques consonnes et quelques voyelles posent des problèmes, mais ceci est loin d'être insurmontable quand on pense au système phonologique de l'anglais...

Contrairement à ces exercices qui sont à faire en début d'apprentissage, ceux du deuxième type, devraient être gardés pour plus tard. Pourquoi ? Comme nous le savons le thaï est une langue tonale, les syllabes doivent être obligatoirement prononcées sur l'un ou l'autre des tonèmes or le français n'est pas monosyllabique et n'a pas de tonème. Mis à part la phrase interrogative, il est préférable de laisser de côté ce type d'exercices en début d'apprentissage, voire même d'essayer de neutraliser les tons emphatique, descendant et montant sur des mots français polysyllabiques.

Le gouffre dont je veux parler est un ensemble d'exercices qui seraient adaptés aux étudiants thaïs compte tenu de leur langue. Il semble que la grande absente des manuels de prononciation soit la syllabe or le thaï est une langue monosyllabique, et comme ces syllabes sont le plus souvent des morphèmes, elles sont prononcées indépendamment les unes des autres. On notera que dans l'écriture thaïe, rien n'indique le début et la fin d'un mot. Etant donné que l'apprentissage de la prononciation en groupe implique un support écrit, les étudiants thaïs auront naturellement tendance à lire des « mots », séparés par des espaces, d'autant plus que la plupart du temps, ils se réfèrent à des repères graphiques. Nous trouvons ici une des causes d'une mauvaise articulation mais aussi d'une mauvaise compréhension orale.

En français, que l'on parle ou que l'on lise, les mots ne sont pas prononcés comme des unités indépendantes, le français doit être davantage perçu comme une langue où on prononce des syllabes. Tout serait parfait si on s'arrêtait là. Le problème est que l'initiale d'une syllabe peut se trouver à la fin d'un mot tandis que la voyelle se trouve dans le mot suivant ! Ce phénomène qu'on appelle « enchaînement » et qu'il ne faut pas confondre avec la liaison dont on parle souvent, mérite attention et doit être examiné avec soin. Nous savons qu'en thaï, aucun mot ne commence par une voyelle. Cela semble un peu saugrenu de dire cela car la fermeture glottale qui précède les voyelles et représentée à l'écrit par ə n'est pas audible, il n'empêche qu'elle bloque toute tentative d'enchaînement entre la consonne finale d'une syllabe fermée à la voyelle initiale du mot suivant (on dit : / sip-et / **(11) et non pas** : / si-pet /. Cette caractéristique du thaï, qui crée des ruptures très fréquentes de la voix en amont d'une voyelle comme dit plus haut mais aussi en aval d'une voyelle brève, introduite en français, rend plus difficile la communication avec un

locuteur natif. Ce type d'enchaînement, appelé enchaînement consonantique, est souvent lié à la présence d'un « e caduque » à la finale d'un mot. Ce « e caduque » demandera lui aussi des explications et des exercices. D'un autre type, l'enchaînement vocalique se trouve entre deux mots ; *Il est arrivé à Angers* ; ou parfois à l'intérieur d'un mot. Souvent dénigrés par les pédagogues car auparavant méprisés par les poètes, ces enchaînements vocaliques appelés « hiatus » doivent être mis en évidence dans des exercices dès le début de l'apprentissage pour corriger les effets de l'occlusion glottale ; *Léa et Isabelle, François ou Anémone ?* Sans rupture de voix.

Un travail ciblé sur l'articulation des phonèmes du français en tenant compte des réalités phonologiques du thaï et particulièrement de l'absence à la finale de certains phonèmes permettrait sans doute un gain de temps précieux qui pourrait être consacré aux exercices portant sur les

liaisons et les enchaînements. Ces exercices, qui ne se font pas sur des mots isolés mais sur des groupes de mots, doivent sensibiliser l'apprenant à ces phénomènes afin de l'amener à perfectionner son apprentissage de façon autonome. On veillera aussi à allonger les voyelles qui permettront plus facilement cette fluidité qui caractérise le français. Les dialogues sous forme de jeux de rôles ne sont pas les plus appropriés pour vérifier la progression car ils mêlent d'autres phénomènes prosodiques que sont l'intonation émotionnelle, l'accentuation et le rythme. La lecture d'un petit texte ou encore la narration d'une petite histoire seront les meilleurs moyens de vérifier les progrès de l'étudiant. Ces corrections articulatoires doivent se faire régulièrement et à tous les niveaux de l'apprentissage. Pour conclure, je crois qu'il n'est pas indispensable de préciser que lorsqu'on prononce mieux une langue on développe simultanément une meilleure compétence de compréhension orale.

Enseignement des langues, diversité et plurilinguisme : le cas de la France

Marielle RISPAIL

Quelles langues parle-t-on en France ? Cela étonnera peut-être certains que je mette un pluriel dans cette question. En effet, l'étudiant ou l'enseignant de français pense à la France comme à un pays qui parle français. Et pourtant, il y a quelques années, un n° de la célèbre revue de Sciences de l'Éducation *Les Cahiers pédagogiques* titrait « 75 langues en France : et à l'école ? ». Et pour qui ouvrait cette revue, on pouvait y voir qu'il ne s'agissait pas de « langues enseignées », donc étrangères, comme on pourrait croire, mais bien de « langues de France », comme le dit le nom de cet utile et unique organisme de notre Ministère de la Culture, la DGLFLF, autrement dit : « Délégation générale à la Langue Française et aux Langues de France ».

Ce titre reconnaît en fait la réalité du terrain sociolinguistique français, à savoir la présence sur le territoire et hors métropole, de langues familiales autres que le français, la plupart du temps en cohabitation avec lui et d'autres langues. La date tardive de cette reconnaissance, encore non généralisée, s'explique par l'acharnement de nombreux politiques, linguistes, enseignants, écrivains, etc. à ne voir que le français, langue soi-disant « noble » et « commune », dans la population, et à « oublier » toutes celles que nos enfants entendent régulièrement dans leur vie quotidienne, au motif que ce plurilinguisme leur serait défavorable pour leurs études (ce n'est qu'une des raisons alléguées). On reviendra plus tard sur cet argument.

Pour l'instant, demandons-nous de quelles langues il s'agit. Il y a bien sûr en France surtout citadine (mais elles ne sont pas comptées dans les 75), les langues de pays d'où sont originaires un très grand nombre de familles françaises immigrées, puisque notre pays est une terre d'immigration et d'accueil - ou du moins l'a été : diverses langues venant d'Italie (outre l'italien, le sarde, le calabrais, le vénitien, le sicilien, etc.)

Suivant les régions, souvent excentrées, d'où sont venues les diverses vagues d'immigration ouvrière au siècle dernier ; venant d'Espagne aussi (l'espagnol, mais aussi le basque, le galicien ou le catalan) dues à une immigration ouvrière mais aussi politique sous le régime franquiste, à laquelle s'est ajoutée une immigration latino-américaine parlant des langues dérivées de l'espagnol, etc.

On trouve ainsi les langues de tous les pays d'immigration, dans des proportions diverses, pays tous secoués par des tempêtes économiques et politiques (khmer, viet-namien ou mong des pays d'Asie du sud-est, algérien, marocain, kabyle ou chleuh d'Afrique du nord, wolof, bambara ou autre du centre et de l'ouest, le roumain ou le géorgien d'Europe de l'est, etc.). La proximité de ces pays et de ces langues va du simple voisinage géographique et linguistique (langues latines) à des apports du bout du monde (Comores, avec le shimaoré par exemple). Leur présence fait de la majorité des enfants français des plurilingues par immersion, malgré un monolinguisme officiel et déclaré.

Mais il y a surtout des langues nées et parlées à l'intérieur de nos frontières, par de larges pans de la population qui n'a jamais habité hors de France. Ce sont pour la plupart des langues régionales, qui s'originent loin de la capitale, les langues autour de Paris s'étant fondues dans une langue « d'oïl » commune qui a donné le français. On trouve ainsi le picard, l'alsacien, le francique, le breton, le provençal, diverses formes d'occitan, le catalan, etc.

Ces langues mènent une petite vie tranquille, souvent loin des médias et des oreilles parisiennes, ne serait-ce que parce que presque tous leurs locuteurs sont bilingues : il s'adressent donc d'instinct en français à qui ne leur paraît pas « du cru ».

Pourtant, si vous passez dans nos villages de l'arrière-pays du Var (Provence), si vous tendez l'oreille sur le marché de Thionville (Lorraine), si vous partagez « l'heure de l'apéro » dans un café d'Hasparren (Pays basque), vous reconnaîtrez vite, d'abord des accents bizarres, qui rendront peut-être votre compréhension de ce français difficile, et par-delà, des langues que vous ne comprendrez pas du tout, car elles ont des origines variées (gaélique, alémanique, latine, inconnue pour le basque, etc.).

De temps en temps, vous entendrez surnager un mot français dans le flot des échanges, signe du contact des langues à l'œuvre dans notre vie moderne. Ces langues portent des cultures, des traditions de vie, des poésies et des proverbes, qui font la richesse de notre patrimoine et la fierté de ceux qui les connaissent. Elles portent aussi des sagesses dont la rencontre pourrait s'avérer fructueuse pour construire la sagesse du monde.

De plus, elles passent tranquillement les frontières et sont parfois la langue du voisin proche, qui du coup n'est plus du

tout étranger : le platt ou francique est parlé en France, en Sarre allemande, dans une province de Belgique et au Luxembourg ; le catalan et le basque sont parlés en France et en Espagne, le flamand a bien des similitudes avec le néerlandais, etc. Ces langues trop souvent méprisées et donc minorées officiellement, voire dans l'esprit même de leurs locuteurs, sont pourtant le quotidien linguistique de nombre de nos élèves. Mais ce quotidien est « oublié » par l'école : on « oublie » donc, du même coup, de le mettre en valeur dans l'apprentissage des langues étrangères. Quel gâchis!

Et chez vous, en Thaïlande, dans les autres pays voisins, quelles sont VOS langues ? Les langues de vos élèves, et pas seulement des élèves aisés des grandes villes ? Quelles sont les vraies pratiques langagières dans la vie sociale, entre langues minoritaires ou d'immigration, anglais, langue officielle du pays, et français ? Ce sont des questions passionnantes pour la didactique de demain, qui sera plurilingue à coup sûr. Mais ce sera sans doute l'objet d'un prochain article, si cela vous intéresse ...

Marielle RISPAIL, UJM St Étienne, Professeur des Universités en Sociolinguistique et Didactique des langues et des cultures.

Odeurs et saveurs âcres : étude des contextes du mot *ຈົວ* [khiw[∇]] en lao et en phu taï

Sipaseuth PHONGPHANITH

ຈົວ [khiw[∇]] "[il y a une odeur] âcre" est un mot très employé par les Lao et les Phu Taï, et jamais je n'aurais eu l'idée de réfléchir sur un mot à première vue si simple et si immédiat, si je n'étais pas confrontée à des questions lexicales de la part de Jean Pacquement dans le cadre de son étude linguistique de la langue phu taï, ma langue maternelle et aussi la langue dominante de mon district, Atsaphone, dans la province de Savannakhet. Jean Pacquement a entendu le mot *ຈົວ* [khiw[∇]] dans la bouche de Kongngeun Komde, une informatrice phu taï de Boualapha (province de Khammouane), qui est étudiante à l'université de Savannakhet, et a ensuite sollicité mes commentaires, ainsi que ceux d'un collègue de Khon Kaen en Thaïlande, Direk Nirunkool, qui a donné le point de vue d'un locuteur cultivé connaissant bien le thaï et la langue lao (isan) telle qu'elle est parlée dans le nord-est de la Thaïlande. Jean Pacquement m'a également signalé que ce mot était expliqué comme étant l'équivalent du thaï *เหม็นเขียว* [men[∇] khiaw[∇]] "[il y a une] mauvaise [odeur de légume] vert [ou d'herbe]", dans un article récent de deux professeurs de linguistique de l'université Naresuan, Supatra Jiranathanaporn et Unchalee Singnoi - คำเรียกรสของกลุ่มชาติพันธุ์ไทในเขตภาคเหนือตอนล่าง:กรณีศึกษาในแนวอรรถศาสตร์ชาติพันธุ์ (Tai Ethnic Taste terms in the Lower Northern Part of Thailand : A Case Study in Ethnosemantics), *Journal of Humanities Naresuan University* 7-3, September-December 2010, p. 1-30. Une brève recherche dans les dictionnaires m'a permis de trouver *ຈົວ* [khiw[∇]] dans le *Dictionnaire français-lao & lao-français* de Phone Bouaravong, le sens indiqué étant "âcre, acerbe", cependant que ce mot ne figure pas dans le *Dictionnaire laotien-*

français de Marc Reinhorn.

Une équivalence de *ຈົວ* [khiw[∇]] "[il y a une odeur] âcre" avec *เหม็นเขียว* [men[∇] khiaw[∇]] "[il y a une] mauvaise [odeur de légume] vert [ou d'herbe]", me semble plus un point de départ qu'une explication exhaustive. Dans mon usage du phu taï et du lao, *ຈົວ* [khiw[∇]] est utilisé dans beaucoup de contextes, et pas seulement pour indiquer l'impression subjective, olfactive et parfois gustative, causée chez quelques-uns par certains légumes, herbacées ou herbes aromatiques. Point de départ, l'explication de *ຈົວ* [khiw[∇]] par *เหม็นเขียว* [men[∇] khiaw[∇]] présente en outre l'avantage de permettre de distinguer *ຈົວ* [khiw[∇]]/*เหม็นเขียว* [men[∇] khiaw[∇]] de *เหม็น* [men[∇]] "[il y a une] mauvaise [odeur]", car une odeur âcre ou irritante n'est pas du même ordre qu'une mauvaise odeur.

Je vais à présent détailler les principaux contextes dans lesquels j'utilise le mot *ຈົວ* [khiw[∇]], afin de donner un peu de substance à la traduction "[il y a une odeur] âcre", proposée au début de cet article. Mon objectif est de contribuer sémantiquement à l'étude lexicologique du mot *ຈົວ* [khiw[∇]], pour lequel les dictionnaires consultés ne donnent pas d'exemples.

Un premier contexte, déjà suggéré par la traduction "[il y a une] mauvaise [odeur de légume] vert [ou d'herbe]" de *เหม็นเขียว* [men[∇] khiaw[∇]], concerne l'odeur et le goût de certains légumes, herbacées et herbes aromatiques. Compte tenu de mon usage du phu taï et du lao, j'y ajoute le

cas des fruits et de ce qui en est dérivé. Je rappelle que *จิ๋ว* [khiw^v] est d'ordre subjectif. Dans mon cas personnel, je trouve *จิ๋ว* [khiw^v] le fruit de la passion, non seulement comme fruit (à l'odeur), mais aussi dans les jus de fruits et dans les confitures (au goût). J'ai eu une sensation similaire en goûtant du jus de raisin rouge. Il en va de même de certains insectes comestibles, dont certains sont *จิ๋ว* [khiw^v] pour telle ou telle personne. On notera ici que, pour les Lao et les Phu Taï, comme pour les Thaï, *จิ๋ว* [khiw^v] ne peut pas s'appliquer à l'odeur de la viande crue, qui est décrite comme *คาว* [khaaw[^]] "forte [au goût et à l'odeur]".

Le parfum âcre de certaines fleurs constitue un cas différent, puisque les fleurs ne se mangent pas! Je vois ici un deuxième contexte, dans lequel la sensation liée à *จิ๋ว* [khiw^v] est d'ordre purement olfactif. Je range dans ce contexte quelques insectes non comestibles comme les cafards, qui laissent sur leur passage une odeur reconnaissable.

Dans un troisième contexte, très voisin à mon avis, figure l'odeur, parfois irritante, des choses neuves (papier, livres, billets de banque, vêtements, chaussures), et l'emploi que je fais de *จิ๋ว* [khiw^v] est comparable à l'utilisation en thaï de *เหม็นใหม่* [men^v maj[^]] "[il y a une] mauvaise [odeur de] neuf". Ici se marque clairement la différence entre *จิ๋ว* [khiw^v] "[il y a une odeur] âcre" et *เหม็น* [men^v] "[il y a une] mauvaise [odeur]". Pour prendre l'exemple des chaussures et des vêtements neufs, ils ont une odeur *จิ๋ว* [khiw^v], mais, s'il

s'agit de vêtements sales ou de chaussures qui sentent mauvais, on utilise en phu taï et en lao *เหม็น* [men^v] ou *เหม็นอับ* [men^v ap^v].

Un quatrième contexte comprend l'odeur des aliments qui brûlent pendant la cuisson et celle des courts-circuits électriques. Il s'agit certes de deux odeurs différentes, mais le mot *จิ๋ว* [khiw^v] s'applique à l'une comme à l'autre dans mon usage du phu taï et du lao. *จิ๋ว* [khiw^v] ici correspond sémantiquement au thaï *เหม็นไหม้* [men^v maj[^]] "il y a une odeur [de] brûlé".

Un dernier contexte est celui des odeurs corporelles, pour lesquelles on peut ici encore proposer une distinction entre *จิ๋ว* [khiw^v] "[il y a une odeur] âcre" et *เหม็น* [men^v] "[il y a une] mauvaise [odeur]".

Je pense en particulier à la sueur : quand on transpire, la sueur est *จิ๋ว* [khiw^v], mais, si on ne se lave pas vite après avoir transpiré, l'odeur du corps est *เหม็น* [men^v], et, dans le cas particulier des aisselles, on dit *เหม็นขี้เต่า* [men^v khii^v taw[^]] "[il y a une] mauvaise [odeur d']excrément de tortue/½".

Je termine ce texte en remerciant Jean Pacquement, qui a suscité ma réflexion et qui a (beaucoup) corrigé et réécrit ce texte, Sombat Khruathong, qui nous encourage tous à écrire et à prendre la parole, et Direk Nirunkool, dont j'ai utilisé les remarques qu'il a faites sur le mot *จิ๋ว* [khiw^v] dans ses conversations avec Jean Pacquement.

Sipaseuth PHONGPHANITH, Professeur de la faculté des Humanités et de Linguistique, Université de Savannakhet, Na Xeng, Savannakhet, Laos.

Matière à réflexion

Sombat KHRUATHONG

Le recul de la langue française : un faux débat*

En abordant ce problème, nous entrons dans un faux débat puisque le nombre de locuteurs francophones dans le monde reste à peu près le même depuis des siècles. Nous sommes d'accord avec le linguiste Claude Hagège qui a fait en 1987 le constat crucial suivant : « Aujourd'hui, la vérité n'est pas que le français recule, elle est que l'anglais avance plus vite que lui »

C'est là où le bât blesse. Comment l'anglais a-t-il pu avancer beaucoup plus vite que le français ? Pour y répondre, je pense à un proverbe chinois : « Dans un bateau qui navigue à contre-courant, qui n'avance pas recule ». N'est-ce pas notre « inertie » qui fait obstacle à la bonne promotion de la langue française dans la région ? Sans

parler du nombre de locuteurs francophones de la région, les francophones existants ont-ils déjà produit en français assez de « contenu local » ? Existe-t-il des documents en français réalisés par des francophones locaux ? Avant de chercher ailleurs la cause du problème, il faut oser nous poser la question de savoir où nous en sommes. Nous voyons plutôt que le français de la région n'est pas assez « enrichi » par les utilisateurs locaux.

* C'est un extrait d'un article qui sera présenté en séance plénière au séminaire international organisé le 8 octobre 2011 à Jogjakarta par l'Association des professeurs de français d'Indonésie.

A la recherche d'un honnête homme : la construction du sens selon une chanson nostalgique indonésienne

Siriporn MANEECHUKATE (traduction par Sombat KHRUATHONG)



A partir de ce numéro, nous publierons régulièrement des articles généralement rédigés par des francophones de l'ASEAN portant sur leur pays ou sur un pays voisin. Nous publions ici les réflexions d' Ajarn Siriporn Maneechukate, qui se prépare à enseigner l'indonésien à la Faculté des Humanités de l'Université Naresuan, sur une chanson nostalgique à la gloire d'un « honnête homme » indonésien surnommé Bung Hatta.

Sombat Khruathong, rédacteur en chef

Le chagrin d'un individu ou d'un groupe éprouvé à la mort d'un « honnête homme » se manifeste à toute époque et dans toute société. En Thaïlande, la sortie du film « Khunrongpalat Chu, un héros oublié » peut être considérée comme un besoin de trouver également un honnête homme. Les Thaïlandais qui s'intéressent à l'histoire et à la politique indonésiennes se souviennent de Soekarno, l'un des leaders à l'époque de l'indépendance. Cependant, Mohammad Hatta, celui qui se tenait debout à ses côtés, leur est totalement inconnu. Surnommé « Bung Hatta », il fut nommé vice-président par Soekarno et devint celui que les Indonésiens et les étrangers appellent couramment le « père de la coopérative indonésienne ». Qui est Bung Hatta ?

Les grandes vertus de Bung Hatta pour sa patrie et sa vie modeste m'ont rappelé une chanson engagée d'un chanteur indonésien, Ivan Falls, qui la composa pour témoigner de la douleur éprouvée par le peuple à l'occasion de la disparition de l'honnête homme. Cette chanson s'intitule « Bung Hatta ».

Bung Hatta

Tuhan terlalu cepat semua
Kau panggil satu-satunya yang tersisa
Proklamator tercinta...
Jujur lugu dan bijaksana
Mengerti apa yang terlintas dalam jiwa
Rakyat Indonesia...
Hujan air mata dari pelosok negeri
Saat melepas engkau pergi...
Berjuta kepala tertunduk haru
Terlintas nama seorang sahabat
Yang tak lepas dari namamu...
Terbayang baktimu, terbayang jasamu
Terbayang jelas... jiwa sederhanamu

Bernisan bangga, berkafan doa
Dari kami yang merindukan orang

Sepertimu...

Bung Hatta

Tu es rapide en tout, Dieu
Tu rappelles au paradis le seul qu'on ait :
Notre cher libérateur
Si sincère, si ordinaire et si sage
Et qui comprend l'âme
Du peuple indonésien
Bung Hatta, des larmes comme des pluies coulent de tout le pays
A l'heure où vous nous avez quittés
Des milliers de personnes vous rendent hommage à travers leur
mélancolie
Leurs souvenirs de vous, notre camarade
Qui restera pour toujours au fond de notre coeur
Des souvenirs du patriotisme... du sacrifice
d'une vie si simple
Tout ce qui nous reste pour notre fierté et vous témoigner notre
respect est votre tombeau
De nous qui pensons toujours
A vous...



Le tombeau de Bung Hatta

La découverte d'un hommage d'Ivan Falls au travers de la chanson nostalgique, tout comme du producteur du film « Khunrongpalat Chu, un héros oublié », montre une reconnaissance envers celui qui fit beaucoup de sacrifices pour la terre indonésienne. En écoutant la chanson et en jetant mon regard par la fenêtre, je vois un ciel nuageux et j'entends des gouttes de pluie qui tombent doucement sur le toit. Que c'est triste, surtout quand j'éprouve également un sentiment de la même nostalgie : dans mon pays, la recherche d'un honnête homme qui sait sacrifier sa vie à la patrie se fait sentir partout...

La compétence discursive en français dans l'enseignement universitaire thaïlandais

Sophie GEZOLME

Mon expérience d'enseignement du français en milieu universitaire thaïlandais s'inscrit dans le cadre d'un stage pratique de master 2, spécialisé dans la formation en langue française des adultes en contextes migratoires, universitaires ou professionnels. Cette expérience est somme toute assez courte : en effet, je ne suis à la section de français de l'université Naresuan que depuis trois mois, et le stage se termine à la fin du premier semestre universitaire. Malgré ce temps limité, j'ai pu, entre autres, étudier le contexte d'enseignement du français à l'université Naresuan, m'exercer à l'enseignement du français à un public thaïlandais et tenter de mettre en place certaines stratégies d'apprentissage.

La majorité de mon enseignement étant basée sur la compétence de production orale, c'est à cela que nous allons à présent nous intéresser, et plus particulièrement à ce qui m'en semble indissociable : la compétence discursive.

Rappelons que la compétence discursive s'inscrit dans le champ de la pragmatique, une des branches de la linguistique qui perçoit la langue comme « un moyen de communication dont l'outil principal est celui du discours » (Garric et Calas, 2007). Parler de compétence discursive, c'est mettre en exergue « les participants d'une situation de communication, leur position sociale et leur histoire conversationnelle commune. » (Maingueneau, 1987)¹. En d'autres termes, tout acte de communication dans une langue donnée ne doit être pris en considération qu'en connaissance du contexte de réalisation de cet acte, celui-ci jouant un rôle déterminant dans le déroulement de l'échange. Actes de parole et contextes de production sont donc intimement liés.

Dans le cadre des cours que je dispense, j'ai tenté de faire de la compétence discursive ma priorité d'enseignement. Je pense en effet qu'il est essentiel que les étudiants maîtrisent cette compétence puisque la plupart d'entre eux, une fois le diplôme obtenu, envisagent de travailler dans les domaines du tourisme ou de l'hôtellerie-restauration, où les contacts avec des francophones sont réguliers. Ils doivent donc apprendre à interagir en langue française.

Si j'ai choisi de focaliser mon travail sur la compétence discursive, c'est aussi parce que j'ai constaté que nos apprenants avaient peu d'opportunités de pratiquer les interactions en langue française. Tout d'abord, si l'on considère le nombre d'heures de cours et le nombre d'étudiants dans certaines classes, il semble difficile pour eux de s'exercer suffisamment à interagir en langue cible lors de situations de communication créées.

En outre, les étudiants entre eux jouent difficilement le jeu du « tout en français » pour communiquer, et les professeurs ont fréquemment recours à la langue thaïe dans

leurs conversations avec les élèves. Par ailleurs, il y a peu de francophones natifs à l'université Naresuan et plus largement à Phitsanulok, donc peu d'occasions d'échanger des paroles avec un interlocuteur ayant le français comme langue première. Enfin, rares sont les étudiants qui ont déjà eu la possibilité de se rendre en France ou dans un pays francophone, et donc d'être en immersion linguistique totale.

Mon objectif, dans le cadre des cours que je dispense, a donc été de positionner la compétence discursive au cœur de l'apprentissage des apprenants, pour tenter de remédier à certains problèmes qui les empêchent souvent de s'exprimer. Ces problèmes sont variés. A titre d'exemple, en langue française, la structure du discours est très importante : les idées s'organisent thématiquement et les relations logiques sont indispensables. En thaï, le discours semble se structurer bien différemment. Il est alors difficile pour les élèves de réussir à produire un discours cohérent en français, ce qui peut finalement conduire à des incompréhensions lorsqu'ils s'expriment avec des locuteurs natifs.

Un autre obstacle à la communication réside dans la complexité des règles régissant certains genres discursifs comme celui de la conversation. En effet, les étudiants ne savent pas toujours comment entrer en contact avec une personne, ou comment clore une conversation : en disant « je dois y aller » sans s'excuser de devoir quitter leur interlocuteur prématurément, ils violent les règles de cloture de l'échange et mettent l'allocutaire dans l'embarras, bien inconsciemment.

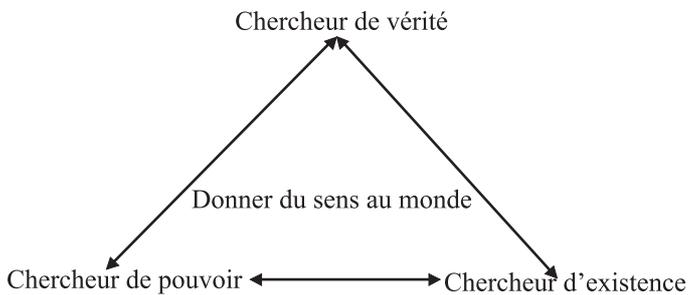
Pour pallier ces difficultés, le jeu de rôle s'est révélé être un outil de qualité puisqu'il place les apprenants en situation d'interaction. Chaque étudiant endosse un nouveau rôle et tente de réaliser une production qui est la plus proche possible d'une situation de communication authentique. A travers ces mises en pratique, des actes langagiers sont intégrés, et on vise à acquérir les principes de l'interaction verbale en français. « Dans quels contextes utiliser le *tu* ou le *vous* ? », « Comment ouvrir et clore une conversation ? », « Quel registre utiliser en fonction de son interlocuteur ? », « Comment interrompre son interlocuteur poliment ? » sont autant de questions que les étudiants sont amenés à se poser. Cependant, il faut reconnaître que même si elle tend à se rapprocher du réel, la situation de communication reste malgré tout fabriquée. Et à mon sens, c'est là toute la difficulté : Comment réussir à utiliser une langue en contexte lorsqu'on ne se trouve que rarement dans des situations d'interaction authentique ?

Finalement, même si les jeux de rôles ne remplaceront jamais les interactions en situation réelle, ils constituent néanmoins une alternative intéressante et, je pense, efficace.

¹ Ces deux références sont extraites de Radoslaw Kucharczyk, 2009, « Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE », in *Synergies Pologne* n°6 - 2009 pp. 77-89.

Quel type de chercheur êtes-vous ?

Sombat KHRUATHONG



J'ai récemment découvert un site web consacré à la recherche en sciences sociales. Je suis tombé sur un article intitulé « Lettre à Lara n°8 : De l'esprit de recherche : essai sur un idéal-type de chercheur ». René BARBIER, auteur de l'article, propose une typologie des chercheurs qui me paraît intéressante : « **les chercheurs de vérité** sont ceux qui veulent apporter un sens ultime au monde dans lequel ils sont insérés. Leur question est bien celle de la vérité qui s'oppose au mensonge, à l'erreur et à l'ignorance [...]».

Les chercheurs d'existence sont d'un autre ordre. Ils sont des êtres d'expérience au sens d'expérientialité relationnelle à eux-mêmes, aux autres et au monde. Ils ne cherchent pas tant à expliquer, ni même à comprendre, qu'à entrer dans la vie en permanente relation et à retentir à cette insertion [...]. **Les chercheurs de pouvoir** ont le souci de la maîtrise de la nature, de l'économique, du politique et du social. Le sens accordé au monde dépend du degré de contrôle et de jouissance corrélative de ce monde. On retrouve là tous ceux qui s'investissent d'une façon déterminante dans les pouvoirs politique, économique, social, culturel, religieux, sexuel, militaire etc. [...].».

L'article est accessible dans son intégralité à l'adresse suivante :

http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id_Article=626

หน่วยฝึกอบรมและการสอนสองภาษา ไทย-ฝรั่งเศส
 สถานพัฒนาวิชาการด้านภาษา
 มหาวิทยาลัยนเรศวร
 อำเภอเมือง จังหวัดพิษณุโลก 65000

ชำระค่าฝากส่งเป็นรายเดือน
 ใบอนุญาตเลขที่ ๘๕/๒๕๒๑
 พิษณุโลก