



วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย

ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

BULLETIN DE L'ASSOCIATION THAÏLANDAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

SOUS LE HAUT PATRONAGE ROYAL DE SON ALTESSE ROYALE LA PRINCESSE MAHA CHAKRI SIRINDHORN

ฉบับที่ ๑๔๔ ปีที่ ๔๕ เล่มที่ ๒ (กรกฎาคม-ธันวาคม ๒๕๖๕/N°144 Année 45 (Juillet-Décembre 2022))

บทความวิจัย (RESEARCH ARTICLES)

การวิเคราะห์ปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur
ของนิสิตเอกวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา
ภาคภูมิ ใจมีอารี

L'ÉTUDE DES CONTENUS CULTURELS DANS LES MÉTHODES DE FLE,
NIVEAUX A1 ET A2 ET LES PROPOSITIONS DIDACTIQUES
NITHI SILLAVATKUL

การอ่านบทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...” ของปอล แวร์แลน
วรุณี อุดมศิลป์

LE DELF B1 EN THAÏLANDE : UN TEST DE COMPÉTENCE CULTURELLE.
OBSTACLES CULTURELS ET PROPOSITIONS DE REMÉDIATION.
LUC NGUYEN
JARUKAN JITWONGNAN
ATICOM CHITKASEMSUK

L'ANALYSE DISCURSIVE DES ENQUÊTES SUR LE CHANGEMENT CLIMATIQUE
CHEZ LES JEUNES EN BELGIQUE ET AU CANADA
NATTHAPORN KANJANAPINYOWONG

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความวิชาการ (Peer review)

วารสารสมาคมครุศาสตร์แห่งประเทศไทย

- | | |
|--|--|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร.มธุรส จงชัยกิจ | คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร.ชนินฐา กองทิพย์ จารุพินทุโสภณ | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร.สิริจิตต์ เดชอมรชัย | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร.ปรีดี พิศภูมิวิถิติ | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร.ปาจริย์ สุทัศน์ ณ อยุธยา | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร.ภาคภูมิ ใจมีอารี | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริมา ปุรินทรภิบาล | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร.พิริยะดิศ มานิตย์ | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 9. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุรภี รุโจปการ | คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 10. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พรพิมล ศุขะวาทิ | คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 11. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรุณี อุดมศิลป์ | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 12. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อดิพร เสถียรสุด | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 13. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Bruno Marchal | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 14. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Frédéric Carral | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 15. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.Nicolas Revire | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 16. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญพรรณ ทิพย์คง | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชอทอง บรรจงสวัสดิ์ | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุพรรณิ จันท์ครามู | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 19. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติพล ฐิโนทัย | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 20. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศศิ อินทรโกสม | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง |
| 21. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นิรมล ตัญญาแสนสุข | คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร |
| 22. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกัญญา นันทศิลป์ | คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร |
| 23. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อัจฉรา สัปพัน์ | คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
วิทยาเขตปัตตานี |
| 24. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยสุดา ม้าไ | วิทยาลัยศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต |
| 25. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุทิสรา โรจนอนันต์ | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 26. อาจารย์ ดร. สิริวรรณ จุฬารณ | คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 27. อาจารย์ ดร.มาริสา การิเวทย์ | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 28. อาจารย์ ดร.วันรัก สุวรรณวัฒนา | คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 29. อาจารย์ ดร.Jean-Philippe Babu | คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร |
| 30. อาจารย์ ดร.วรรณฤดี คุระวรรณ | คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยขอนแก่น |
| 31. อาจารย์ ดร.วิโรจน์ โกศลฤทธิชัย | คณะวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา วิทยาเขตจันทบุรี |

บทบรรณาธิการ

วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ฉบับนี้เป็นฉบับที่ 144 ปีที่ 45 เล่ม 2 (กรกฎาคม - ธันวาคม 2565)

ไม่ว่าบรรยากาศสาธารณสุขจะยังเป็นที่ต้องระแวดระวังอย่างไร บรรยากาศวิชาการยังคงอบอวลแน่นไปด้วยงานวิจัยที่หลากหลาย วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์ฯ ฉบับนี้จึงมีทั้งวิจัยที่เกี่ยวกับการเรียนการสอน เช่นการวิเคราะห์ปัญหาการใช้ le futur simple และ le futur antérieur ของผู้เรียนชั้นปีที่ 1 การวิจัยเกี่ยวกับการประเมินผลในเรื่อง le DELF B1 en Thaïlande: un test de compétence culturelle, obstacles culturels et propositions de remédiation งานวิจัยเกี่ยวกับวัฒนธรรมยังพบได้อีกในเรื่อง L'étude des contenus culturels dans les méthodes de FLE, niveaux A1 et A2 et les propositions didactiques งานวิจัยที่เกี่ยวกับการใช้ภาษา Analyse discursive des enquêtes sur le changement climatique chez les jeunes en Belgique et au Canada และงานวิจัยเกี่ยวกับวรรณคดีในเรื่อง การอ่านบทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...” ของปอล แวร์แลน

ในปี พ.ศ. 2566 จะเป็นปีเฉลิมฉลองวันประสูติครบรอบ 100 ปี สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ร่วมกับ UNESCO ซึ่งได้ยกย่องให้พระองค์เป็นบุคคลตัวอย่าง สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์ฯ จะได้จัดการประชุมวิชาการนานาชาติขึ้นในหัวเรื่อง Les multiples facettes du français et son enseignement au XXIe siècle ระหว่างวันที่ 8 และ 9 มิถุนายน 2566 ขอเชิญชวนผู้สนใจเข้าร่วมรับฟัง และขอเชิญชวนผู้นำเสนอบทความนำบทความมาลงในวารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในพระราชูปถัมภ์ฯ ตั้งแต่ฉบับหน้าเป็นต้นไป

ขอให้ทุกท่านมีความสุขกับบทความที่เราคัดสรรมา
รักษาสุขภาพ อย่าประมาท ไวรัสยังคงอยู่รอบตัวเรา
แล้วพบกันใหม่ฉบับหน้าค่ะ

บรรณาธิการ

สารบัญ

บทความวิจัย (Research Articles)

การวิเคราะห์ปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ของนิสิตเอกวิชา ภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา ภาคภูมิ ใจมีอารี.....	1
L'étude des contenus culturels dans les méthodes de FLE, niveaux A1 et A2 et les propositions didactiques Nithi SILLAVATKUL.....	22
การอ่านบทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...” ของปอล แวร์แลน วรุณี อุดมศิลป์.....	42
Le DELF B1 en Thaïlande : un test de compétence culturelle. Obstacles culturels et propositions de remédiation. Luc NGUYEN Jarukan JITWONGNAN Aticom CHITKASEMSUK.....	61
L'Analyse discursive des enquêtes sur le changement climatique chez les jeunes en Belgique et au Canada Natthaporn KANJANAPINYOWONG.....	91



การวิเคราะห์ปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ของ นิสิตเอกวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา ภาคภูมิ ใจมีเอารี*

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

An Error Analysis of Le futur simple and Le futur antérieur of 1st Year Students from French for Communication Major at Burapha University

Parkpoom Jaimeearee*

Faculty of Humanities and Social Sciences Burapha University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 29 June 2022

Revised 23 September 2022

Accepted 31 October 2022

คำสำคัญ

ไวยากรณ์ฝรั่งเศส

กาลอนาคต

การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส

Keywords:

French Grammar

Future Tense

Teaching and Learning French

บทคัดย่อ

งานวิจัยชิ้นนี้มีจุดประสงค์วิเคราะห์ปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ของนิสิตเอกวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา จำนวนทั้งสิ้น 54 คน โดยการใช้แบบทดสอบที่ผู้วิจัยได้จัดเตรียมไว้จำนวน 1 ชุด จำนวน 30 ข้อ โดยแบบทดสอบจะให้กริยาที่ยังไม่ผัน (Les verbes infinitifs) มาในเครื่องหมายวงเล็บ แล้วให้นิสิตกลุ่มทดสอบผันกริยาให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ ผลการวิจัยพบว่านิสิตกลุ่มทดสอบดังกล่าวมีปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ดังต่อไปนี้ 1) ปัญหาการผันกริยาที่ไม่เป็นไปตามกฎ (Les verbes irréguliers) 2) ปัญหาการผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปพร้อมกับสรรพนาม (Les verbes pronominaux) 3) ปัญหาการผันกริยา Le futur simple โดยใช้หางของ Le conditionnel présent 4) ปัญหาการเลือกใช้กริยาช่วยในการผัน Le futur antérieur 5) ปัญหาการผันรูปเพศและพจน์ของ Le participe passé ในกรณีคำกริยาช่วยเป็น Être (L'accord du participe passé ใน Le futur antérieur) และ 6) ปัญหาความสับสนในลำดับเวลาระหว่าง Le futur simple กับ Le futur antérieur

งานวิจัยชิ้นนี้ยังได้เสนอแนะแนวทางการแก้ไขปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ของนิสิตเอกวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา ที่พบข้างต้นนี้ เพื่อให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพมากขึ้น การสอน Le futur simple และ Le futur antérieur ที่อยู่แต่ในชั้นเรียนอาจไม่เพียงพอที่จะทำให้ผู้เรียนสามารถใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ได้อย่างถูกต้องและมีประสิทธิภาพในการสื่อสาร ผู้สอนควรมุ่งเน้นให้ผู้เรียนนำสิ่งที่ได้เรียนในชั้นเรียนไปใช้จริงในสถานการณ์จริงหรือสถานการณ์จำลอง

* Corresponding author

E-mail address: parkpoomjai@hotmail.com

ผู้วิจัยตระหนักดีว่างานวิจัยชิ้นนี้เป็นเพียงการวิเคราะห์ปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ของนิสิตเอกวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา เพียงกลุ่มเดียวเท่านั้น ซึ่งอาจนำไปใช้ไม่ได้กับทุกบริบท แต่ผู้วิจัยหวังว่าผลการวิจัยในครั้งนี้จะเป็นภาพสะท้อนปัญหาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในประเทศไทย ในภาพรวมทั้งในระดับมัธยมศึกษาและระดับอุดมศึกษา ซึ่งจะช่วยให้การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในประเทศไทย พัฒนารุดหน้าขึ้นไปไม่มากนักน้อย

Abstract

This study aimed to analyze the problem of Le futur simple and Le futur antérieur among 54 First year students from French for communication Major at Burapha University. A thirty-item examination was delivered to each student. In the examination paper, "les verbes infinitifs" were given in brackets, and the students were required to conjugate the verbs according to the appropriate grammatical rules. The results revealed that the participants encountered problems in using Le futur simple and Le futur antérieur. The problems found included 1) conjugation that went against Les verbes irréguliers, 2) conjugation of Les verbes pronominaux, 3) conjugation of Le futur simple by using Le conditionnel présent, 4) Problem of Auxiliary verbs using in Le futur antérieur, 5) L'accord du participe passé in Le futur antérieur, and 6) confusion between Le futur simple and Le futur antérieur

The study also suggested solutions to the problem of Le futur simple and Le futur antérieur among the first-year students from French for communication major at Burapha University to improve teaching and learning. Teaching Le futur simple and Le futur antérieur in class may not be enough to enable learners to use Le futur simple and Le futur antérieur correctly and effectively to communicate. Consequently, teachers or lecturers should focus on encouraging students to use the knowledge learned in the class in real-world situation or scenarios.

The researcher realized that this study was simply an analysis of the problem of Le futur simple and Le futur antérieur among the first-year students from French for communication major at

Burapha University. This may not be applied to all academic contexts; however, the researcher hoped that the findings may be a reflection of French teaching problems in Thailand in secondary and higher education, and wished that this would help to develop French teaching in Thailand.

1. ความสำคัญและที่มาของงานวิจัย

ตามประกาศมหาวิทยาลัยบูรพาที่ 0539/2559 เรื่องการศึกษาระดับปริญญาตรี พ.ศ.2559 กำหนดไว้ว่านิสิตระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยบูรพาต้องสอบผ่านรายวิชาครบตามจำนวนหน่วยกิตที่กำหนดไว้ในแต่ละหลักสูตรจึงจะสำเร็จการศึกษา สำหรับหลักสูตรภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ฉบับปรับปรุง ปี พ.ศ. 2564 ได้กำหนดแผนการศึกษาให้นิสิตเอกวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารต้องศึกษาในหมวดรายวิชาต่าง ๆ ทั้งหมด 4 หมวด คือ หมวดรายวิชาภาษาฝรั่งเศส หมวดรายวิชาอารยธรรมและวรรณคดี หมวดรายวิชาภาษาศาสตร์ และหมวดรายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการอาชีพ โดยหมวดรายวิชาภาษาฝรั่งเศสจะเน้นการเรียนการสอนทักษะทั้ง 4 ด้าน ประกอบด้วย ทักษะการฟัง ทักษะการพูด ทักษะการอ่าน และทักษะการเขียน นอกจากนี้ หมวดรายวิชาภาษาฝรั่งเศสยังรวมถึงการเรียนการสอนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสตั้งแต่ระดับเริ่มต้นจนถึงระดับสูง เพื่อให้นิสิตมีความรู้และความสามารถทางภาษาฝรั่งเศสสำหรับใช้ในการสื่อสารกับประชาคมภาษาฝรั่งเศสโลก หรือในสถานที่ทำงานที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผลิตบั้นทิตที่มีความรู้ความสามารถและทักษะทางด้านภาษา และวัฒนธรรมฝรั่งเศส มีทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต สามารถสร้างนวัตกรรมโดยเชื่อมโยงองค์ความรู้ด้านภาษาและวัฒนธรรมฝรั่งเศสกับศาสตร์อื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องอย่างสร้างสรรค์ นำไปใช้ในการดำเนินชีวิตและการประกอบอาชีพภายใต้สังคมพหุวัฒนธรรมอย่างมีคุณธรรมจริยธรรม

ในการนี้ สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยบูรพา ได้กำหนดกรอบโครงสร้างรายวิชาต่าง ๆ ที่นิสิตชั้นปีที่ 1 ต้องลงทะเบียนเรียน ซึ่งครอบคลุมหมวดรายวิชาต่าง ๆ ครบทั้ง 4 หมวด ในหมวดรายวิชาภาษาฝรั่งเศส นิสิตชั้นปีที่ 1 เอกวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารต้องศึกษารายวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการใช้ในชีวิตประจำวัน (French for Everyday Use) ซึ่งคำอธิบายรายวิชากำหนดให้นิสิตต้องศึกษาทักษะการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน เพื่อตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านและฟัง โดยใช้ไวยากรณ์และโครงสร้างประโยคที่ซับซ้อนขึ้น เพื่อสื่อสารในชีวิตประจำวัน

ในฐานะที่ผู้วิจัยเป็นผู้รับผิดชอบรายวิชานี้ ผู้วิจัยพบว่าผู้เรียนประสบปัญหาความเข้าใจในการใช้กาลชนิดต่าง ๆ ของภาษาฝรั่งเศสได้อย่างถูกต้องและมีประสิทธิภาพ ซึ่งนำไปสู่ปัญหาการสื่อสารกับเจ้าของภาษาหรือประชาคมผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสโลก ทั้งนี้อาจเนื่องมาจาก

ความแตกต่างทางหลักไวยากรณ์ระหว่างภาษาแม่ (ในที่นี้คือภาษาไทย) และภาษาฝรั่งเศส หนึ่งในนั้นคือปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ซึ่ง D. Abry และ M.L. Chalaron (2003) ได้สรุปหลักการไว้ว่าเหตุการณ์ในอนาคตที่เกิดก่อนและจบก่อนจะใช้ Le futur antérieur ส่วนเหตุการณ์ที่เกิดตามมาใช้ Le futur simple ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 1

ผู้เรียน : Quand tu mangeras ta pomme, tu auras sorti pour jouer.

คำตอบ : Quand tu auras mangé ta pomme, tu sortiras pour jouer.

จากตัวอย่างนี้จะพบว่าผู้เรียนมีความสับสนในลำดับเหตุการณ์ในอนาคตว่าเหตุการณ์ไหนเกิดก่อน เหตุการณ์ไหนเกิดหลัง หากเราแปลตัวอย่างนี้จะได้ว่า “เมื่อเธอกินแอปเปิลเสร็จแล้ว เธอก็สามารถออกไปเล่นได้” การจะออกไปเล่นได้เป็นเหตุการณ์ที่จะเกิดสืบเนื่องต่อจากการกินแอปเปิลให้เสร็จก่อน ดังนั้น คำกริยา Manger จึงต้องผันเป็น Le futur antérieur (tu auras mangé) และคำกริยา Sortir จึงต้องผันเป็น Le futur simple (tu sortiras) ปัญหาความสับสนในลำดับเหตุการณ์ในอนาคตยังปรากฏอยู่ในตัวอย่างดังต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 2

ผู้เรียน : J'aurai appelé ma mère dès que je prendrai ma décision.

คำตอบ : J'appellerai ma mère dès que j'aurai pris ma décision.

ตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นถึงปัญหาเดียวกัน นั่นคือผู้เรียนสับสนในลำดับเหตุการณ์ในอนาคตว่าเหตุการณ์ไหนเกิดก่อนและจบก่อน และเหตุการณ์ไหนจะเกิดตามมา หากเราแปลตัวอย่างนี้จะได้ว่า “ฉันจะโทรศัพท์หาแม่ทันทีหลังจากที่ฉันตัดสินใจได้แล้ว” การโทรศัพท์หาแม่จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อการตัดสินใจได้ทำเสร็จสิ้นไปแล้ว ดังนั้นคำกริยา Appeler ในที่นี้จึงต้องผันเป็น Le futur simple (J'appellerai) และคำกริยา Prendre จึงต้องผันเป็น Le futur antérieur (J'aurai pris)

ปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ยังพบได้ในเรื่องการผันกริยา ผิดรูป สิ่งที่พบเนื่อง ๆ คือการผัน Le futur simple โดยใช้หางของ Le conditionnel présent ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 3

ผู้เรียน : Quand j'aurai compris la leçon, je ferais mes devoirs.

คำตอบ : Quand j'aurai compris la leçon, je ferai mes devoirs.

ตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนมีปัญหาในการผันกริยาเป็น Le futur simple เพราะผู้เรียนใช้ทางของ Le conditionnel présent (je ferais) M. Pougeoise (1998) สรุปหลักการใช้ Le conditionnel présent ไว้ว่าใช้สำหรับการแสดงความสุภาพ เช่น Je voudrais acheter un billet, s'il vous plaît. หรือใช้ในประโยคเงื่อนไข เช่น Si j'étais riche, je ferais le tour du monde. หรือใช้ในการบอกข้อมูลที่ไม่แน่นอนหรือไม่แน่ใจ อาทิ IL se pourrait qu'il pleuve demain. เป็นต้น หากแปลตัวอย่างที่ 3 นี้จะได้ว่า “เมื่อฉันเข้าใจบทเรียนนี้ ฉันค่อยทำการบ้าน” การทำการบ้านจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อต้องมีความเข้าใจในบทเรียนเสียก่อน เป็นกริยาที่แสดงเหตุและผลสืบต่อเนื่องกัน ดังนั้น กริยา Comprendre จึงต้องผันเป็น Le futur antérieur (j'aurai compris) และกริยา Faire ต้องผันเป็น Le futur simple (Je ferai) ข้อผิดพลาดในตัวอย่างนี้ไม่ใช่เรื่องกริยาลำดับเวลาของเหตุการณ์ใดเกิดก่อน เหตุการณ์ใดเกิดหลัง แต่เป็นปัญหาการผันกริยา Faire ในรูปของ Le futur simple โดยใช้ทางของ Le conditionnel présent ซึ่งต่างกันเพียงเล็กน้อย

ปัญหาการผันรูปเพศและพจน์ของ Le participe passé ในกรณีคำกริยาช่วยเป็น Être (L'accord du participe passé) เป็นอีกปัญหาหนึ่งที่ผู้สอนพบได้บ่อยในการสอน Le futur antérieur ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 4

ผู้เรียน : Quand nous serons sorti, nos parents fermeront la porte.

คำตอบ : Quand nous serons sortis, nos parents fermeront la porte.

ตัวอย่างนี้แปลได้ว่า “พ่อแม่จะปิดประตูเมื่อพวกเราออกไปแล้ว” ผู้เรียนเข้าใจลำดับเหตุการณ์ในอนาคตที่เกิดก่อนและหลัง เหตุการณ์ที่เกิดก่อนและจบก่อน ผู้เรียนผันคำกริยาเป็น Le futur antérieur (nous serons sorti) และเหตุการณ์ที่เกิดสืบเนื่องต่อมา ผู้เรียนผันกริยาเป็น Le futur simple (nos parents fermeront) แต่ปัญหาเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนอาจสับสนระหว่างคำกริยา Sortir อยู่ในกลุ่มคำกริยาที่ต้องใช้คำกริยาช่วยเป็น Être เมื่ออยู่ใน Le temps composé ซึ่งต้องผันรูปเพศและพจน์ของ Le participe passé ให้สอดคล้องกับประธาน

จากตัวอย่างนี้ ประธานคือ Nous ซึ่งแม้จะไม่บ่งบอกว่าเป็นเพศใด แต่ Nous¹ เป็นพหูพจน์ จึงต้องผันรูปพจน์ให้สอดคล้องกับประธานโดยการเติม S (Nous serons sortis)

ผู้วิจัยพบว่าการวิเคราะห์ปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ของนิสิตเอกวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา มีความน่าสนใจ และสามารถพัฒนาต่อยอดทางด้านการศึกษาวิเคราะห์ปัญหาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ในบริบททางไวยากรณ์ที่แตกต่างกันได้ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาฝรั่งเศสได้อย่างถูกต้องและมีประสิทธิภาพในการสื่อสารกับเจ้าของภาษาและประชาคมผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสโลก

2. วัตถุประสงค์ของงานวิจัย

2.1 เพื่อศึกษาปัญหาการใช้กาลอนาคตในภาษาฝรั่งเศส Le futur simple และ Le futur antérieur ของนิสิตเอกวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา

2.2 เพื่อเสนอแนวทางแก้ไขปรับปรุงการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส เพื่อให้ใช้กาลอนาคต Le futur simple และ Le futur antérieur ได้ถูกต้อง

2.3 เพื่อเป็นแนวทางในการออกแบบเนื้อหาการสอนกาลอนาคต Le futur simple และ Le futur antérieur ให้เหมาะสมกับความต้องการของผู้เรียนและสอดคล้องต่อบริบททางการสื่อสารที่หลากหลาย

3. ขอบเขตของโครงการวิจัย

3.1 งานวิจัยชิ้นนี้มุ่งศึกษาและวิเคราะห์ปัญหาการใช้กาลอนาคต Le futur simple และ Le futur antérieur ของนิสิตเอกวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา จำนวน 54 คน

3.2 งานวิจัยชิ้นนี้มุ่งวิเคราะห์ปัญหาการใช้กาลอนาคต Le futur simple และ Le futur antérieur ของนิสิตกลุ่มทดสอบดังกล่าวทั้งหมด 6 ประการ คือ ปัญหาการผันกริยาที่ไม่เป็นไปตามกฎ ปัญหาการผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปพร้อมกับสรรพนาม ปัญหาการผันกริยา Le futur simple โดยใช้หางของ Le conditionnel présent ปัญหาการเลือกใช้กริยาช่วยในการผันกริยา Le futur antérieur ปัญหาการผันรูปเพศและพจน์ของ Le participe passé ในกรณีคำกริยาช่วยเป็น Être และปัญหาความสับสนในลำดับเวลาระหว่าง Le futur simple กับ Le futur antérieur

¹ ในกรณีภาษาเขียนทางการและวิชาการ หรือภาษาพูดชั้นสูง การใช้ประธาน Nous อาจหมายถึง On หรือ Je ก็ได้

4. ทฤษฎี สมมุติฐาน กรอบแนวความคิดของโครงการวิจัย

4.1 โครงการวิจัยชิ้นนี้ใช้ทฤษฎีของ Clive Perdue (1980) ที่เสนอแนวทางการวิเคราะห์ปัญหาการใช้ไวยากรณ์ทั้งหมด 3 ขั้นตอน คือ การหาข้อผิดพลาด การบรรยายปัญหาที่พบ และการอธิบายลักษณะของปัญหา

4.2 ทฤษฎีการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสประเภท L'erreur verbale ของ L. Dermirtas (2008) และประเภท L'erreur de forme grammaticale ของ C. Tagliante (2001)

5. วิธีการดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยมีรายละเอียดและขั้นตอนการดำเนินการวิจัยดังต่อไปนี้

5.1 รูปแบบการวิจัย

5.2 ฐานข้อมูล

5.3 ทฤษฎีที่นำมาประยุกต์ใช้

รูปแบบการวิจัย

รูปแบบการวิจัยชิ้นนี้เป็นการวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive Research)

ฐานข้อมูล

ผู้วิจัยใช้กลุ่มศึกษาเป็นนิสิตเอกวิชาวาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา จำนวน 54 คน

ขั้นตอนการทำวิจัย

ผู้วิจัยเริ่มต้นจากการเก็บข้อมูลโดยให้นิสิตเอกวิชาวาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 จำนวน 54 คน ทำแบบทดสอบที่ผู้วิจัยได้จัดเตรียมไว้จำนวน 30 ข้อ จากนั้น นำข้อมูลที่ได้รับมาจัดแบ่งประเภทปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ตามหมวดหมู่ที่ได้กำหนดไว้ แล้วนำไปวิเคราะห์โดยยึดขั้นตอนตามหลักทฤษฎีของของ Clive Perdue จากนั้น ผู้วิจัยนำเสนอแนวทางการแก้ไขปรับปรุงการเรียนการสอน Le futur simple และ Le futur antérieur

6. ผลการวิจัย

ปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur ของนิสิตเอกวิชาวาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา มีทั้งสิ้น 6 ประการ คือ ปัญหาการผันกริยาที่ไม่เป็นไปตามกฎ ปัญหาการผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปรวมกับสรรพนาม ปัญหาการผันกริยา

Le futur simple โดยใช้รากของ Le conditionnel présent ปัญหาการเลือกใช้กริยาช่วยในการผันกริยา Le futur antérieur ปัญหาการผันรูปเพศและพจน์ของ Le participe passé ในกรณีคำกริยาช่วยเป็น Être และปัญหาความสับสนในลำดับเวลาระหว่าง Le futur simple กับ Le futur antérieur

6.1 ปัญหาการผันกริยาที่ไม่เป็นไปตามกฎ

หลักไวยากรณ์สำคัญอย่างหนึ่งของภาษาฝรั่งเศสคือการผันกริยาที่ต้องสอดคล้องกับเพศและพจน์ของประธานประโยค โดยทั่วไป การผันกริยาในภาษาฝรั่งเศสจะมี 2 ประเภท คือ กริยาที่ผันตามกฎ (Les verbes réguliers) และกริยาที่ไม่ผันตามกฎ (Les verbes irréguliers) กาลอนาคตของกริยาที่ผันตามกฎจะใช้รูปกริยาที่ยังไม่ผัน (Les verbes infinitifs) แล้วตามด้วยหาง (La terminaison) ตามตารางดังนี้

Je	- ai
Tu	- as
Il / Elle	- a
Nous	- ons
Vous	- ez
Ils / Elles	- ont

อย่างไรก็ตาม ในการผันกริยาเป็นกาลอนาคตในภาษาฝรั่งเศสจะมีกลุ่มกริยาจำนวนหนึ่งที่ไม่ผันตามกฎข้างต้น กล่าวคือ ผู้เรียนต้องจำราก (Le radical) ของกริยาที่ไม่ผันไปตามกฎแล้วตามด้วยหางของกาลอนาคตที่อยู่ในตารางด้านบนนี้ กริยาที่ไม่ผันตามกฎประกอบด้วย aller recevoir tenir venir pleuvoir prévoir savoir pouvoir falloir devoir être avoir voir เป็นต้น ดังตารางต่อไปนี้

Aller	J'ir + ai = J'irai
Recevoir	Je recev + ai = Je recevrai
Tenir	Je tiendr + ai = Je tiendrai
Venir	Je viendr + ai = Je viendrai
Pleuvoir	Il pleuvr + a = Il pleuvra
Être	Je ser + ai = Je serai
prévoir	Je préverr + ai = Je prévoirai
savoir	Je saur + ai = Je saurai
pouvoir	Je pourr + ai = Je pourrai
Avoir	J'aur + ai = J'aurai
voir	Je verr + ai = Je verrai
devoir	Je devr + ai = Je devrai
Falloir	Il faudr + a = Il faudra

ตัวอย่างที่ 1

โจทย์ : Mon père habite à Chonburi. Je (aller) _____ bientôt le voir.

ผู้เรียน : Mon père habite à Chonburi. J'allerai bientôt le voir.

คำตอบ : Mon père habite à Chonburi. J'irai bientôt le voir.

จากตัวอย่างนี้พบว่าผู้เรียนผันกริยา Aller เป็นกาลอนาคตผิด (J'allerai) ซึ่งผู้เรียนอาจลืมคิดไปว่ากริยา Aller เป็นกริยากลุ่มที่ไม่ผันตามกฎ รากของกริยา Aller ในกาลอนาคตต้องเป็น – ir (J'irai)

ตัวอย่างที่ 2

โจทย์ : Je te (tenir) _____ au courant de ma décision dès que possible.

ผู้เรียน : Je te tenirai au courant de ma décision dès que possible.

คำตอบ : Je te tiendrai au courant de ma décision dès que possible.

ตัวอย่างที่ 2 แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนผันกริยา Tenir เป็นกาลอนาคตโดยเข้าใจผิดว่ากริยานี้เป็นกริยาในกลุ่มที่ผันตามกฎ (Je te tenir + ai = Je te tenirai) กริยากลุ่มที่ไม่ผันตามกฎเป็นปัญหาหนึ่งที่พบได้บ่อยกับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศส โดยให้นักลุ่มทดสอบจำนวน 54 คน

ผันกริยาที่ไม่ผันตามกฎเป็นกาลอนาคต ผลการทดสอบพบว่านิสิตจำนวน 32 จากทั้งสิ้น 54 คน หรือคิดเป็นร้อยละ 59.26 ผันกริยากลุ่มนี้ผิด

6.2 ปัญหาการผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปร่วมกับสรรพนาม การผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปร่วมกับสรรพนามมีหลักการดังนี้

Sujet + Le pronom réfléchi + Le radical + La terminaison au futur simple – ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont

เช่น

- Demain, je me promènerai avec mon ami.
- La semaine prochaine, Jean et Patrick se verront dans un café à Paris.

ในที่นี้ Le pronom réfléchi จะต้องเปลี่ยนรูปให้สอดคล้องกับประธานของประโยค ยกตัวอย่างกริยา se laver

Je	me laverai
Tu	te laveras
Il / Elle	se lavera
Nous	nous laverons
Vous	vous laverez
Ils / Elles	se laveront

จากแบบทดสอบ ผู้เรียนหลายคนมีปัญหาการผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปร่วมกับสรรพนาม ผู้เรียนบางคนใช้กริยาช่วย Être เข้ามาช่วยเมื่อต้องผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปร่วมกับสรรพนาม อาจเป็นเพราะผู้เรียนมีความสับสนกับกาลอดีต (Le passé composé) หรือ Le futur antérieur ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 3

โจทย์ : Dans trois ans, mes chers camarades (se marier) _____ sur un yacht.

ผู้เรียน : Dans trois ans, mes chers camarades se seront mariés sur un yacht.

คำตอบ : Dans trois ans, mes chers camarades se marieront sur un yacht.

การใช้กริยาช่วย Être ในการผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปพร้อมกับสรรพนามในตัวอย่างนี้ แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนสับสนระหว่างการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur นอกจากนี้ คำบอกเวลา (L'expression de temps) ในโจทย์นี้ *Dans trois ans* เป็นคำที่แสดงถึงเหตุการณ์ในอนาคตที่จะเกิดขึ้น ดังนั้น ต้องผันกริยาเป็น Le futur simple โดยไม่ต้องใช้กริยาช่วย Être

ตัวอย่างที่ 4

โจทย์ : Dans une semaine, Patrick et moi (se promener) _____ dans le Jardin des Tuileries.

ผู้เรียน : Dans une semaine, Patrick et moi se promèneront dans le Jardin des Tuileries.

คำตอบ : Dans une semaine, Patrick et moi nous promènerons dans le Jardin des Tuileries.

ตัวอย่างที่ 4 แสดงให้เห็นปัญหาการผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปพร้อมกับสรรพนาม เช่นเดียวกัน ผู้เรียนผันกริยา Se promener เป็นกาลอนาคตผิด (Patrick et moi se promèneront) เพราะคิดว่าประธาน Patrick et moi เป็นพหูพจน์ บุรุษที่ 3 (Ils) แต่เมื่อใดก็ตามที่ประธานของประโยคประกอบไปด้วยชื่อผู้อื่นและตัวเรา จะแปลได้ว่า “พวกเรา” (Nous) ซึ่งเป็นพหูพจน์ บุรุษที่ 1 ดังนั้น โจทย์ข้อนี้ต้องผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปพร้อมกับสรรพนามเป็น Patrick et moi nous promènerons โดยที่ nous ในที่นี้ไม่ได้ทำหน้าที่เป็นประธานของประโยค แต่ทำหน้าที่เป็น Le pronom réfléchi จากนิติตกุ่มทดสอบจำนวนทั้งสิ้น 54 คน มีผู้ทำผิด 29 คน ในเรื่องการผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปพร้อมกับสรรพนาม หรือคิดเป็นร้อยละ 53.70

6.3 ปัญหาการผันกริยา Le futur simple โดยใช้ทางของ Le conditionnel present

แม้ว่าหลักการใช้ Le futur simple และ Le conditionnel présent จะมีความแตกต่างกันชัดเจน กล่าวคือ Le futur simple จะใช้กับเหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นจริงในอนาคต ส่วน Le conditionnel présent จะใช้ในเหตุการณ์หลัก ๆ อยู่ 3 ประเภท คือ 1) ใช้ในประโยคเงื่อนไขแบบที่ 2 (Si + Imparfait, Conditionnel présent) สำหรับเงื่อนไขที่ไม่เป็นจริง ณ ปัจจุบัน และมีความเป็นไปได้น้อยมากในอนาคต เช่น *Si j'avais beaucoup d'argent, j'achèterais une maison luxueuse à Londres.* 2) ใช้ในการขอร้องหรือแนะนำด้วยความสุภาพ เช่น *Je voudrais acheter un billet d'avion aller-retour pour Tokyo, s'il vous plaît.* และ 3) ใช้สำหรับการคาดคะเน ไม่แนใจ เช่น *Entre Pattaya et Bang Saen, je dirais que Pattaya est plus intéressant que Bang Saen.* แต่อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนหลายคนประสบปัญหาความสับสนใน

การผันกริยาระหว่าง Le futur simple กับ Le conditionnel présent เนื่องจากมีรูปการผันกริยาที่มีหางค่อนข้างคล้ายกัน (La terminaison) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 5

โจทย์ : Le mois prochain, je (passer) _____ certainement mes vacances d'été en Espagne.

ผู้เรียน : Le mois prochain, je passerais certainement mes vacances d'été en Espagne.

คำตอบ : Le mois prochain, je passerai certainement mes vacances d'été en Espagne.

จากตัวอย่างนี้ โจทย์บอกว่า “ในเดือนหน้า ฉันจะไปเที่ยวพักผ่อนช่วงฤดูร้อนในประเทศสเปนอย่างแน่นอน” โดยให้ผู้เรียนผันกริยา Passer เป็นกาลอนาคต แต่ผู้เรียนบางคนผันกริยา Passer เป็น Le conditionnel présent (je passerais) ซึ่งมีหางที่ใกล้เคียงกับ Le futur simple เป็นอย่างมาก (je passerai) และยังออกเสียงคล้ายกัน รูปเสียงที่คล้ายกันอาจทำให้ผู้เรียนบางคนไม่สามารถแยกความแตกต่างเพื่อช่วยในการผันกริยาที่ถูกต้องได้ เกิดความสับสนระหว่างการผันกริยาใน Le futur simple และ Le conditionnel présent นอกจากนี้ คำแสดงเวลา *Le mois prochain* เป็นเป็นคำที่บอกเหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นในอนาคตชัดเจน และคำวิเศษณ์ *Certainement* ยังให้ความหมายว่าการไปพักผ่อนช่วงฤดูร้อนในประเทศสเปนจะเกิดขึ้นอย่างแน่นอน การใช้กาลอนาคตในโจทย์ข้อนี้จึงเป็นคำตอบเดียวที่ถูกต้อง ไม่สามารถใช้ Le conditionnel présent ได้

ตัวอย่างที่ 6

โจทย์ : Pour aller en France, je (devoir) _____ demander un visa touristique à l'ambassade de France à Bangkok jeudi prochain.

ผู้เรียน : Pour aller en France, je devrais demander un visa touristique à l'ambassade de France à Bangkok jeudi prochain.

คำตอบ : Pour aller en France, je devrai demander un visa touristique à l'ambassade de France à Bangkok jeudi prochain.

ในตัวอย่างที่ 6 นี้มีคำคุณศัพท์ *prochain* ขยายคำนาม *jeudi* ซึ่งมีความหมายว่า เหตุการณ์จะเกิดขึ้นในอนาคต (วันหยุดสัปดาห์หน้า) และการขอวีซ่าเพื่อไปท่องเที่ยวประเทศฝรั่งเศสเป็นข้อมูลจริง จึงต้องผันกริยา *devoir* เป็น Le futur simple เท่านั้น (je devrai) ข้อ

ผิดพลาดที่พบได้ในตัวอย่างนี้คือการที่ผู้เรียนผันกริยา *devoir* เป็นกาลอนาคตโดยใช้ทางของ *Le conditionnel présent* (*Je devrais*) ซึ่งเขียนเหมือนกันค่อนข้างมาก และในการพูด การออกเสียงระหว่าง *Je devrai* และ *Je devrais* มีความคล้ายกัน จึงอาจทำให้ผู้เรียนสับสนในการผันกริยาเป็น *Le futur simple* โดยใช้ทางของ *Le conditionnel présent* จากผู้เรียนกลุ่มทดสอบทั้งสิ้น 54 คน มีผู้เรียนประสบปัญหาการผันกริยากาลอนาคตโดยใช้ทางของ *Le conditionnel présent* รวม 7 คน หรือร้อยละ 12.96

6.4 ปัญหาการเลือกใช้กริยาช่วยในการผัน *Le futur antérieur*

ในหลักไวยากรณ์ การผันกริยาของภาษาฝรั่งเศสมีอยู่ 2 รูปหลัก คือ กริยาในรูปของ *Le temps simple* และกริยาในรูปของ *Le temps composé* รูปกริยาของ *Le temps simple* คือ “ในภาษาฝรั่งเศส *Le Temps simple* คือการผันกริยาโดยไม่ใช้กริยาช่วย *Être* หรือ *Avoir*” (*J. Dubois et al, 2001, p.434*) หากพิจารณาจากคำจำกัดความนี้ *Le temps simple* จะประกอบด้วย *Le présent, le passé simple, l'imparfait, le futur simple, le conditionnel présent* และ *Le subjonctif présent* เป็นต้น สำหรับรูปกริยา *Le temps composé* คือ “ในภาษาฝรั่งเศส **Les temps composés** คือการผันกริยาที่ต้องใช้กริยาช่วย *Être* หรือ *Avoir* และตามด้วย *Le participe passé* ของกริยานั้น” (www.alloprof.qc.ca) ซึ่งประกอบไปด้วย *Le passé composé, le passé antérieur, le plus-que-parfait, le futur antérieur, le conditionnel passé* และ *Le subjonctif passé* เป็นต้น

ผลการวิจัยพบว่าการเลือกใช้กริยาช่วยระหว่างกริยา *Avoir* และกริยา *Être* ในการผันกริยาเป็น *Le futur antérieur* สร้างปัญหาให้กับผู้เรียนกลุ่มทดสอบค่อนข้างมาก ทั้งนี้เนื่องจากผู้เรียนกลุ่มดังกล่าวเลือกใช้กริยาช่วยผิด ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 7

โจทย์ : *Je ne partirai qu'après que Jean (rentrer) _____.*

ผู้เรียน : *Je ne partirai qu'après que Jean aura rentré.*

คำตอบ : *Je ne partirai qu'après que Jean sera rentré.*

โจทย์ในตัวอย่างที่ 7 นี้แปลว่า “ฉันจะออกไปหลังจากที่ผมกลับเข้ามาแล้ว” กริยา *rentrer* ในเครื่องหมายวงเล็บต้องผันเป็น *Le futur antérieur* เพราะเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนและเสร็จสิ้นก่อนกริยา *partir* ในที่นี้ ผู้เรียนไม่มีปัญหาในการลำดับเหตุการณ์เกิดก่อนและเกิดหลัง แต่ปัญหาเกิดจากการเลือกใช้กริยาช่วย *avoir* (*Jean aura rentré*) ซึ่งไม่ถูกต้อง เพราะกริยา *rentrer* เป็นกริยาที่อยู่ในกลุ่ม *Le verbe de mouvement* ที่แสดงการเคลื่อนไหว

ซึ่งมักต้องใช้กริยาช่วยเป็น Être (Jean sera rentré) ปัญหาการเลือกใช้กริยาช่วยในการผันกริยาเป็น Le futur antérieur ยังพบได้อีกในตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 8

โจทย์ : Dès que tu (finir) _____ le premier exercice, tu pourras regarder la télévision.

ผู้เรียน : Dès que tu (finir) seras fini le premier exercice, tu pourras regarder la télévision.

คำตอบ : Dès que tu (finir) auras fini le premier exercice, tu pourras regarder la télévision.

ตัวอย่างข้างต้นนี้แปลว่า “หลังจากที่เธอทำแบบฝึกหัดแรกเสร็จ เธอก็สามารถดูโทรทัศน์ได้” การทำการบ้านเสร็จเป็นเหตุการณ์ที่เกิดก่อนและเสร็จสิ้นก่อนการดูโทรทัศน์ ดังนั้น กริยา *finir* จึงต้องผันเป็น Le futur antérieur (tu auras fini) และกริยา *pouvoir* จึงต้องผันเป็น Le futur simple (tu pourras) ปัญหาเกิดขึ้นเนื่องจากผู้เรียนเลือกใช้กริยาช่วยเป็น Être ร่วมกับ Le participe passé ของกริยา *finir* (tu seras fini) โดยอาจลืมนึกพิจารณาว่ากริยา *finir* ไม่ได้ให้ความหมายเกี่ยวกับการเคลื่อนที่และเคลื่อนไหว จึงต้องใช้กริยาช่วย *avoir* เมื่อผันกริยาเป็น Le futur antérieur

ปัญหาการเลือกใช้กริยาช่วยผิดเมื่อผันเป็น Le futur antérieur เป็นปัญหาหนึ่งที่พบได้ค่อนข้างมากในผู้เรียนกลุ่มทดสอบ จากผู้เรียนกลุ่มทดสอบจำนวนทั้งสิ้น 54 คน มีผู้เรียนจำนวน 16 คนที่ทำผิดในประเด็นนี้ ซึ่งคิดเป็นร้อยละ 29.63

6.5 ปัญหาการผันรูปเพศและพจน์ของ Le participe passé ในกรณีคำกริยาช่วยเป็น Être

ปัญหาการผันรูปเพศและพจน์ของ Le participe passé ในกรณีคำกริยาช่วยเป็น Être เป็นปัญหาต่อเนื่องโดยตรงจากปัญหาการเลือกใช้กริยาช่วยผิดเมื่อผันเป็น Le futur antérieur ตามหลักไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส เมื่อรูปกริยา Le temps composé ต้องใช้กริยาช่วยเป็น Être จะต้องมีการผันรูปเพศและพจน์ของ Le participe passé ให้สอดคล้องกับประธานของประโยค เช่น

- Nous commencerons la fête quand ils seront arrivés.

ตัวอย่างนี้แปลว่า “เราจะเริ่มฉลองเมื่อพวกเขามาถึง” กริยา *arriver* เป็นเหตุการณ์ที่เกิดก่อนและเสร็จสิ้นก่อน การฉลอง *fêter* ดังนั้น กริยา *arriver* จึงต้องผันเป็น Le futur

antérieur ข้อสังเกตคือกริยา *arriver* เป็นกริยาที่แสดงการเคลื่อนที่และเคลื่อนไหว จัดอยู่ในกลุ่มกริยาที่เรียกว่า *Le verbe de mouvement* ซึ่งต้องใช้กริยาช่วยเป็น *Être* ดังนั้น *Le participe passé* จึงต้องผันรูปเพศและพจน์ตามประธานของประโยคด้วย ในที่นี้ประธานของประโยคเป็นพหูพจน์ บุรุษที่ 3 จึงต้องเติม *s* ข้างท้าย (*ils seront arrivés*)

การผันรูปเพศและพจน์ของ *Le participe passé* เมื่อต้องใช้กริยาช่วย *Être* ในการผันกริยาเป็น *Le futur antérieur* เป็นปัญหาให้ผู้เรียนกลุ่มทดสอบ 2 ประเภทคือ

6.5.1 การไม่ผันเพศของ *Le participe passé*

ผู้เรียนกลุ่มทดสอบบางคนลืมผันเพศของ *Le participe passé* ตามประธานของประโยค เช่น

ตัวอย่างที่ 9

โจทย์: Je serai disponible dans trois jours dès que les enfants (retourner) _____ en classe.

ผู้เรียน: Je serai disponible dans trois jours dès que les étudiantes seront retournés en classe.

คำตอบ: Je serai disponible dans trois jours dès que les étudiantes seront retournées en classe.

ในตัวอย่างนี้ ประธานของประโยคคือ *Les étudiantes* ซึ่งเป็นเพศหญิงพหูพจน์ และกริยา *retourner* เป็นกริยาในกลุ่ม *Le verbe de mouvement* ซึ่งต้องใช้กริยาช่วยเป็น *Être* ดังนั้น จึงต้องผันเพศและพจน์ของ *Le participe passé* ให้สอดคล้องกับประธาน ปัญหาเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนผันเฉพาะพจน์ด้วยการเติม *s* แต่ไม่ผันเพศให้สอดคล้อง (*les étudiantes seront retournés*)

6.5.2 การไม่ผันพจน์ของ *Le participe passé*

การลืมผันพจน์ของ *Le participe passé* ให้สอดคล้องกับประธานของประโยคเป็นปัญหาหนึ่งที่พบได้เมื่อผู้เรียนกลุ่มทดสอบต้องผันรูปพจน์ของ *Le participe passé* เมื่อต้องใช้กริยาช่วย *Être* ในการผันกริยาเป็น *Le futur antérieur* ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 10

โจทย์ : Une fois que mes leçons (passer) _____, il ne me restera plus que mon travail à présenter au jury.

ผู้เรียน : Une fois que mes leçons seront passées, il ne me restera plus que mon travail à présenter au jury.

คำตอบ : Une fois que mes leçons seront passées, il ne me restera plus que mon travail à présenter au jury.

ในตัวอย่างที่ 10 นี้ ประธานของประโยคคือ mes leçons ซึ่งเป็นเพศหญิงพหูพจน์ ผู้เรียนผันเฉพาะเพศให้กับ Le participe passé ด้วยการเติม e (mes leçons seront passées) แต่เมื่อประธานตัวนี้เป็นพหูพจน์ จึงต้องผันให้เป็นพหูพจน์โดยการเติม s เพิ่มต่อข้างท้ายด้วย (mes leçons seront passées)

ผลการทดสอบกับผู้เรียนดังกล่าวพบว่าปัญหาการผันรูปเพศและพจน์ของ Le participe passé ในกรณีคำกริยาช่วยเป็น Être ใน Le futur antérieur พบผู้ทำผิดจำนวน 35 คนจากจำนวนทั้งสิ้น 54 คน หรือคิดเป็นร้อยละ 64.81

6.6 ปัญหาความสับสนในลำดับเวลาระหว่าง Le futur simple กับ Le futur antérieur

เมื่อเราพูดถึงเหตุการณ์ในอนาคต 2 เหตุการณ์ที่เกิดต่อเนื่องกัน เหตุการณ์ที่เกิดก่อน และเสร็จสิ้นก่อนใช้ Le futur antérieur ส่วนเหตุการณ์ที่เกิดตามมาใช้ Le futur simple การเรียงลำดับเหตุการณ์ก่อนและหลังจึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้ผู้เรียนสามารถเลือกใช้กาลได้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนกลุ่มทดสอบจำนวนหนึ่งไม่สามารถใช้กาลได้ถูกต้อง ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่างที่ 11

โจทย์ : Une fois que je (finir) _____ ma maîtrise, je (préparer) _____ mon doctorat.

ผู้เรียน : Une fois que je finirai ma maîtrise, j'aurai préparé mon doctorat.

คำตอบ : Une fois que j'aurai fini ma maîtrise, je préparerai mon doctorat.

ตัวอย่างที่ 11 แสดงให้เห็นถึงเหตุการณ์ในอนาคตที่จะเกิดขึ้นต่อเนื่อง โดยที่การจบปริญญาโทต้องเกิดและเสร็จสมบูรณ์ก่อนจึงจะสามารถเตรียมศึกษาต่อปริญญาเอกได้ อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนผันกริยา finir เป็น Le futur simple (je finirai) และผันกริยา préparer เป็น Le futur antérieur (j'aurai préparé) ปัญหาการเรียงลำดับเหตุการณ์ก่อนและหลังอาจสืบเนื่อง

มากจากการที่ผู้เรียนไม่สังเกตคำสันธานบอกเวลา *une fois que* ที่วางไว้ต้นประโยค ซึ่งบอกความหมายว่าเหตุการณ์ที่อยู่ในประโยคนั้นเป็นเหตุการณ์ที่เกิดก่อนและจบก่อน (*Une fois que j'aurai fini ma maîtrise*) เป็นเหตุการณ์ที่ส่งผลให้เกิดอีกเหตุการณ์หนึ่งตามมาในมุขยประโยค (*je préparerai mon doctorat*) ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนกลุ่มทดสอบจำนวน 34 คน จากจำนวนทั้งสิ้น 54 คนไม่สามารถใช้กาลได้ถูกต้องเหมาะสม หรือคิดเป็นร้อยละ 62.96

7. อภิปรายผลการวิจัย

การอภิปรายผลการวิจัยมีดังต่อไปนี้

ผู้เรียนกลุ่มทดสอบร้อยละ 64.81 พบปัญหาการไม่ผันรูปเพศและพจน์ของ *Le participe passé* ในกรณีคำกริยาช่วยเป็น *Être* ซึ่งเป็นปัญหาที่พบมากที่สุดจากผลการทดสอบ อาจสืบเนื่องมาจากการที่รูปกริยา *Le temps composé* ในภาษาฝรั่งเศสส่วนมากมักใช้กริยาช่วย *avoir* ซึ่งไม่จำเป็นต้องผันรูปเพศและพจน์ของ *Le participe passé* (ยกเว้นในกรณีที่มีกรรมตรงวางหน้า) ดังนั้น ผู้เรียนอาจมีความเคยชินที่จะไม่ต้องผันรูปเพศและพจน์ของ *Le participe passé* ในกรณีที่กริยาช่วยเป็น *Être*

ปัญหาการลำดับเหตุการณ์ในอนาคตที่เกิดก่อนและหลังพบมากเป็นลำดับที่ 2 ด้วยจำนวนผู้ทำผิดสูงถึงร้อยละ 62.96 ทั้งนี้ผู้เรียนที่ประสบปัญหาอาจไม่เข้าใจหลักการใช้ *Le futur simple* และ *Le futur antérieur* ได้ชัดเจน การใช้ *Le futur simple* จะใช้กับเหตุการณ์ในอนาคตที่หมายถึง “*une action en cours*” ซึ่งหมายถึงเหตุการณ์ในอนาคตที่กำลังจะทำหรือกำลังจะเกิดขึ้น ในขณะที่ *Le futur antérieur* หมายถึง “*une action accomplie*” คือเหตุการณ์ที่จะต้องจบและเสร็จในอนาคต เช่น *Je réparerai ma voiture vendredi* ให้ความหมายว่าการซ่อมรถยนต์จะทำได้ในวันศุกร์ (ซึ่งไม่ทราบว่าการซ่อมรถจะเสร็จในวันศุกร์หรือไม่) ในขณะที่ *J'aurai réparé ma voiture vendredi* ให้ความหมายว่าการซ่อมรถจะเสร็จสิ้นในวันศุกร์ หากผู้เรียนเข้าใจความแตกต่างในการใช้ดังกล่าว ผู้เรียนจะสามารถเลือกใช้กาลได้ถูกต้องเมื่อมีเหตุการณ์ 2 เหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นต่อกันในอนาคต เหตุการณ์ที่เกิดก่อนและจบก่อนต้องใช้ *Le futur antérieur* ส่วนเหตุการณ์ที่เกิดตามมาต้องใช้ *Le futur simple*

ปัญหาการผันกริยาที่ไม่เป็นไปตามกฎพบจำนวนผู้ทำผิดสูงเป็นลำดับที่ 3 มากถึงร้อยละ 59.26 การผันกริยาในภาษาฝรั่งเศสตามกาลต่าง ๆ นั้นมีกฎค่อนข้างตายตัว ทำให้ผู้เรียนสามารถท่องจำหลักการผันกริยาดังกล่าวได้ แต่ก็ยังมีกริยาจำนวนไม่น้อยที่ไม่ผันไปตามกฎ ซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนประสบปัญหาการผันกริยาให้ถูกต้อง อาจเกิดจากการขาดการฝึกฝนอย่างสม่ำเสมอ จึงทำให้ผู้เรียนไม่สามารถจำรากกริยากลับเหล่านี้ได้ (*Le radical*)

ผู้เรียนร้อยละ 53.70 ประสบปัญหาการผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปพร้อมกับสรรพนาม ซึ่งคือกริยากลุ่ม *Les verbes pronominaux* ซึ่งสรรพนามนี้ต้องเปลี่ยนรูปไปตามประธานเสมอ มิฉะนั้นรูปจะไม่สมบูรณ์และไม่สามารถสื่อความหมายได้ สูดาร์ตัน พุทธพงษ์ (2558) กล่าวว่าไว้ว่ากริยากลุ่มนี้เป็นลักษณะเฉพาะในภาษาฝรั่งเศส ซึ่งมีความแตกต่างจากภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาแม่ของผู้เรียน กล่าวคือ ภาษาฝรั่งเศสนำสรรพนามมาใช้ร่วมกับกริยาเพื่อสื่อความหมาย เช่น *Ils s'aiment* ในขณะที่ภาษาไทยไม่จำเป็นต้องใช้สรรพนามเพื่อสื่อความหมาย แต่มักนิยมใช้คำว่า “กัน” ต่อท้ายประโยค เช่น ประโยค *Ils s'aiment* แปลว่า “พวกเขารักกัน” เป็นต้น ความแตกต่างระหว่างภาษาไทยที่ไม่ต้องใช้รูปพร้อมกับสรรพนามเพื่อสื่อความหมายแบบในภาษาฝรั่งเศสเป็นปัญหาที่เรียกว่า *L'interlangue* ที่ภาษาแม่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศของผู้เรียนไม่มากนัก

ผู้เรียนร้อยละ 29.63 ไม่สามารถเลือกใช้กริยาช่วยได้ถูกต้องเมื่อต้องผันกริยาเป็น *Le futur antérieur* รูปกริยาในภาษาฝรั่งเศสแบบ *Le temps composé* จะต้องประกอบด้วยกริยาช่วย *Avoir* หรือ *Être* และตามด้วย *Le participe passé* การเลือกใช้กริยาช่วย *Avoir* กับกริยากลุ่ม *Les verbes de mouvement* สะท้อนให้เห็นว่าผู้เรียนไม่สามารถแยกแยะความหมายของกริยาได้ นอกจากนี้ การที่กริยาส่วนใหญ่ใช้กริยาช่วยเป็น *Avoir* อาจทำให้ผู้เรียนมีแนวโน้มในการเลือกใช้กริยาช่วย *Avoir* มากกว่าการใช้กริยาช่วย *Être* เมื่อเกิดความไม่แน่ใจ

ปัญหาการผันกริยาเป็น *Le futur simple* โดยใช้หางของ *Le conditionnel présent* (*La terminaison*) เป็นปัญหาที่พบน้อยที่สุดจากผลการทดสอบ เพราะมีผู้ทำผิดเพียงร้อยละ 12.96 อาจเนื่องมาจากการผันกริยาเป็น *Le futur simple* จัดอยู่ในรูปของ *Le temps simple* ซึ่งมีกริยาเพียงตัวเดียว ไม่จำเป็นต้องผันโดยการเลือกกริยาช่วย อาจทำให้การผันกริยาในรูปของ *Le temps simple* ง่ายกว่าการผันกริยาในรูปของ *Le temps composé* อย่างไรก็ตาม ปัญหาการผันกริยาเป็น *Le futur simple* ก็ยังพบข้อผิดพลาดเนื่องจากหาง (*La terminaison*) ของกริยาใน *Le futur simple* จำนวนหนึ่งมีความใกล้เคียงกับหางของ *Le conditionnel présent* ซึ่งผู้เรียนที่ขาดความระมัดระวังอาจผันผิดได้ง่าย

เมื่อพิจารณาปัญหาทั้งหมดนี้พบว่าผู้เรียนกลุ่มทดสอบดังกล่าวประสบปัญหาการใช้ *Le futur simple* และ *Le futur antérieur* ประเภท *L'erreur verbale* มากที่สุด L. Dermirtas (2008) ได้กล่าวไว้ว่า *L'erreur verbale* เป็นปัญหาหนึ่งที่พบได้บ่อยที่สุดในการใช้ไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสสำหรับผู้เรียนชาวต่างชาติเพราะภาษาฝรั่งเศสมีการผันกริยาไปตามกาลต่าง ๆ เป็นจำนวนมาก และมีกริยาที่ไม่ผันตามกฎอยู่ด้วย ทำให้ผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสประสบปัญหาการผันกริยาให้ถูกต้องตามหลักภาษา *L'erreur verbale* ที่พบในผลการวิจัยนี้ เช่น การผันกริยาที่ไม่เป็นไปตามกฎ การผันกริยา *Le futur simple* โดยใช้หางของ *Le conditionnel*

présent หรือการผันกริยาที่ต้องปรากฏพร้อมกับสรรพนาม ปัญหาการเลือกใช้กริยาช่วยในการผัน Le futur antérieur เป็นต้น สำหรับปัญหาความสับสนในการเรียงลำดับเหตุการณ์ก่อนและหลังระหว่าง Le futur simple และ Le future antérieur และการลืมนั้นเพศและพจน์ของ Le participe passé ให้สอดคล้องกับประธาน จัดอยู่ในกลุ่มปัญหาประเภท L'erreur de forme grammaticale ซึ่ง C. Tagliante (2001) ได้กล่าวไว้ว่าเป็นปัญหาที่พบได้บ่อยในผู้เรียนต่างชาติ เพราะหลักไวยากรณ์ภาษาแม่ของผู้เรียนมีความแตกต่างจากหลักไวยากรณ์ของภาษาฝรั่งเศสไม่มากนักน้อย อิทธิพลของภาษาแม่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศที่ 2 ของผู้เรียนอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ J.P. Cuq และ I. Gruca (2002) ได้แสดงความเห็นในจุดนี้ว่าการเรียนการสอนไวยากรณ์ภาษาต่างประเทศมักให้ความสำคัญในเรื่อง La forme grammaticale เป็นหลัก ผู้สอนจึงเน้นความสำคัญในจุดนี้ค่อนข้างมาก

8. ข้อเสนอแนะ

ผู้วิจัยแบ่งข้อเสนอแนะออกเป็น 2 แนวทางดังต่อไปนี้

8.1 ข้อเสนอแนะทางการสอน

การสอนไวยากรณ์แบบดั้งเดิมโดยการอธิบายหลักการใช้ หลักการผันกริยา หรือการทำแบบฝึกหัด อาจไม่เพียงพอที่จะทำให้ผู้เรียนสามารถจดจำหลักไวยากรณ์เรื่องที่เรียนนั้น ๆ ได้อย่างแม่นยำและมีประสิทธิภาพ การนำหลักการสอนแบบ La grammaire de conceptualisation โดย H. Besse (1985) มีหลักการให้ผู้เรียนได้คิดและสร้างกฎไวยากรณ์เองจากบทเรียน เป็นอีกวิธีหนึ่งทีนอกจากทำให้ผู้เรียนได้ใช้กระบวนการความคิดในการสร้างและสรุปกฎการใช้ไวยากรณ์ด้วยตัวเอง ทำให้ผู้เรียนสามารถจดจำหลักการใช้ได้มีประสิทธิภาพมากกว่าการฟังบรรยายจากผู้สอน การสอนในลักษณะนี้เป็นการสอนที่ H. Boyer, M. Butzbach และ M. Pendax (1990) เรียกว่า La grammaire implicite H. Besse (1985) ได้อธิบายหลักการสอนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสแบบ La grammaire de conceptualisation ไว้ว่าผู้สอนจะยกกลุ่มตัวอย่างของไวยากรณ์เรื่องที่ต้องการสอนให้ผู้เรียนสังเกต กลุ่มตัวอย่างนี้อาจอยู่ในรูปแบบของบทสนทนา บทความ ตัวอย่างที่นำมาจากสื่อชนิดต่าง ๆ ฯลฯ โดยไม่อธิบายหลักไวยากรณ์ให้กับผู้เรียน ผู้เรียนต้องใช้ความรู้ที่ตนเองมีอยู่ในการสร้างสมมติฐานกฎไวยากรณ์และหลักการใช้ด้วยตนเอง ซึ่งผู้เรียนแต่ละคนอาจมีวิธีการทำความเข้าใจหลักไวยากรณ์นั้นแตกต่างกันออกไปตามระดับความรู้และความสามารถที่ตนเองมีอยู่ ผู้สอนทำหน้าที่เพียงแนะนำในกรณีทีอาจมีผู้เรียนบางคนประสบปัญหา

8.2 ข้อเสนอแนะการนำไปใช้

ผู้สอนควรพยายามให้ผู้เรียนมีโอกาใช้สิ่งที่เรียนในชั้นเรียนในสถานการณ์จริงหรือสถานการณ์จำลองโดยสมมติ เช่น ให้ผู้เรียนสวมบทบาทสมมติ (Les jeux de rôle) ตามสถานการณ์ที่กำหนด การฝึกฝนอย่างสมมติจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถใช้ไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสที่เรียนในห้องเรียนได้อย่างถูกต้องและสื่อสารกับเจ้าของภาษาหรือประชาคมผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสโลกได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ผู้สอนควรพยายามให้ผู้เรียนมีโอกาใช้สิ่งที่เรียนในชั้นเรียนในสถานการณ์จริงหรือสถานการณ์จำลองโดยสมมติ เช่น ให้ผู้เรียนสวมบทบาทสมมติ (Les jeux de rôle) ตามสถานการณ์ที่กำหนด การฝึกฝนอย่างสมมติจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถใช้ไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสที่เรียนในห้องเรียนได้อย่างถูกต้องและสื่อสารกับเจ้าของภาษาหรือประชาคมผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสโลกได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บทสรุป

บทความวิจัยชิ้นนี้มุ่งศึกษาวิเคราะห์ปัญหาการใช้ le futur simple และ le futur antérieur ของนิสิตเอกวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยบูรพา ผู้วิจัยพบว่าผู้เรียนกลุ่มทดสอบดังกล่าวประสบปัญหาการใช้กาลดังกล่าวใน 6 ด้าน คือ การผันกริยาที่ไม่เป็นไปตามกฎในกาลอนาคต การผันกริยาที่ต้องปรากฏรูปพร้อมกับสรรพนาม ผู้เรียนจำนวนหนึ่งประสบปัญหาการผันกริยา Le futur simple ด้วยการใช้นำของ Le conditionnel présent ซึ่งมีความใกล้เคียงกับนำของ Le futur simple หรือเกิดความสับสนในการเลือกใช้กริยาช่วยระหว่าง Avoir และ Être เมื่อต้องผันเป็น Le futur antérieur ผู้เรียนกลุ่มทดสอบยังประสบปัญหาการลืมนำเพศและพจน์ของ Le participe passé ให้สอดคล้องกับประธานของประโยคในกรณีที่กริยาช่วยเป็น Être และปัญหาความสับสนในการเรียงลำดับก่อนและหลังของเหตุการณ์ในอนาคตระหว่าง Le futur simple และ Le futur antérieur เป็นต้น การที่ผู้เรียนประสบปัญหาการใช้ไวยากรณ์ภาษาต่างประเทศที่ถูกต้องสะท้อนให้เห็นถึงกลวิธีหรือเทคนิคการสอนของผู้สอนที่อาจไม่ตอบสนองต่อความต้องการทางภาษาของผู้เรียนได้ตรงจุด และไม่นำสิ่งที่เรียนในชั้นเรียนไปสู่การใช้งานในสถานการณ์จริงหรือในสถานการณ์สมมติ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความคุ้นเคยในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ H. Besse และ R. Porquier (1991) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการวิเคราะห์ปัญหาข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ไว้ว่างานวิจัยประเภทนี้ไม่เพียงทำให้ทราบถึงกระบวนการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศของผู้เรียนเท่านั้น แต่ยังทำให้ทราบว่าผู้สอนใช้เทคนิคการสอนที่มีประสิทธิภาพมากน้อยเพียงใด แม้ผู้วิจัยได้ทำการเก็บข้อมูลและวิเคราะห์ปัญหาการใช้ Le futur simple และ Le futur antérieur

จากกลุ่มทดสอบกลุ่มเดียว แต่ผู้วิจัยหวังเป็นอย่างยิ่งว่าผลการวิจัยชิ้นนี้จะสามารถต่อยอดให้กับผู้ที่สนใจศึกษาวิเคราะห์ปัญหาการเรียนการสอนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสในด้านอื่น ๆ เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- สุดารัตน์ พุทธพงษ์. (2558). กริยาที่ปรากฏร่วมกับสรรพนามในภาษาฝรั่งเศส ใน Veridian. *E-Journal ฉบับภาษาไทย สาขามนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ และศิลปะ มหาวิทยาลัย ศิลปากร*, 8(1), 679-689.
- Abry, D. et Chalaron, M.L. (2003). La grammaire des premiers temps. Grenoble: PUG.
- Besse, H. (1985). Méthodes et pratiques des manuels de langues. Paris: Didier.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). Grammaire et didactique des langues. Paris: Hatier/Didier.
- 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: PUG.
- Demirtas, L. (2008). Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque. Istanbul: Université Marmara.
- Dubois, J. et al. (2001). Dictionnaire de linguistique. Paris: Larousse.
- Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs: un bilan pratique in *Langages Apprentissage. Connaissance d'une langue étrangère*, 14(57), 87-94.
- Pougeoise, M. (1998). Dictionnaire de grammaire et des difficultés. Paris: Armand Colin.
- Tagliante, C. (2001). La classe de langue. Paris: Clé International.
- www.alloprof.qc.ca



L'étude des contenus culturels dans les méthodes de FLE, niveaux A1 et A2 et les propositions didactiques

*Nithi SILLAVATKUL**

Faculté des sciences humaines, Université Srinakharinwirot Srinakharinwirot

The study of cultural content in French as a foreign language textbook of level A1 and A2 and its teaching ideas.

*Nithi Sillavatkul**

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 31 July 2022

Revised 29 November 2022

Accepted 21 December 2022

Mots clés:

didactique du FLE, les contenus culturels, les méthodes de FLE, la didactique des cultures, les cultures françaises et francophones

Keywords:

teaching French as a foreign language, cultural contents, French as a foreign language textbooks, teaching culture, French cultures and French speaking countries 'cultures Introduction

Résumé

Cette recherche a pour but de voir l'état actuel des contenus culturels proposés dans les méthodes de FLE des niveaux A1 et A2 et leurs supports pédagogiques afin de proposer des pistes didactiques. Notre corpus se compose de 4 collections de méthodes de français langue étrangère des niveaux A1 et A2 : Alter ego + 1 et 2, Tendances 1 et 2, Edito 1 et 2 ainsi que Cosmopolite 1 et 2. Ces méthodes ont été publiées et éditées par les maisons des éditions françaises entre 2012 et 2018. Ces méthodes sont également utilisées dans des universités thaïlandaises. Au niveau méthodologique, nous avons constitué notre corpus à partir des pages culturelles ou les contenus culturels mentionnés dans le sommaire et leurs supports pédagogiques trouvés dans les pages culturelles. Après avoir collecté les données, nous les avons catégorisées en dix thèmes pour les contenus culturels et en quatre types de supports : le support textuel, le support audio, le support audiovisuel et le support illustré ou l'illustration. Quant à l'analyse, il relève que les thèmes culturels les plus présentés sont les Français (34% pour le A1 et 33% pour le A2), la France (31% pour le A1 et 27% pour le A2) et les cultures quotidiennes dans les pays francophones (8% pour le A1 et 11% pour le A2) et le support le plus représenté est sans doute le texte (6,2% pour le A1 et 6,7% pour le A2). Pour les propositions didactiques, celles-ci se divisent en 2 parties, l'une porte sur les thèmes culturels et l'autre porte sur les supports. La répartition des

* Corresponding author

E-mail address: nithi@g.swu.ac.th

thèmes culturels devrait être équilibrée entre les cultures françaises et les cultures francophones. D'après l'analyse, nous avons trouvé moins de supports authentiques comme l'œuvre d'art, le texte littéraire, le film et la chanson, ils seront donc proposés grâce à leurs caractères ludiques et motivants, cela permet d'apporter les moments de détente durant l'apprentissage.

Abstract

This research aimed to explore the cultural contents presented in reading texts, audios, videos, and illustrations of the French textbook of Level A1 and A2. Four collections of French textbooks in both Level A1 and A2 were studied: Alter ego + 1 and 2, Tendances 1 and 2, Edito 1 and 2, and Cosmopolite 1 and 2. They were published from 2012 by French publishers and widely used in the universities in Thailand. For the research methodology, this study collected the quantitative data focusing on all the cultural themes presented in reading texts and other materials such as audios, videos, and illustrations. The findings revealed that there were 10 themes presented in the textbooks. The first three popular cultural themes were regarding French people (34% for Level A1 and 33% for Level A2), France (31% for Level A1 and 27% for Level A2) and everyday cultures in French speaking countries (8% for Level A1 and 11% for Level A2). Compared to audios, videos, and illustrations, these themes were found in the reading texts the most (62% for Level A1 and 67% for Level A2). Based on such findings, the balance of the cultures in France and in French speaking countries should be presented equally in the French textbook for Level A1 and A2. Moreover, it is recommended that the authentic materials including art photos, literature, movies, and songs should be employed to grab students' attention and create a relaxing atmosphere in the class.

1. Introduction

Comme la langue et la culture restent toujours indissociables, chaque fois, l'enseignant enseigne la langue alors que la culture est apprise et transmise de manière implicite à travers les mots et les supports pédagogiques. Dans la classe de langue, l'objectif principal vise souvent à améliorer les compétences de communication en langue cible. De plus, face aux contraintes institutionnelles comme la limite en temps, les objectifs linguistiques visés par l'établissement, la matière culturelle occupe une place moins importante par rapport à la langue et elle est souvent implicitement acquise ou transmise à partir des activités linguistiques en classe de langue. Ces dernières sont souvent consacrées à améliorer les compétences en langue apprise : parler, écouter, écrire et lire. Au contraire, plusieurs chercheurs précisent que le contenu culturel est une des sources de motivation qui pousse les apprenants à apprendre la langue et ce contenu permet aux apprenants de communiquer efficacement avec le locuteur natif. En effet, les connaissances culturelles jouent un rôle primordial dans la construction des compétences en communication pour les acteurs sociaux qui sont capables de communiquer efficacement en langue cible. Grâce à ces savoirs culturels, les acteurs sociaux seront moins confrontés à des incompréhensions culturelles lors de la communication avec l'interlocuteur natif. (Dejamonchai, 2013, p.148-149 et Windmüller, 2011, p. 3). Vu l'importance et l'intérêt des savoirs culturels, notre objectif est de voir l'état actuel des contenus culturels comme les thèmes ou les sujets culturels actuels abordés ou proposés dans les méthodes de FLE des niveaux A1 et A2. Grâce au développement technologique et numérique, notre intérêt porte également sur les supports pédagogiques présentés par les méthodes afin de proposer des pistes et des idées pédagogiques sur la matière culturelle en classe de FLE des niveaux A1 et A2. Nous avons limité notre recherche aux niveaux A1 et A2 parce que nous avons souvent fait face à des problèmes d'enseignement de la culture à ces niveaux, à cause des compétences linguistiques limitées chez les apprenants. Ainsi, nous émettons deux hypothèses de recherche portant sur les contenus culturels et sur les supports pédagogiques : 1) Etant donné que les méthodes utilisées dans notre corpus et les universités thaïlandaises ont été conçues et publiées par les maisons des éditions françaises, les contenus culturels porteraient sur la France métropolitaine plus que sur

les pays francophones. 2) Comme les méthodes de FLE seront commercialisées internationalement, les supports pédagogiques devraient être faciles à exploiter pour les enseignants de toutes les nationalités. Par conséquent, les supports culturels proposés sont conçus pour transmettre les informations culturelles sélectionnées à travers les textes adaptés aux niveaux A1-A2. Les informations dans les textes porteraient probablement sur les cultures savantes ou les règles de communication chez les Français. L'article sera présenté en 4 parties : le cadre théorique, la méthodologie de la recherche, l'analyse des résultats qui intègre aussi la discussion et la proposition des idées concernant les contenus culturels et les supports pédagogiques.

2. Cadre théorique

2.1 Enjeux de définitions du mot « culture » en didactique du français langue étrangère (FLE)

Le mot culture fait appel à une multitude de significations proposées par plusieurs chercheurs dans des disciplines variées, en particulier l'ethnologie et la sociologie. Dans le cadre de la recherche, il importe de limiter les définitions de ce mot en didactique du français langue étrangère (FLE).

Cuq (2006, p.63-64) relève que la culture est un produit social, il s'agit des croyances, des valeurs, des mœurs, de la pensée qu'un individu ou un groupe d'individus pratiquent. Ce produit marque la différence entre les individus de chaque société, c'est-à-dire qu'il permet aux individus de se construire une identité. De ce fait, la culture devient aussi synonyme de style, de goût et de choix (Argaud 2020, p.13). Cuq (2003, p.63) signale également que le mot culture devrait être au pluriel parce que chaque culture se compose de plusieurs éléments culturels, voire plusieurs (sous)cultures qui interfèrent dans la même culture. Par exemple, dans la culture française, les cultures locales, régionales ou individuelles sont en interaction dans un même ensemble. Borgé et Muller (2020, p.172-173) expliquent que la culture sert également à catégoriser ou classer les individus et que celle-ci relève d'une justification des comportements des personnes de chaque société.

Chnane-Davin (2020, p.163) signale que la culture englobe plusieurs domaines comme la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations entre les personnes dans la société, les comportements, les croyances ainsi que le langage corporel. L'auteure (2020, p.163) rajoute que la culture cultivée ou savante est une façon de faire connaître le pays au monde à travers les références historiques et esthétiques comme la littérature. D'ailleurs, elle précise que les savoirs culturels présentés actuellement dans les méthodes de FLE sont la culture quotidienne et que la culture savante a du mal à trouver sa place.

D'après Chaves, Favier et Pélissier (2012, p.10), la culture peut être perçue comme un « iceberg » parce qu'elle se compose de deux parties : celle dite externe (visible) et celle dite interne (invisible). La partie externe s'articule sur les idées, les styles vestimentaires et les comportements conscients des individus, cette culture externe est facile à repérer et apprise explicitement. Au contraire, la partie interne repose sur les éducations des enfants, le langage corporel, les valeurs et les pensées, tout ce qui est appris implicitement et naturellement et donc difficile à identifier.

En tant qu'enseignant de FLE, il est inévitable, d'une part, de présenter des connaissances culturelles, dites cultivées et, d'autre part, des connaissances culturelles, dites courantes, partagées ou quotidiennes au sens anthropologique. Les deux types de connaissances sont des bases pour une construction de la compétence culturelle (Chaves, Favier et Pélissier, 2012, p.10). En ce qui concerne nos objectifs de recherche, la définition du mot « culture » englobe tous les domaines de vie, de la société où la langue est parlée ainsi que la culture savante comme la littérature et les œuvres artistiques. Si la définition de la culture se base sur la culture savante, la culture se définit comme un synonyme du mot « civilisation » au sens anthropologique, ce qui marque parfois un état de perfection humaine et un classement social, voire une valeur de la supériorité (Coste et Galisson, 1976, p.136-137). Or, aucune importance sur la distinction entre la civilisation et la culture n'entre en jeu dans le cadre de notre recherche, l'intérêt porte sur les cultures quotidiennes. Les termes comme les faits culturels, la dimension culturelle, les connaissances et savoirs culturels employés dans cette recherche font référence au contenu culturel et civilisationnel.

2.2 Contenus culturels dans la didactique du FLE

Beacco (2017, p.54) met en évidence la conception des contenus culturels en classe de langue. Il présente trois conceptions de ces derniers. La première conception se base directement sur la sociologie et l'anthropologie, c'est-à-dire qu'elle apporte les informations sur la société et la vie quotidienne des individus. La deuxième est conçue sur une base de la communication par le biais de la comparaison concernant les informations sur les situations de communication, les actes de paroles, les genres de discours, etc. La dernière concerne la sémiologie, il s'agit alors de travailler avec les signes, cela signifie que l'intérêt se porte sur les significations comme la connotation culturelle, la représentation collective etc. Ces trois conceptions des contenus culturels permettent aux enseignants de choisir et de déployer les approches de ces contenus.

D'après Beacco (2017, p. 50-53), les caractéristiques des contenus culturels, en faisant référence à la construction des contenus culturels dans les méthodes de langue, se divisent en trois formes : 1) une forme centrée sur la maîtrise de connaissances encyclopédiques d'une société dont la langue est parlée, 2) une forme centrée sur des connaissances factuelles, verbales, communicatives qui nécessitent lors de la gestion de communication dans la situation de l'altérité. 3) une forme d'orientation humaniste centrée sur l'expérience par la lecture des livres qui privilégie le partage imaginaire et les expériences esthétiques : l'art et la littérature.

Les conceptions et les formes des contenus culturels sont essentielles, voire nécessaires pour l'enseignement de la culture car celles-ci aident l'enseignant à mieux fixer les objectifs et les activités à propos de ce sujet. D'ailleurs, ces formes de savoirs culturels sont présentées dans plusieurs méthodes de FLE, ces dernières en témoignent à travers des pages de culture ou de civilisation et les supports ainsi que les activités proposées sur ce sujet.

3. Méthodologie de recherche

3.1 La sélection des méthodes de FLE et la constitution du corpus

Les méthodes ont été sélectionnées à partir de 2012, pour les niveaux A1 et A2, et employées dans un des établissements d'études supérieures en Thaïlande. Selon

les critères de sélection, les 4 collections de méthodes de FLE dont les niveaux A1 et A2 ont été sélectionnées tels que la collection Alter ego +1 et 2 publiés en 2012 par Hachette FLE, Tendances A1 et A2 publiés en 2016 par CLE international, Edito 1 et 2 publiés en 2016 et 2017 par Didier FLE ainsi que Cosmopolite 1 et 2 publiés en 2018 par Hachette FLE. Toutes les collections ont été éditées par les éditeurs français. Notre corpus se constitue à partir des pages culturelles présentées dans chaque méthode et aussi des thèmes culturels mentionnés dans le sommaire. En revanche, les contenus culturels dans le cahier d'activités ne font pas partie de notre corpus car certains cahiers d'activités ne traitent pas des sujets culturels.

Il est incontestable que les supports pour l'objectif linguistique apportent également les informations culturelles, en particulier les textes. Or, ils ne sont pas inclus dans notre corpus parce que ces supports n'ont pas été conçus pour l'objectif culturel. Alors, les activités proposées ne visent pas à transmettre les savoirs culturels, même si l'apprentissage de ces derniers se fait de manière implicite à travers les activités en classe. Le tableau en bas présente la comptabilisation des thèmes culturels relevés de chaque méthode sans préciser la catégorie des thèmes :

Tableau 1

Totalité des thèmes culturels présentés dans chaque méthode

Méthodes	Niveaux	Nombre des thèmes culturels trouvés
1. Alter ego + 1	A1	11
2. Cosmopolite 1	A1	20
3. Édito 1	A1	32
4. Tendances 1	A1	33
5. Alter ego + 2	A2	9
6. Cosmopolite 2	A2	18
7. Édito 2	A2	35
8. Tendances 2	A2	26

3.2 La catégorisation des thèmes culturels et des supports

La catégorisation des thèmes culturels peut se faire de plusieurs manières en tenant compte des critères comme le pays, la nature de culture, les types d'information, les manières de présentation etc. Selon Darnsawasdi, Dejamorchai et Pramoolmak (2011,p.106-109), le regroupement des contenus culturels dans les méthodes peut être classé comme la géographie de la France, la culture traditionnelle, la culture vivante, la vie quotidienne des Français, la culture française dans le monde et la problématique interculturelle. En revanche, nous retrouvons peu dans notre corpus la problématique interculturelle mais plutôt la prise de conscience interculturelle et de la diversité culturelle. De plus, le regroupement des thèmes par ces auteures est centré sur la France au détriment de la culture francophone. En conséquence, nous avons opté pour la catégorisation des thèmes culturels sur la base de critères comme : l'origine de la culture, soit la France soit les pays francophones, et la caractéristique des informations si elles portent sur la personne, la culture quotidienne, la culture générale ou sur la langue ou d'autres, autrement dit la culture internationale ou générale ou l'interculturel.

3.2.1 Les thèmes culturels sur la France :

3.2.1.1 Le thème « Les Français » recouvre les habitudes, les comportements, les activités humaines

3.2.1.2 Le thème « Le français » concerne la langue parlée, les langages des jeunes, les expressions idiomatiques, les connotations, les mots, le mode de communication et les règles de communication.

3.2.1.3 Le thème « La France » porte sur la culture partagée ou quotidienne dans la société comme les fêtes, les événements culturels, les patrimoines culturels, les religions etc. et la culture cultivée comme la littérature et l'art.

3.2.1.4 Le thème « Le tourisme en France » recouvre les sites et les activités touristiques en France.

3.2.1.5 Le thème « Les personnalités françaises » présente les informations sur les célébrités, les artistes, les sportifs, les scientifiques, les grandes personnes.

3.2.2 Les thèmes culturels sur les pays francophones :

3.2.2.1 Le thème « Les Francophones » présente les informations sur les habitudes, les comportements, les activités humaines dans les pays francophones.

3.2.2.2 Le thème « La culture quotidienne dans les pays francophones » parle de la culture partagée dans la société comme les fêtes, les événements culturels, les patrimoines culturels, les religions, le tourisme, les informations générales des pays francophones et la culture cultivée comme la littérature et l'art francophone.

3.2.2.3 Le thème « Les personnalités francophones » présente les informations sur les célébrités, les artistes, les sportifs, les scientifiques, les intellectuels qui parlent le français.

3.2.2.4 Le thème « Le tourisme dans les pays francophones » recouvre les sites et les activités touristiques dans les pays francophones comme la Belgique, le Canada, les pays d'Afrique etc.

3.2.3 Dans la catégorie « Autres », il s'agit de la culture générale et internationale comme la culture des jeunes, les réseaux sociaux, la diversité culturelle, l'interculturel etc.

Après avoir présenté et défini chaque catégorie, le tableau ci-dessous présente la comptabilisation des thèmes culturels de chaque méthode :

Tableau 2

Thèmes culturels présentés dans chaque méthode

Méthodes	Niveaux	Thèmes culturels présentés									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Alter ego + 1	A1	2	0	4	1	2	0	1	1	0	0
2. Cosmopolite 1	A1	6	1	7	0	1	1	1	0	0	3
3. Édito 1	A1	9	3	9	0	1	0	5	3	2	0
4. Tendances 1	A1	13	1	12	1	1	1	0	2	2	0
5. Alter ego + 2	A2	1	1	4	1	0	1	1	0	0	0
6. Cosmopolite 2	A2	4	0	7	0	2	0	2	0	0	3
7. Édito 2	A2	13	1	11	1	2	2	3	1	0	1
8. Tendances 2	A2	6	0	7	0	1	0	4	0	3	5

Chaque numéro dans le tableau représente un thème comme suit : 1) Les Français, 2) Le français, 3) La France, 4) Les personnalités françaises, 5) Le tourisme

en France, 6) Les Francophones, 7) La culture quotidienne dans les pays francophones, 8) Les personnalités francophones, 9) Le tourisme dans les pays francophones et 10) Autres.

Les supports pédagogiques recueillis contiennent les contenus culturels et se trouvent dans les pages consacrées à l'enseignement de la culture de chaque méthode. Notre corpus présente quatre types de supports tels que les supports écrits, les supports audios, les supports audiovisuels et les supports illustrés ou les illustrations. Avant de présenter notre catégorisation, il convient de définir chaque support. Les supports écrits sont les textes. Les supports audios sont les enregistrements, les conversations, les entretiens et la discussion sans images. Les supports audiovisuels sont les clips, les courts métrages et les vidéos. Les supports illustrés ou les illustrations sont les photos, les images, les graphiques, les infographies et les informations chiffrées. Après avoir présenté chaque support pédagogique, le tableau de récapitulatif se présente comme ci-dessous :

Tableau 3

Supports présentés dans chaque méthode

Méthodes	Niveau	Supports			
		Texte	Audio	Audiovisuel	Illustrations
1. Alter ego + 1	A1	11	3	0	6
2. Cosmopolite 1	A1	11	3	8	6
3. Édito 1	A1	30	3	0	11
4. Tendances 1	A1	31	5	2	4
5. Alter ego + 2	A2	8	3	0	3
6. Cosmopolite 2	A2	8	4	8	2
7. Édito 2	A2	23	5	3	4
8. Tendances 2	A2	26	1	0	0

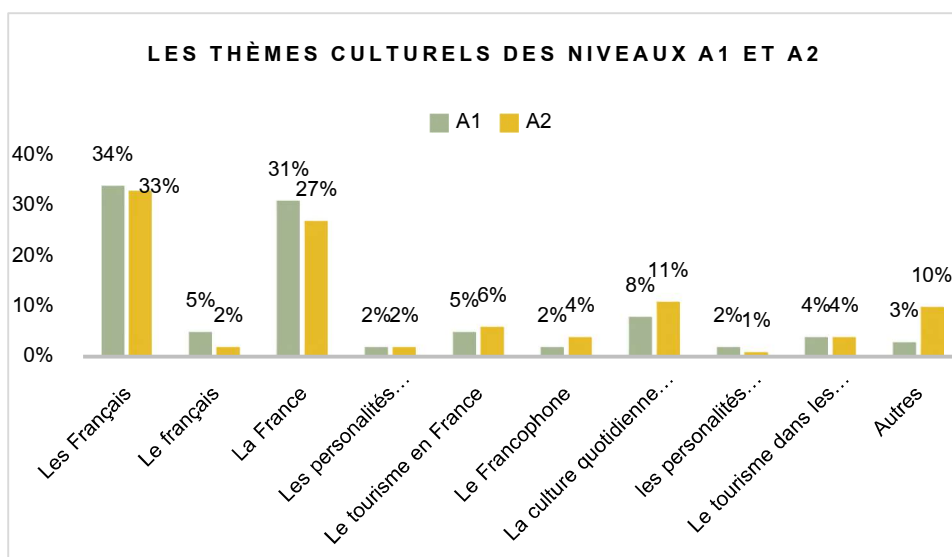
4. Analyses des résultats

Dans cette partie, la mise en place des analyses des données portant sur les thèmes culturels et les supports pédagogiques sera illustrée en graphique. L'analyse des thèmes culturels porte sur les thèmes de chaque niveau et la différence des thèmes

culturels proposés entre les niveaux A1 et A2. Concernant les supports pédagogiques, l'analyse s'articule sur les supports proposés dans chaque niveau et la différence des supports proposés entre les niveaux A1 et A2. Ces analyses nous permettent d'avoir une vue plus claire non seulement sur l'état actuel des thèmes culturels proposés par les méthodes des niveaux A1 et A2, mais aussi sur les supports pédagogiques utilisés par les méthodes pour les objectifs culturels.

4.1 Les thèmes culturels des niveaux A1 et A2

Graphique 1 Les thèmes culturels des niveaux A1 et A2



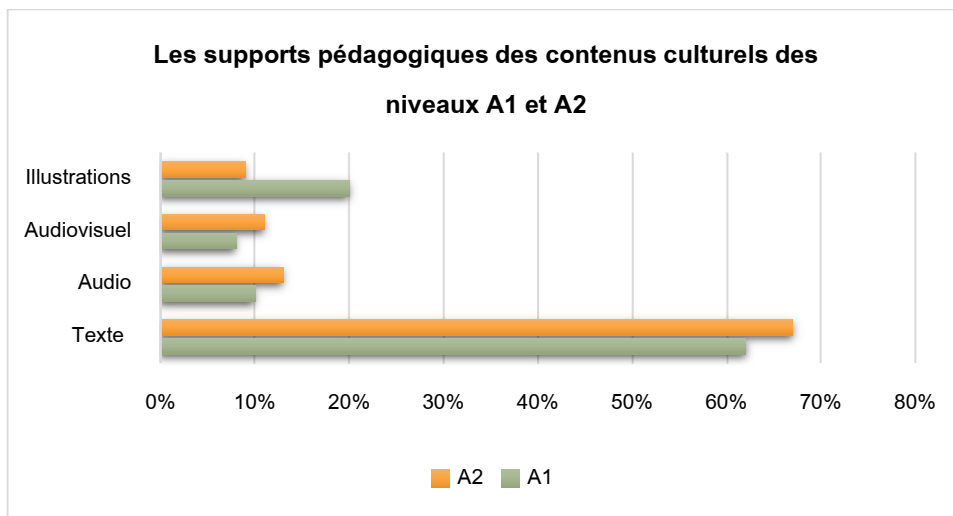
Le graphique ci-dessus présente la répartition des thèmes culturels recueillis dans les méthodes de A1 et A2 (voir le tableau 2 pour les données). Le thème portant sur les Français est le plus important avec 34 % au niveau A1 et 33% au niveau A2, autrement dit les comportements chez les Français. Il présente souvent de stéréotypes ou de clichés, par exemple les Français sont élégants, les Français sont toujours en retard etc. Le thème présente également les idées reçues des étrangers au sujet des Français. Ensuite, les thèmes culturels sur la France entrent en jeu avec 31% du niveau A1 et 27% du niveau A2, c'est-à-dire la culture populaire en France comme les fêtes, les évènements culturels, la nourriture, les sports pratiqués, les produits français, les

marques françaises etc. En ce qui concerne les marques françaises, les produits et les marques présentés proviennent de plusieurs domaines comme les commerces, l'ingénierie et la science. Ces dernières ne sont pas seulement des marques de luxe, de haute couture ou des produits gastronomiques. Pour la culture des pays francophones, nous notons que la majorité des cultures présentées dans les méthodes concerne les pratiques quotidiennes des pays francophones. Ces thèmes liés aux cultures francophones représentent 8 % chez les A1 contre 11% pour les A2, il s'agit des cultures de pays comme le Canada, la Belgique, la Suisse et les pays d'Afrique. Dans la catégorie « Autres » qui représente 10% au niveau A2 et 3% au niveau A1, l'intérêt porte sur les cultures générales ou internationales par exemple la technologie, les réseaux sociaux, les jeunes, les stéréotypes sur les étrangers, la diversité sociale etc. Dans la catégorie « Autres », nous avons constaté moins de problèmes interculturels mais plutôt la présentation des informations culturelles issues de sociétés différentes. Les thèmes du tourisme en France (5% pour le A1 et 6% pour le A2) et celui dans les pays francophones (4 % pour les deux niveaux) ne sont pas beaucoup présentés dans les méthodes. Nous avons remarqué également que les informations touristiques sur la France ne concernent pas uniquement Paris mais aussi d'autres villes comme Lyon, Nice, Dunkerque etc. (Tendances 1). Pour les pays francophones, il s'agit des informations sur des villes comme Québec, Bruxelles (Tendances 1). Les thèmes « le tourisme en France et celui dans les pays francophones » jouent un rôle important pour la motivation des apprenants parce que cela pourrait leur donner envie aux apprenants d'apprendre mieux la langue pour visiter les pays francophones. Puisque les informations touristiques possèdent des caractères publicitaires, nous pouvons sans doute tirer profit de ces caractères afin de motiver l'apprenant durant l'apprentissage. Les informations culturelles présentées sont encyclopédiques et générales sur une société donnée, leur objectif est de transmettre les connaissances culturelles où la langue est parlée et parfois les informations présentées le sont de manière factuelle hors contexte (Beacco, 2017, p.50-53). Aussi les thèmes culturels présentés dans les méthodes correspondent souvent à ce que l'apprenant apprend dans la leçon, donc les thèmes sont sélectionnés de manière aléatoire, c'est-à-dire que la cohérence au niveau du thème culturel est quasiment absente. Enfin, les contenus culturels présentés dans

les méthodes de FLE des niveaux A1 et A2 se focalisent majoritairement sur la France et les Français, en revanche l'ouverture sur le monde francophone voit progressivement le jour. Les cultures francophones des pays européens et le Canada portent sur les pratiques quotidiennes des habitants. Au contraire les informations touristiques, voire publicitaires pour les pays africains sont présentées. Nous estimons que ces pays d'Afrique sont souvent des destinations touristiques intéressantes grâce à leurs traditions et leurs ressources naturelles. Selon les résultats, nous pouvons confirmer que les informations culturelles centrées sur la France occupent une place majoritaire malgré la présence des savoirs culturels des pays francophones dans les méthodes de FLE des niveaux A1- A2.

4.2 Les supports pédagogiques des contenus culturels des niveaux A1 et A2

Graphique 2 Les supports pédagogiques des contenus culturels des niveaux A1 et A2



Le graphique montre les supports pédagogiques des contenus culturels présentés dans les méthodes de FLE des niveaux A1 et A2 (voir le tableau 3 pour les données). Le support textuel représente 62% pour le niveau A1 et 67% pour le niveau A2 mais la longueur et la complexité des textes sont différentes selon les niveaux de langue. Le texte est un des supports qui sont faciles à utiliser en classe car il peut

apporter beaucoup d'informations. Le texte est souvent centré sur les faits des sociétés et des connaissances encyclopédiques (Beacco, 2017, p. 54). À partir de ce support textuel, l'enseignant peut proposer une activité comme analyser ou comparer des faits de société. De plus, comme les apprenants sont à même de comprendre en un regard une image, le support "illustration" tels que les images, les informations chiffrées, les infographies et les graphiques représentent 20% au niveau A1. En effet, à ce niveau, les compétences linguistiques des apprenants restent limitées, ce type de support constitue alors une excellente ressource à exploiter en classe. À l'inverse, l'usage d'illustration est moins employé au niveau A2 (9%). Enfin, le support audio représente 10 % au niveau A1 et 13 % au niveau A2, c'est un support qui exige la mobilisation de plusieurs compétences linguistiques afin d'accéder au sens du texte oralisé, il est donc difficile pour les apprenants de petits niveaux de comprendre les informations transmises. Cela pourrait donc décourager les apprenants dans leur apprentissage. Malgré le développement technologique en apprentissage ainsi que les avantages du caractère esthétique, authentique et animé des supports audiovisuels, ils ne représentent que 8% pour le A1 et 11% pour le A2. Ces supports sont moins employés et proposés par les méthodes car ils demandent un certain niveau d'équipement pour les exploiter.

En ce qui concerne la différence en termes de supports employés dans les méthodes des deux niveaux, le niveau de langue est un critère déterminant pour la sélection d'un support pédagogique dans l'enseignement et l'apprentissage de la culture. Si le support choisi est compliqué, cela peut gêner, voire empêcher la compréhension chez les apprenants, surtout aux niveaux A1 et A2. Ainsi, l'incompréhension de supports proposés peut provoquer le découragement chez les apprenants dans leur processus d'apprentissage. D'après nos résultats, l'utilisation des illustrations est plus répandue au niveau A1 avec 20 % contre seulement 9 % au niveau A2, donc l'utilisation des images ou des infographies est bien choisie par les méthodes grâce à l'esthétique et à la facilité de l'accès aux informations transmises, cela facilite la compréhension du contenu culturel sans avoir besoin de comprendre la langue. Les illustrations sont parfois plus compréhensibles que le texte car il s'agit des images internationalement connues. Grâce à l'esthétique de l'image, ce support peut susciter la curiosité chez les apprenants et

devient une source de motivation pour l'apprentissage de langue et de la culture (Argaud 2020, p. 32). En outre, le support audiovisuel est plus utilisé au niveau A2 avec 11 % contre 8% du niveau A1. D'après les données, les vidéos et les clips avec les paroles ou les contenus linguistiques sont deux supports dominants pour le niveau A2 tandis que les clips-vidéos sans sons ou contenant moins de paroles sont souvent présents au niveau A1. La compréhension des apprenants provient donc des gestes et des images sans avoir besoin de comprendre la langue dans les clips-vidéos. De plus, le support audio est moins présenté au niveau A1 mais il est plus employé au niveau A2 car il exige un certain niveau de compétence linguistique pour comprendre les informations culturelles transmises. Enfin, le support textuel est le plus utilisé parmi les quatre supports présentés par les méthodes, il est plus présenté au niveau A2 avec 67% contre 62 % au niveau A1. Le texte est un support indéniable pour l'enseignement de la langue et de la culture car c'est le support le plus facile à aborder dans le cours, il nécessite moins d'équipements et de matériaux. En tenant compte du caractère informatif du texte, il est l'un des supports privilégiés dans la classe de langue, notamment en matière culturelle. D'après les résultats des analyses, nous relevons que l'enseignement de la culture se fait à l'aide de plusieurs types de supports pédagogiques et s'articule sur des thèmes culturels différents. Chaque méthode propose des supports qui correspondent au thème culturel présenté avec des activités qui favorisent le développement de la compétence culturelle, conformément au descripteur du niveau. Le thème culturel présenté dans chaque leçon ou dossier correspond souvent aux contenus abordés auparavant dans la leçon. De ce fait, nous pensons que le choix des thèmes culturels présentés et leurs supports pédagogiques s'organisent selon ce qui a précédemment abordé dans la leçon.

5. Propositions didactiques

Selon les résultats d'analyse, nous avons remarqué deux points intéressants pour la proposition didactique, l'un porte sur la répartition et l'organisation des thèmes culturels dans un cours ou dans une méthode et l'autre s'articule sur les supports didactiques.

5.1 La répartition et l'organisation des thèmes culturels

Il est indéniable que la France possède une grande richesse culturelle et qu'elle est l'une des plus grandes puissances économiques mondiales, ainsi la majorité des méthodes choisissent de présenter les cultures françaises issues de la France métropolitaine. Vu le nombre important de francophones (environ 321 millions¹), il est primordial de former les apprenants à communiquer efficacement en français, non seulement avec les Français mais aussi avec les francophones dans le monde. Il est indispensable que les cultures francophones soient présentées dans les méthodes de FLE dès le niveau A1 et qu'elles soient adaptées à la réalité actuelle sur le monde francophone. De ce fait, les thèmes culturels peuvent aborder de manière équitables la culture française et les cultures francophones. Les cultures des pays francophones comme le Canada, la Belgique, la Suisse, les pays d'Afrique peuvent également susciter la curiosité des apprenants et leur permettre d'approfondir des connaissances culturelles grâce aux technologies actuelles. Les thèmes culturels comme les habitudes alimentaires, les sites touristiques, les activités touristiques, les gestes ou les pratiques culturelles peuvent être intéressants pour les apprenants du niveau débutant. Cela peut être également une source de motivation puissante pour l'apprentissage de la langue et des cultures en rendant la communication efficace lors de la visite de ces pays.

Dans certains établissements, l'enseignant a une liberté totale pour créer son cours de français débutant comme pour les niveaux A1-A2, ce qui est le cas pour les cours optionnels dans certaines universités en Thaïlande. Les contenus culturels peuvent être abordés dès le niveau débutant A1 via les supports ludiques et motivants tels que le clip, la vidéo et les illustrations afin de susciter la curiosité chez les apprenants et la prise en compte de la diversité culturelle et sociale dans le monde francophone et la France. Il est recommandé que les thèmes culturels puissent présenter de manière équilibrée les cultures françaises et les cultures francophones. L'enseignant peut choisir des thèmes simples comme les règles de communication de base ou bien les différentes appellations des nombres de certains pays francophones ou tout simplement la présentation des pays avec les informations touristiques pour ce cours optionnel.

¹<https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/03/Francophones-stats-par-pays-2022.pdf>

D'ailleurs, l'enseignant pourrait également choisir de présenter la culture populaire comme les habitudes alimentaires, les spécialités des pays avec la dégustation si possible, et la vie quotidienne. C'est pour cela que les connaissances culturelles françaises et francophones sont acquises de manière équilibrée et progressive.

5.2 Les supports pédagogiques

Concernant les supports pédagogiques, nous avons constaté la rareté, voire l'absence de texte littéraire et d'œuvres artistiques comme les peintures. En revanche, les textes non-littéraires, les images et les infographies sont proposés comme support parce qu'ils sont plus faciles à comprendre pour les apprenants des niveaux A1 et A2. En conséquence, la culture cultivée est quasiment absente dans les méthodes de niveaux A1-A2. Avec le support comme texte littéraire et œuvres artistiques, l'enseignement pourrait être difficile si l'enseignant visait à traiter ces supports dans l'aspect linguistique. Ces supports favorisent également la créativité et l'imagination chez des apprenants. De ce fait, l'enseignant peut utiliser l'approche sémiologique pour aborder ce sujet de manière créative, motivante et ludique. Les activités sémiologiques comme l'interprétation d'une image ou une couverture d'une œuvre littéraire peuvent être mises en place à l'aide de la langue maternelle des apprenants. Puisqu'on constate moins de thèmes culturels des pays francophones, les œuvres artistiques et littéraires francophones seraient un choix intéressant pour la diversité culturelle. Avec ces supports, l'enseignant peut proposer une activité d'analyse des faits de société à partir des images ou des textes littéraires simples qui décrivent la société actuelle. Après l'analyse, l'activité interculturelle entre en jeu pour la comparaison des faits culturels de chaque société en passant par la prise en conscience de la différence ou de la diversité culturelle. L'enseignant doit faire attention à la généralisation, la représentation ainsi que la survalorisation de la culture cible qui pourraient s'installer chez les apprenants, il faut donc que l'enseignant accompagne ou guide les apprenants dans chaque étape de l'activité de la comparaison. En utilisant les œuvres artistiques et littéraires, les activités ne se limitent pas seulement à l'interprétation théorique ou l'analyse textuelle. Or, l'enseignant peut profiter du côté esthétique de ces supports pour réaliser des activités non seulement linguistiques mais aussi culturelles en classe. Par conséquent, ces

supports ne sont pas négligeables pour l'enseignement des cultures soit cultivées soit quotidiennes.

Face au problème du décalage entre les méthodes et les réalités culturelles, le film est aussi un support intéressant, voire pertinent pour présenter les cultures actuelles de la France et du monde francophone tout en apprenant la langue car il présente les informations de la société actuelle. Ce support filmique représente également des moments de détente et de plaisir en classe. Grâce à ce support, les apprenants sont exposés à la réalité culturelle avec le langage utilisé dans les situations concrètes et actualisées par l'image filmique et les scènes dans les films. En revanche, il est probable que ce support présente les informations sélectionnées et présentées par le réalisateur ou l'acteur, donc les contenus possèdent parfois des caractères subjectifs. Sur le plan linguistique, les paroles dans les films sont perçues comme une réalité langagière, autrement dit un langage actuel utilisé dans la société. Cela permet également aux apprenants de comprendre les règles de communication dans la société que le film présente. Ce support est parfois difficile pour les niveaux débutants car les apprenants doivent mobiliser plusieurs compétences linguistiques afin de comprendre les informations dans le film. De ce fait, les activités du support filmique peuvent porter sur la compréhension des images filmiques au lieu de la compréhension orale comme le repérage des mots, certaines paroles ou des images. Les questions culturelles posées peuvent porter sur les informations visibles sans avoir besoin de comprendre des paroles ou des textes. Par ailleurs, les supports apportent une valeur ajoutée pour l'auto-apprentissage de la langue et de la culture, c'est-à-dire que l'apprenant peut les revoir ou les réécouter plusieurs fois en autonomie. Grâce à la technologie et à Internet, ces ressources filmiques sont accessibles partout dans le monde, bien que certaines soient payantes. En ce qui concerne le choix du film, il faut prendre conscience du genre de film, du niveau de langue, de l'esthétique, et présenter des films français et des films francophones. Avec l'utilisation de plusieurs supports issus des cultures françaises et francophones, c'est une façon de mettre en valeur l'interculturalité et de promouvoir l'égalité culturelle.

6. Conclusion

Après avoir effectué la recherche, nous avons rencontré plusieurs difficultés au cours de la réalisation. Nos difficultés résident en particulier au niveau méthodologique. Pour la méthodologie, la catégorisation était difficile puisque certains thèmes culturels touchent plusieurs thèmes, nous avons alors décidé de classer le thème qui touche plusieurs thèmes en se basant sur les informations présentées. Par exemple, il s'agit d'un texte qui parle d'un chef francophone et de la nourriture francophone. Nous allons donc regarder dans les détails si le texte met l'accent sur le chef ou la nourriture. S'il parle plus du chef, nous classons le texte en thème « les personnalités francophones ». Pour les pistes des futures recherches, la recherche sur l'analyse des activités pédagogiques des contenus culturels et les activités interculturelles sont intéressantes à mettre en place dans l'avenir puisque nous avons remarqué une quantité importante des activités interculturelles et culturelles. Une autre problématique intéressante réside dans l'utilisation de la langue maternelle pour enseigner la culture en classe de FLE car le contenu culturel entraîne parfois des difficultés de compréhension chez les apprenants débutants. En ce qui concerne les thèmes culturels, nous pourrions envisager des recherches sur la tendance de la culture francophone dans la didactique du français langue étrangère.

References

- Argaud, E. 2020. *Le fait culturel en classe de FLE*. Hachette FLE. Paris
- Beacco, J.-C. 2017. *L'altérité en classe de langue, pour une méthodologie éducative*. Didier. Paris
- Borgé, N. et Muller, C. 2020. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Didier. Paris
- Darnsawasdi, C., Dejamorchai, S. et Pramoolmak, J. (2011). Change of Cultural Contents in French Methods as a Foreign language used for foreigner students. *Humanities Journal*, 98-112. Bangkok
- Chaves, R.-M., Favier, L. et Pélissier, S. 2012. *L'interculturel en classe*. Presse Universitaire de Grenoble. Grenoble
- Chnane-Davin, F. 2020. Francophonie et aspects culturels. dans J.-L. Chiss, *Le FLE et la Francophonie dans le monde*. Armand Colin, 163-196. Paris
- Coste, D. et Galisson, R. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette. Paris
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.: ASDIFLE/CLE International. Paris
- Cuq, J.-P. 2006. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire de Grenoble. Grenoble
- Dejamonchai, S. 2013. *Teaching French as a foreign language : concepts and methodologies*. Chulalongkorn University Press. Bangkok
- Galisson, D. C. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette. Paris
- Observatoire de la langue française de l'OIF. 2022. *Estimation du nombre de francophones dans le monde 2022*. Retrieved 17 May 2022, from <https://observatoire.francophonie.org/wpcontent/uploads/2022/03/Francophone-s-stats-par-pays-2022.pdf>.
- Windmüller, F. 2011. *Français langue étrangère(FLE) L'approche culturelle et interculturelle*. Editions Berlin. Paris



การอ่านบทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...” ของปอล แวร์แลน

วรุณี อุดมศิลป์*

ภาควิชาภาษาตะวันตก สาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Paul Verlaine's Poem “Le ciel est, par-dessus le toit, ...”:

A Practical Reading

Warunee Udomsilpa*

Department of Western Languages, French Section, Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 12 October 2022

Revised 22 November 2022

Accepted 23 November 2022

คำสำคัญ

กวีนิพนธ์ฝรั่งเศสคริสต์ศตวรรษ
ที่ 19

ปอล แวร์แลน

โรมัน จากอบสัน

ทฤษฎีหน้าที่ของภาษา

Keywords:

19th -century French Poetry;

Paul Verlaine ; Roman

Jakobson ; Functions of

Language Theory

บทคัดย่อ

บทความนี้วิเคราะห์บทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...” (Le ciel est, par-dessus le toit, ...) ซึ่งอยู่ในชุดรวมกวีนิพนธ์ ความมระลึกรู้ (Sagesse) อันเป็นที่รู้จักกว้างขวางชุดหนึ่งของของปอล แวร์แลน (Paul Verlaine) กวีฝรั่งเศสในช่วงครึ่งหลังของคริสต์ศตวรรษที่ 19

บทความนี้นำเสนอการวิเคราะห์บทกวีดังกล่าวด้วยการประยุกต์ใช้ทฤษฎีของโรมัน จากอบสัน นักภาษาศาสตร์คนสำคัญของคริสต์ศตวรรษที่ 20 ผู้อธิบายตัวบทวรรณคดีผ่านทฤษฎีภาษาศาสตร์ วิธีการตามทฤษฎีซึ่งนำมาใช้ในบทความนี้มาจากแนวคิดเรื่องหน้าที่ของภาษา และความสัมพันธ์ระหว่างคำในข้อความตามแผนการเรียงร้อยคำกับตามแผนการแทนที่ในระดับกวยสัมพันธ์ รวมทั้งความเป็นคู่ขนาน ตลอดจนลักษณะหน้าเสียง เพื่อนำไปสู่การทำความเข้าใจสารของบทกวีซึ่งก็คือความโคตรมของผู้ส่งสาร

วิธีการข้างต้นอาจนำไปประยุกต์ใช้ในการสอนภาษาให้ผู้เรียนที่มีพื้นฐานภาษาฝรั่งเศสมาพอสมควร รวมทั้งช่วยให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับการนำความรู้ด้านภาษาไปใช้ในการอ่านเชิงวิเคราะห์วรรณคดี ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนมีเครื่องมืออย่างเป็นรูปธรรมและรู้สึกรู้ว่าการอ่านวรรณคดีฝรั่งเศสไม่ใช่เรื่องยากที่จะทำความเข้าใจ

Abstract

This article examines “Le ciel est, par-dessus le toit, ...”, the poem composed by Paul Verlaine, the late 19th-century French poet, which is included in Wisdom, one of his well-known collection of poetry.

* Corresponding author

E-mail address: warunee.u@chula.ac.th

In its analysis of the poem, the article applies the theory of Roman Jakobson, the 20th-century linguist who explains literary texts through the lenses of linguistic theory. This article's theoretical approach is based on the notions of the functions of language, syntagmatic relations and paradigmatic relations at the syntactic level, and parallelism. This part also includes tonality analysis. These approaches lead to the understanding of the poem's message, i.e. the addresser's melancholia.

This approach could also be applied in language teaching for beginners with some basic knowledge of the French language. It could help them learn to apply their knowledge in language in the analytical reading of literature, thereby providing them with concrete tools and making them feel that French literature reading is not incomprehensible.

1. บทนำ

ปอล แวร์แลน (Paul Verlaine ค.ศ.1844 - ค.ศ.1896) เป็นหนึ่งในกวีฝรั่งเศสในช่วงครึ่งหลังของคริสต์ศตวรรษที่ 19 มารี่-กาโรลิน การ์ลิเยร์ (Marie-Caroline Carlier) และคณะซึ่งเขียนตำราว่าด้วยประวัติวรรณคดีฝรั่งเศสคริสต์ศตวรรษที่ 19¹ ระบุว่ากวีนิพนธ์ของแวร์แลนมีความโดดเด่นด้านรูปแบบการประพันธ์ด้วยวรรคที่เป็นพยางค์คี่ (mètre impair) ซึ่งสร้างจังหวะได้อย่างน่าทึ่ง และบทกวีของแวร์แลนเป็น “ชุดของนวัตกรรม” ตัดขาดจากขนบประพันธ์ศาสตร์และการใช้โวหารสวยหรู (Carlier et al., 1988, p. 384) ดาเนียล เลอแวอส์ (Daniel Leuwers) ผู้เขียนตำราชื่อ *ปริทัศน์กวีนิพนธ์สมัยใหม่และร่วมสมัย (Introduction à la Poésie moderne et contemporaine)* เน้นเรื่องจังหวะเสียงในบทกวีของแวร์แลนเช่นเดียวกัน (Leuwers, 1990, p. 178) ฉันทลักษณ์และเสียงดนตรีอันเกิดจากจังหวะเสียงนับเป็นเอกลักษณ์ในกวีนิพนธ์ของแวร์แลน

ชุดรวมกวีนิพนธ์ (recueil poétique) ซึ่งเป็นที่รู้จักกว้างขวางชุดหนึ่งของแวร์แลนมีชื่อว่า *ความระลึกูู้ (Sagesse)* อองตวน อาดีอง (Antoine Adam) นักวิชาการด้านวรรณคดีฝรั่งเศสผู้มีชื่อเสียง เรียกรวมกวีนิพนธ์ชุดนี้ว่าเป็นทั้ง “ผลงานเอกของแวร์แลน ([l]e chef-d'œuvre de Verlaine)” (Adam, 1965, p. 140) และ “ผลงานเอกของกวีนิพนธ์ฝรั่งเศส (le chef-

¹ ตำราชุดนี้มีชื่อว่า *Itinéraires littéraires* อธิบายวรรณคดีฝรั่งเศสตั้งแต่ยุคกลางจนถึงคริสต์ศตวรรษที่ 20 คณะผู้เขียนเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยฝรั่งเศส สำนักพิมพ์ อาตีเยร์ (Hatier) เป็นผู้จัดพิมพ์

d'œuvre de notre poésie)" (Adam, 1965, p. 138) ในรวมกวีนิพนธ์ชุดนี้ มีบทกวีซึ่งผู้ประพันธ์มิได้ตั้งชื่อเฉพาะไว้ แต่เป็นที่รู้จักจากรวดแรกว่า "ท้องฟ้าเหนือหลังคา... (Le ciel est, par-dessus le toit, ...)" แวร์แลนประพันธ์เมื่อเดือนกันยายน ค.ศ. 1873 ขณะถูกคุมตัวอยู่ในเรือนจำที่กรุงบรัสเซลส์ ประเทศเบลเยียม (Lefèvre, 1958, p. 17) ข้อมูลละเอียดในหัวข้อลำดับเวลา (Chronologie) ของหนังสือ *รวมผลงานกวีนิพนธ์ฉบับสมบูรณ์ (Œuvres poétiques complètes)* ของแวร์แลน² ระบุว่า แวร์แลนต้องโทษอยู่ในเรือนจำชื่อ "เปติส์-ชาร์มส์ (Petits-Charmes)" ตั้งแต่เดือนกรกฎาคม ค.ศ. 1873 และแวร์แลนเขียนบทกวีได้จำนวน 19 บทภายในเวลา 3 เดือน ส่วนหนึ่งเป็นบทอันไพเราะที่สุดในรวมกวีนิพนธ์ชุดดังกล่าว และหนึ่งในนั้นคือบทกวี "ท้องฟ้าเหนือหลังคา..." (Verlaine, 1962, p. XXVII)

งานวิชาการเกี่ยวกับกวีนิพนธ์ของแวร์แลนซึ่งตีพิมพ์เป็นภาษาไทยอย่างเป็นทางการยังพบได้น้อย สดชื่น ชัยประสาธน์ กล่าวถึงแวร์แลนไว้ในตำราเรื่อง *ชาร์ลส์ โบทแลร์ กวีและนักวิจารณ์ศิลปะ* (บทที่ 5 แนวคิดสุนทรียศาสตร์ของโบทแลร์ หัวข้อย่อย "อิทธิพลของโบทแลร์ที่มีต่อคนรุ่นหลัง") ผู้เขียนชี้ให้เห็นความคล้ายคลึงกันระหว่างโบทแลร์กับแวร์แลนในแง่มุมที่ว่าต่างก็เป็น "กวีที่ถูกสาป" และ "มีชีวิตที่เต็มไปด้วยความขัดแย้งระหว่างแนวโน้มไปหาพระเจ้าหรือซาตาน" กวีทั้งสองให้ความสำคัญต่อฉันทลักษณ์รูปแบบวรรคที่มีพยางค์สี่ ผู้เขียนสรุปว่า "แวร์แลนได้รับแรงบันดาลใจจากโบทแลร์ในด้านการสังเคราะห์ทัศนศิลป์ และคีตศิลป์ เข้ากับวรรณศิลป์" (สดชื่น, 2543, หน้า 233)

ผลงานตีพิมพ์ซึ่งเกี่ยวข้องกับบทกวี "ท้องฟ้าเหนือหลังคา ..." โดยตรงเป็นบทแปลของอภิชาติ เพิ่มสวัสดิ์ ตีพิมพ์ใน *เหนือภาษาและกาลเวลา รวมงานแปลวรรณกรรมฝรั่งเศส ศตวรรษที่ 19* (แวร์แลน, 2541, หน้า 51) ผู้แปลประพันธ์คำแปลเป็นโคลงสี่สุภาพ ขึ้นบทว่า "แผ่นฟ้าเหนือแผ่นพื้น หลังคา" ไม่มีบทวิเคราะห์ประกอบ

เลอแวนส์ ผู้เขียน *ปริทัศน์กวีนิพนธ์สมัยใหม่และร่วมสมัย* ซึ่งได้อ้างถึงมาแล้วข้างต้น ได้ให้ความเห็นว่า "การวิเคราะห์บทกวีย่อมเป็นการวิเคราะห์วากยสัมพันธ์ซึ่งกวีใช้เป็นองค์ประกอบด้านเสียงดนตรีของบทกวีนั้น (L'analyse du poème suppose l'analyse de sa syntaxe, que les poètes traitent comme un élément musical.)" (Leuwers, 1990, p. 176)

ในหนังสือ *Précis d'analyse littéraire. 2. Décrire la poésie* มิเชล ปาติยง (Michel Patillon) นำบทกวี "Le ciel est, par-dessus le toit, ..." มาเป็นตัวอย่างวิเคราะห์ด้านเสียงสัมผัสและด้านวากยสัมพันธ์โดยสังเขป ผู้เขียนเรียกหัวข้อเสียงสัมผัสว่า "figure phonique" ซึ่ง

² สำนักพิมพ์กาลิมมาร์ต (Gallimard) จัดพิมพ์ไว้ในชุดรวมผลงานของนักเขียนคนสำคัญต่าง ๆ ของฝรั่งเศสอันมีชื่อชุดว่า La Bibliothèque de la Pléiade อันเป็นฉบับพิมพ์ที่มีความน่าเชื่อถือและนิยมใช้อ้างอิงในวงวิชาการวรรณคดีฝรั่งเศส

หมายถึงเสียงสัมผัสระหว่างบท (rimes) และอธิบายเรื่องโครงสร้างประโยคในหัวข้อ “figures syntaxiques” ซึ่งเน้นความเป็นคู่ขนาน (parallélisme)³ ของประโยคในบท (strophe) ที่ 1 กับบทที่ 2 ของบทกวี ปาติยงระบุหน้าที่ของภาษาด้านแสดงความจำนงให้ผู้ฟังปฏิบัติตาม (fonction conative) สังเกตจากการใช้รูปประโยคคำถามและประโยคคำสั่งในบทสุดท้ายของบทกวี แต่ไม่ได้อธิบายขยายความการวิเคราะห์คำศัพท์ (Patillon, 1977, p. 83-85)

คำอธิบายของปาติยงในประเด็นหน้าที่ของภาษาและความเป็นคู่ขนานดังกล่าวมีที่มาจากแนวคิดของโรมัน จาคอบสัน (Roman Jakobson ค.ศ.1896-1982) นักภาษาศาสตร์ชาวรัสเซียคนสำคัญของคริสต์ศตวรรษที่ 20 ทฤษฎีภาษาศาสตร์ของจาคอบสันจัดอยู่ในกลุ่มรูปแบบนิยมรัสเซีย (formalisme russe) และนำมาประยุกต์ใช้ในการวิเคราะห์ด้วยทฤษฎีวรรณกรรมกันอย่างกว้างขวาง ในหนังสือเล่มสำคัญที่มีชื่อว่า *รวมบทนิพนธ์ว่าด้วยภาษาศาสตร์ทั่วไป (Essais de linguistique générale)* จาคอบสันวางแนวคิดเรื่องคุณสมบัติ “ความเป็นวรรณคดี (littérarité)” ของตัวบท จำแนกหน้าที่ 6 ประการของภาษา⁴ อธิบายคุณสมบัติความเป็นวรรณคดีจากความเป็นคู่ขนานภายในตัวบท รวมทั้งชี้ให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างคำในข้อความตามแนวนอนหรือตามแกนการเรียงลำดับคำ (axe syntagmatique หรือ de la combinaison)⁵ และตามแนวดิ่งหรือตามแกนการแทนที่ (axe paradigmatic หรือ de la sélection)⁶ คำอธิบายละเอียดเรื่องดังกล่าวนี้อยู่ในหัวข้อที่ 4 บทที่ 12 (Jakobson, 1963, p. 209-248) ซึ่งนิยมใช้อ้างอิงในการศึกษาวรรณกรรมด้วยแนวทางทฤษฎีรูปแบบนิยมรัสเซีย

ผู้เขียนบทความทั้งเห็นด้วยและเห็นต่างจากปาติยง กล่าวคือ เห็นสอดคล้องกับการนำแนวคิดของจาคอบสันเรื่องหน้าที่ของภาษาและความเป็นคู่ขนานขององค์ประกอบซึ่งมอง

³ คำแปลภาษาไทยตาม *ราชบัณฑิตยสถาน (2546), ศัพท์ภาษาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*, (กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน), หน้า 59.

⁴ จาคอบสันจับคู่องค์ประกอบในการสื่อสารเข้ากับหน้าที่ของภาษา 6 ประการ ไว้ดังนี้ 1) บริบท (contexte) จับคู่กับหน้าที่ด้านอ้างอิง (fonction référentielle) 2) ผู้ส่งสาร (destinateur หรือ émetteur) จับคู่กับหน้าที่ด้านการแสดงอารมณ์ (fonction émotive หรือ expressive) 3) ผู้รับสาร (destinataire หรือ récepteur) จับคู่กับหน้าที่ปฏิบัติตามคำขอหรือคำสั่งของผู้ส่งสาร (fonction conative) 4) การดำเนินความสัมพันธ์ระหว่างผู้ส่งสารกับผู้รับสาร (contact) จับคู่กับหน้าที่ยึดโยงการสื่อสารระหว่างผู้ส่งสารกับผู้รับสาร (fonction phatique) 5) ภาษาในฐานะที่เป็นข้อตกลงร่วมกัน (code commun) ของผู้ใช้ภาษานั้นๆ จับคู่กับหน้าที่อธิบายภาษาด้วยภาษา (fonction métalinguistique) และ 6) สารที่ต้องการสื่อ (message) จับคู่กับหน้าที่ด้านวรรณศิลป์ (fonction poétique)

⁵ หมายถึง ความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง ดู *ศัพท์ภาษาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*, หน้า 80.

⁶ หมายถึง ความสัมพันธ์เชิงระบบ ดู *ศัพท์ภาษาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*, หน้า 59.

เห็นเป็นรูปธรรมจากตัวบท มาเป็นเครื่องมือวิเคราะห์บทกวีนี้ของแวร์แลน แต่คิดต่างจากปาดิยังในประเด็นหน้าที่ของภาษาด้านความจำนงให้ปฏิบัติตามซึ่งจับคู่กับผู้รับสาร (destinataire) ตามทฤษฎีของจาโคบสัน ผู้เขียนบทความมีความเห็นว่า หน้าที่ของภาษาในบทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...” คือหน้าที่ด้านการแสดงอารมณ์ (fonction émotive หรือ expressive) ซึ่งจับคู่กับผู้ส่งสาร (destinateur) สอดคล้องกับลักษณะของบทกวีรำพันความในใจ (poésie lyrique) มากกว่าที่จะเป็นหน้าที่ด้านแสดงความจำนงให้ผู้ฟังปฏิบัติตามดังคำอธิบายของปาดิยัง เนื่องจากประเภทตัวบท (type de texte) กับลักษณะน้ำเสียง (tonalité หรือ registre)⁷ เป็นองค์ประกอบอันสำคัญเช่นกันที่ร่วมกันบ่งชี้ว่า ตัวบทของแวร์แลนแสดงอารมณ์ของผู้ส่งสารมิได้เน้นที่ผู้รับสาร บทความนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ตัวบท (analyse textuelle) ด้วยการประยุกต์แนวคิดของจาโคบสันเรื่องหน้าที่ของภาษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งหน้าที่ด้านการแสดงอารมณ์ และความสัมพันธ์ระหว่างคำในข้อความตามแผนการเรียงร้อยคำกับตามแผนการแทนที่ในระดับวากยสัมพันธ์ รวมทั้งความเป็นคู่ขนาน ร่วมกับการจำแนกประเภทตัวบทและลักษณะน้ำเสียง เพื่อเชื่อมโยงไปสู่ความหมายของบทกวีที่เปิดเผยความโศกตรมของผู้ส่งสาร

บทความแบ่งเป็น 3 หัวข้อ เริ่มจากเรื่องฉันทลักษณ์ของบทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...” หัวข้อถัดไปเป็นการวิเคราะห์ตัวบทกวีซึ่งเน้นการประยุกต์ใช้แนวคิดของจาโคบสันดังกล่าว และหัวข้อสุดท้ายกล่าวถึงประเภทตัวบทและน้ำเสียงในบทกวี

ข้อความภาษาฝรั่งเศสจากบทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...” ที่ใช้ประกอบบทความนี้อ้างอิงจาก *รวมผลงานกวีนิพนธ์ฉบับสมบูรณ์* ซึ่งสำนักพิมพ์กาลิมาร์ด (Gallimard) จัดพิมพ์ใน ค.ศ. 1962⁸ ในการวิเคราะห์ตัวบท ผู้เขียนบทความมิได้อ้างอิงสำนวนแปลของอภิชาติเพิ่มสวัสดิ์ ในบทวิเคราะห์ เนื่องจากจำเป็นต้องคงรูปคำ ข้อความ หรือประโยคภาษาฝรั่งเศสไว้ประกอบการวิเคราะห์ แต่จะให้ความหมายในภาษาไทยกำกับไว้หากจำเป็นเนื่องด้วยเนื้อหาสาระหลักในบทความนี้มีใช้ประเด็นเรื่องการแปลแต่มุ่งที่การวิเคราะห์วรรณคดี อย่างไรก็ตาม ผู้เขียนบทความได้แปลบทกวีทั้งบทเป็นภาษาไทยเพื่อให้ผู้อ่านทราบเนื้อหาของฉบับภาษาฝรั่งเศสก่อนที่จะอ่านบทวิเคราะห์ และเนื่องจากต้นฉบับเป็นบทกวี ผู้เขียนบทความจึงได้นำเสนอคำแปลเป็นคำประพันธ์เพื่อให้สอดคล้องกับตัวบทต้นทาง และเลือกใช้รูปแบบกลอนห้าเพื่อให้แต่ละวรรคมีจำนวนพยางค์น้อย อันจะทำให้บทแปลแลดู “โปร่งเบา” คล้ายกับที่ปรากฏในภาษาฝรั่งเศส ผู้เขียนบทความจะเอ่ยถึงบทกวีด้วยสำนวนแปลดังกล่าวในลำดับต่อไปตลอดบทความ คำแปลชื่อชุดรวมกวีนิพนธ์ *Sagesse* ของแวร์แลน เป็นภาษาไทยว่า

⁷ คำแปลภาษาไทยตาม *ราชบัณฑิตยสถาน* (2546), *ศัพท์ภาษาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*, หน้า 145.

⁸ ดูเชิงอรรถที่ 2

ความระลึกรู้ รวมทั้งสำนวนแปลอื่นๆ ซึ่งใช้ประกอบในที่นี้เป็นของผู้เขียนบทความหากไม่ระบุเป็นอื่น การกำกับด้วยภาษาฝรั่งเศสในวงเล็บจะใช้เฉพาะครั้งแรกเมื่อกกล่าวถึงคำนั้นๆ ชื่อบุคคลที่เป็นภาษาฝรั่งเศสจะถอดเสียงอ่านเป็นภาษาไทยแล้วกำกับด้วยภาษาฝรั่งเศสในวงเล็บพร้อมระบุครบถ้วนทั้งชื่อต้นกับชื่อสกุลเฉพาะในครั้งแรกที่มีการกล่าวถึง และจะใช้เพียงชื่อสกุลเท่านั้นในครั้งต่อไป ข้อความที่เน้นเป็นของผู้เขียนบทความเว้นแต่จะระบุเป็นอื่น

2. บทวิเคราะห์: การประยุกต์ใช้ทฤษฎีในการอ่าน

เมื่อนำแนวคิดของจาคอบสันเรื่องหน้าที่ของภาษามาประยุกต์ใช้ในการอธิบายตัวบทวรรณกรรม ก็จะพบว่าหน้าที่หลักซึ่งทำให้ภาษาในตัวบทวรรณกรรมแตกต่างจากในตัวบทประเภทอื่นๆ คือหน้าที่ด้านวรรณศิลป์ และในบรรดาวรรณกรรมประเภทต่างๆ นั้น อาจกล่าวได้ว่ากวีนิพนธ์ย่อมแสดงออกถึงหน้าที่ด้านวรรณศิลป์ของภาษาอยู่แล้วโดยปริยาย เนื่องจากตัวบทกำหนดไว้ด้วยฉันทลักษณ์ ทำให้กวีต้องคัดสรรและร้อยเรียงถ้อยคำตามข้อจำกัดของรูปแบบในการประพันธ์ กวีนิพนธ์แสดงความรู้สึกเป็นหลักเนื่องจากเขียนขึ้นเพื่อถ่ายทอดอารมณ์ลึกซึ้ง ความหวุ่นไหวสะเทือนใจของกวีหรืออีกนัยหนึ่งคือผู้ส่งสาร โดยเฉพาะอย่างยิ่งบทกวีซึ่งมีลักษณะน้ำเสียงร่าพันความในใจ ภาษาในกวีนิพนธ์จึงจัดว่ามีหน้าที่ด้านการแสดงอารมณ์ และอาจเรียกตัวบทของกวีนิพนธ์ให้สอดคล้องกันว่าเป็นตัวบทแสดงความรู้สึก (texte expressif) แต่ตัวบทวรรณกรรมมีความซับซ้อน พิเคราะห์ได้จากหลายมิติ ในวรรณกรรมเรื่องหนึ่งๆ ผู้ประพันธ์ไม่จำกัดการเขียนไว้ที่ประเภทตัวบทใดเพียงประเภทเดียว ทว่าจะใช้ประเภทตัวบทหลากหลายซึ่งสอดคล้องกับลักษณะน้ำเสียงอันโดดเด่นเป็นที่สังเกตได้อยู่ในตัวบทในกวีนิพนธ์ซึ่งมีลักษณะน้ำเสียงเผยความในใจของกวี ก็อาจปรากฏตัวบทประเภทพรรณนา (texte descriptif) ร่วมอยู่ได้ด้วยเช่นกัน ดังเห็นได้ในบทกวี “ห้องฟ้าเหนือหลังคา...” ของแวร์แลน น้ำเสียงในกวีนิพนธ์ถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึกของผู้ส่งสารเป็นสำคัญ แต่กวีใช้ตัวบทประเภทพรรณนาลำไปสู่การแสดงความในใจ

	(ต้นฉบับ)	(บทแปล)
	VI	6
	Le ciel est, par-dessus le toit, Si bleu, si calme ! Un arbre, par-dessus le toit, Berce sa palme.	ท้องฟ้าเหนือหลังคา สงบงามสีครามใส ต้นไม้ไหวกิ่งใบ แกว่งไกวเหนือหลังคา
5	La cloche, dans le ciel qu'on voit, Douxement tinte. Un oiseau sur l'arbre qu'on voit Chante sa plainte. Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là, Simple et tranquille.	ระฆังละมุนโสต เสียงลอล่องเวหา นกร้องขับขานมา ทำนองเศร้าเหงานั้น โอ้ออกเอ๋ย ครวญคิด ชีวิตอยู่ที่นั่น
10	Cette paisible rumeur-là Vient de la ville. -- Qu'as-tu fait, ô toi que voilà Pleurant sans cesse,	ง่าย เรียบ เป็นเช่นนั้น จากเวียงเสียงแว่วยิน เจ้าทำอันใดเล่า เจ้าทำสิ่งใดสิ้น
15	Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà, De ta jeunesse ?	รำให้ให้ชีวิติน ครั้งเจ้ายังเยาว์วัย

Paul Verlaine, *Sagesse*, III.ปอล แวร์แลน, *ความระลึกรู้*, เล่ม 3.

การวิเคราะห์ที่นำเสนอในบทความนี้เริ่มจากองค์ประกอบภายนอกที่เป็นรูปแบบของฉันทลักษณ์ ส่องค์ประกอบภายในตัวบทกวีระดับวากยสัมพันธ์และระดับคำรวมทั้งระดับเสียง การอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างคำในข้อความตามแผนการเรียงลำดับคำ และตามแผนการแทนที่ รวมทั้งความเป็นคู่ขนานนั้น จะกระทำไปด้วยกัน และในลำดับสุดท้ายจะเป็นการวิเคราะห์ประเภทตัวบทและน้ำเสียงซึ่งมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างกัน

2.1 ฉันทลักษณ์ : เสียงสัมผัสพยางค์ท้าย

บทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...” มีฉันทลักษณ์ตายตัว (poème à forme fixe) ประกอบด้วย 4 บท ในหนึ่งบทมี 4 วรรค (vers) รวมทั้งหมดเป็น 16 วรรค ทุกวรรคในตำแหน่งเลขที่ (วรรคที่ 1, 3, 5, ...) มีจำนวน 8 พยางค์ (octosyllabe) และทุกวรรคในตำแหน่ง

เลขคู่ (วรรคที่ 2, 4, 6, ...) มีจำนวน 4 พยางค์ (quadrisyllabe) หากนำทุก ๆ สองวรรคมาเรียงต่อกัน ก็จะสามารถได้เป็นหนึ่งวรรคที่มีจำนวน 12 พยางค์ (alexandrin) คำสัมผัสระหว่างวรรคเป็นสัมผัสแบบไขว้ (rimes croisées) คือเสียงสระพยางค์สุดท้ายของวรรคที่ 1 สัมผัสกับเสียงสระพยางค์สุดท้ายของวรรคที่ 3 และเสียงสระพยางค์สุดท้ายของวรรคที่ 2 สัมผัสกับเสียงสระพยางค์สุดท้ายของวรรคที่ 4 เขียนเป็นแผนผังด้วยตัวอักษรได้เป็น ABAB แต่ทว่าฉันทลักษณ์ของคำสัมผัสซึ่งแวลแลไนบทกวีนี้ ไม่เป็นไปตามขนบ กล่าวคือ โดยทั่วไปเสียงสัมผัสสระท้ายพยางค์จะเปลี่ยนชุดในบทยี่ 2 และบทยี่ 3 ไป เขียนเป็นแผนผังด้วยตัวอักษรเป็น CDCD และ EFEF ตามลำดับเช่นนี้เรื่อยไปจนจบบทยี่ ในบทยี่นี้ เสียงสัมผัสสระพยางค์สุดท้ายของวรรคเลขคี่ปรากฏซ้ำในสองบทยี่แรกและเป็นรูปคำเดียวกันในแต่ละบทยี่ (“toit” วรรคที่ 1 กับ 3 อยู่ในบทยี่ 1 และ “voit” วรรคที่ 5 กับ 7 อยู่ในบทยี่ 2) และเปลี่ยนเสียงสระในสองบทยี่หลัง แต่ยังคงรูปแบบเดียวกัน (“là” วรรคที่ 9 กับ 11 อยู่ในบทยี่ 3 และ “voilà” วรรคที่ 13 กับ 15 อยู่ในบทยี่ 4) ส่วนเสียงสัมผัสสระพยางค์สุดท้ายในวรรคเลขคู่เปลี่ยนไปในแต่ละบทยี่ตามฉันทลักษณ์ (“calme” วรรคที่ 2 กับ “palme” วรรคที่ 4 / “tinte” วรรคที่ 6 กับ “plainte” วรรคที่ 8 / “tranquille” วรรคที่ 10 กับ “ville” วรรคที่ 12 / “cesse” วรรคที่ 14 กับ “jeunesse” วรรคที่ 16) รูปแบบเสียงสัมผัสสระท้ายวรรคตลอดบทยี่จึงเขียนเป็นแผนผังด้วย ABAB – ACAC – DEDE – DDFD แทนที่จะเป็น ABAB – CDCD – EFEF – GHGH รูปแบบการสัมผัสซึ่งผิดแผกไปจากขนบจนเป็นที่สังเกตได้นี้เข้าข่ายจัดว่าเป็น “ความแปลก” หรือ “notion d'ostranénie⁹ (étrangeté)” (Dessons, 2001, p. 217) อันเป็นแนวคิดหนึ่งในการวิเคราะห์ตัวบทวรรณกรรมตามทฤษฎีรูปแบบนิยมนรัสเซีย ผู้อ่านย่อมสังเกตความผิดปกติด้านเสียงสัมผัสสระในฉันทลักษณ์อันนำไปสู่การแบ่งตัวบทกวีได้เป็นสองส่วน สอดคล้องกับการเปลี่ยนเสียงสัมผัสสระในวรรคเลขคี่ ส่วนแรกเริ่มตั้งแต่วรรคที่ 1 จนถึงวรรคที่ 8 และส่วนหลังประกอบด้วยวรรคที่ 9 จนถึงวรรคที่ 16

2.2 วากยสัมพันธ์ตามเกณฑ์การเรียงลำดับคำและตามเกณฑ์การแทนที่

เมื่อพิจารณาโครงสร้างประโยค ทุกสองวรรคตลอดทั้งบทกวีมีความต่อเนื่องกันเป็นหนึ่งประโยค จัดเรียงให้เห็นเป็นรูปประโยคตามความสัมพันธ์แนวนอนหรือตามเกณฑ์การเรียงลำดับคำ ได้ดังนี้

⁹ ตัวอักษรเน้นตามต้นฉบับภาษาฝรั่งเศส

(วรรคที่ 1 / วรรคที่ 2)

(ประโยคที่ 1) : Le ciel est, par-dessus le toit, / Si bleu, si calme !

(วรรคที่ 3 / วรรคที่ 4)

(ประโยคที่ 2) : Un arbre, par-dessus le toit, / Berce sa palme.

(วรรคที่ 5 / วรรคที่ 6)

(ประโยคที่ 3) : La cloche, dans le ciel qu'on voit, / Doucement tinte.

(วรรคที่ 7 / วรรคที่ 8)

(ประโยคที่ 4) : Un oiseau sur l'arbre qu'on voit / Chante sa plainte.

(วรรคที่ 9 / วรรคที่ 10)

(ประโยคที่ 5) : Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là, / Simple et tranquille.

(วรรคที่ 11 / วรรคที่ 12)

(ประโยคที่ 6) : Cette paisible rumeur-là / Vient de la ville.

(วรรคที่ 13 / วรรคที่ 14)

(ประโยคที่ 7) : -- Qu'as-tu fait, ô toi que voilà / Pleurant sans cesse,

(วรรคที่ 15 / วรรคที่ 16)

(ประโยคที่ 8) : Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà, / De ta jeunesse ?

บทกวีมีจำนวนวรรคทั้งหมด 16 วรรค จำนวนประโยคมี 8 ประโยค กล่าวอีกนัยหนึ่งได้ว่า ตัวบทประกอบด้วยประโยคซึ่งมีจำนวนเป็นครึ่งหนึ่งของจำนวนวรรคทั้งหมด หากใช้ข้อสังเกตจากการเปลี่ยนเสียงสัมผัสสระดังวิเคราะห์ในหัวข้อ 2.1 แล้วพิจารณาโครงสร้างประโยค ก็จะพบว่าประโยคที่ 1 (วรรคที่ 1 / วรรคที่ 2) และประโยคที่ 5 (วรรคที่ 9 / วรรคที่ 10) ซึ่งมีตำแหน่งเป็นประโยคแรกในแต่ละส่วนของบทกวีเช่นเดียวกันนั้น มีโครงสร้างแบบคู่ขนาน และจัดเป็นชนิดของประโยค (type de phrase) เดียวกัน คือประโยคอุทาน (phrase exclamative) เปรียบเทียบความเป็นคู่ขนานได้ดังนี้

(วรรคที่ 1 / วรรคที่ 2)

ประโยคที่ 1 : Le ciel est, par-dessus le toit, / Si bleu, si calme !

(บทที่ 1)

(วรรคที่ 9 / วรรคที่ 10)

ประโยคที่ 5 : Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là, / Simple et tranquille.

(บทที่ 3)

วรรคเลขที่หรือวรรคแรกของบท ประกอบด้วย**ภาคประธาน** (sujet) และ**ภาคแสดง** (prédicat) ที่ใช้คำกริยาประเภท**แสดงสภาวะ** (verbe copulatif) ซึ่งก็คือคำกริยา “être” ตามด้วยส่วนขยายแสดงสถานที่ วรรคเลขคู่หรือวรรคสองของบทเป็นกลุ่มคำคุณศัพท์ ทำหน้าที่ขยายภาคประธานเช่นเดียวกัน ภาคประธานประกอบด้วย**คำนำหน้านาม** (déterminant) ประเภท**ชี้เฉพาะ** (article défini) และ**คำนามเอกพจน์** (“[l]e ciel” ในประโยคที่ 1 และ “la vie” ในประโยคที่ 5) ภาคแสดงใช้มาลาแสดงความเป็นจริงในเวลาปัจจุบันของผู้สังสาร (présent de l’indicatif) ของคำกริยา “être” (“est”) และตามด้วยส่วนขยายแสดงสถานที่ (complément circonstanciel de lieu) เช่นเดียวกัน (“par-dessus le toit” และ “là” ตามลำดับ) วรรคที่ 2 และวรรคที่ 10 ประกอบด้วยกลุ่มคำคุณศัพท์วรรคละสองคำเท่ากัน (“bleu” กับ “calme” และ “[s]imple” กับ “tranquille” ตามลำดับ) ทำหน้าที่**เติมเต็ม** (attribut) ให้แก่คำกริยาแสดงสภาวะ เพื่อให้รูปประโยคสมบูรณ์และสื่อความหมายได้ครบถ้วน ในวรรคที่ 2 คำคุณศัพท์เชื่อมกันด้วยเครื่องหมายจุลภาค (,) ซึ่งเทียบเท่ากับคำสันธาน (mot de coordination) “et” ในวรรคที่ 10 ผู้อ่านจะสังเกต “ความแปลก” ซึ่งสร้างความแตกต่างแบบผิวเผินระหว่างประโยคที่ 1 กับประโยคที่ 5 ประโยคที่ 1 เป็นประโยคอุทาน สังเกตได้ชัดเจนจากเครื่องหมายอัศเจรีย์ (!) ที่ท้ายวรรค และคำกริยาวิเศษณ์ “si” ซึ่งขยายข้างหน้าคำคุณศัพท์ทั้งสองคำ (“bleu” และ “calme”) ประโยคที่ 5 ก็เป็นประโยคอุทาน แต่ซ่อนรูป ความเป็นประโยคอุทานอธิบายได้จากคำอุทานว่า “Mon Dieu, mon Dieu,” ซึ่งขึ้นต้นวรรคที่ 9 และกวีซ้ำคำนี้ เมื่อแทนที่เครื่องหมายจุลภาคด้วยเครื่องหมายอัศเจรีย์ ให้กลายเป็น “Mon Dieu ! mon Dieu !” รูปประโยคอุทานก็จะปรากฏชัดเจนทันที

กลุ่มคำแรกของบทกวีในวรรคที่ 1 (“Le ciel”) ทำให้สังเกตเห็นโครงสร้างของกลุ่มคำแรกในวรรคเลขที่ที่อยู่ถัดมาตามแนวตั้งหรือตามแกนการแทนที่ได้แก่ วรรคที่ 3 วรรคที่ 5 และวรรคที่ 7 ทั้งหมดอยู่ในสองบทแรกของบทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...”

- | | |
|---|---|
| 1 | Le ciel est, par-dessus le toit,
Si bleu, si calme ! |
| 3 | Un arbre, par-dessus le toit,
Berce sa palme. |
| 5 | La cloche, dans le ciel qu’on voit,
Doucement tinte. |
| 7 | Un oiseau sur l’arbre qu’on voit
Chante sa plainte. |

คำอธิบายมีดังนี้ กลุ่มคำนามแรกของทั้งสี่วรรคเลขที่ทำหน้าที่ภาคประธาน มีโครงสร้างจับคู่กันได้และในตำแหน่งสลับกัน กล่าวคือ ประกอบด้วยคำนำหน้านามตามด้วยคำนามเอกพจน์ ในวรรคที่ 1 (“Le ciel”) กับวรรคที่ 5 (“La cloche”) ประเภทของคำนำหน้านามเป็นคำชี้เฉพาะ “le” กับ “la” ตามลำดับ สลับกันกับคำนำหน้านามประธานซึ่งเป็นคำไม่ชี้เฉพาะ (article indéfini “un”) ในวรรคที่ 3 (“Un arbre”) กับวรรคที่ 7 (“Un oiseau”)

ในระดับโครงสร้างประโยค บทแรกของบทกวีประกอบด้วยประโยคความเดียว (phrase simple) จำนวน 2 ประโยค ภาคประธานประกอบด้วยคำนามเอกพจน์ที่มีคำนำหน้านามดังได้วิเคราะห์แล้วข้างต้น ภาคแสดงประกอบด้วยคำกริยาตามด้วยคำเติมเต็ม (complément) ซึ่งตัดทิ้งไม่ได้ คำกริยากระจายในมาลาแสดงความเป็นจริงในเวลาปัจจุบันของผู้ส่งสารเช่นเดียวกัน ได้แก่ ในประโยคที่ 1 (วรรคที่ 1 และ 2) คำกริยา “être” (“est”) ตามด้วยคำเติมเต็มที่เป็นคำคุณศัพท์ 2 คำ ได้แก่ “bleu” และ “calme” มีคำวิเศษณ์ “si” ขยายข้างหน้า การซ้ำคำว่า “si” ประกอบกับการที่คำคุณศัพท์ทั้งสองคำนั้นมีค่าละหนึ่งพยางค์เท่ากัน ทำให้วรรคที่ 2 แบ่งออกเป็นสองส่วนอย่างมีสมมาตรและสร้างจังหวะลงตัว ส่วนประโยคที่ 2 นั้น คำกริยาคือ “[b]erce” อยู่ในวรรคที่ 4 และตามด้วยกลุ่มคำนาม “sa palme” ซึ่งเป็นคำเติมเต็มทำหน้าที่เป็นกรรมตรง (complément d’objet direct) ทั้งสองประโยคมีส่วนขยายประโยคที่เป็นข้อความเดียวกัน คือ “par-dessus le toit” ซึ่งมีโครงสร้างเป็นบุพบทวลี และทำหน้าที่เดียวกันคือระบุสถานที่ในประโยค กวีวางส่วนขยายประโยคนี้ไว้ในตำแหน่งเดียวกันคือตำแหน่งสุดท้ายของวรรคเลขที่ (วรรคที่ 1 กับวรรคที่ 3) ของบทที่ 1

บทที่ 2 ของบทกวีประกอบด้วยประโยคความซ้อน (phrase complexe) จำนวน 2 ประโยค ซึ่งนำมาเรียงเปรียบเทียบกันได้ดังนี้

(วรรคที่ 5 / วรรคที่ 6)

(ประโยคที่ 3) : La cloche, dans le ciel qu’on voit, / Doucement tinte.

(วรรคที่ 7 / วรรคที่ 8)

(ประโยคที่ 4) : Un oiseau sur l’arbre qu’on voit / Chante sa plainte.

คำนามประธานของमुख्यประโยคหรือประโยคหลัก (proposition principale) อยู่ในตำแหน่งเดียวกัน เป็นกลุ่มคำแรกของวรรคที่ 1 กับวรรคที่ 3 ของบท (“La cloche” ในวรรคที่ 5 กับ “Un oiseau” ในวรรคที่ 7) กวีใช้อนุประโยคหรือประโยคย่อยที่มีพันธะสรรพนาม (proposition subordonnée relative) เป็นข้อความเดียวกัน คือ “qu’on voit” และในตำแหน่งเดียวกันคือท้ายวรรคเลขที่ (วรรคที่ 5 และ 7) ซึ่งทำให้เกิดเสียงซ้ำและเพื่อสร้างเสียงสัมผัส

ระหว่างวรรค กวีกำหนดให้อนุประโยคเดียวกันนี้ขยายคำนามในบุพบทวิแสดงสถานที่ซึ่งตามหลังคำนามประธานในทั้งสองวรรค (“dans le ciel qu'on voit” และ “sur l'arbre qu'on voit”) บุพบทวิมีโครงสร้างเดียวกัน ประกอบด้วยคำบุพบท (“dans” วรรคที่ 5 กับ “sur” วรรคที่ 7) ตามด้วยคำนำหน้านามแบบชี้เฉพาะ (“le” กับ “l'” ซึ่งลดรูปจาก “le”) ซึ่งใช้ประกอบคำนามเพศชาย “ciel” และ “arbre” ตามลำดับ คำนามทั้งสองนี้ซ้ำกับไพบทที่ 1 ของบทกวีและปรากฏในตำแหน่งวรรคเดียวกันคือวรรคเลขคี่ของบท ภาคแสดงไพบทที่ 2 อยู่ในวรรคเลขคู่ (“tinte” ในวรรคที่ 6 และ “[c]hante” ในวรรคที่ 8) คำกริยากระจายในมาลาแสดงความเป็นจริงในเวลาปัจจุบันของผู้สังสารเหมือนกับไพบทที่ 1 ภาคแสดงของทั้งสองประโยคแตกต่างกันตรงที่ว่าในประโยคแรกของบท (ประโยคที่ 3) ภาคแสดงประกอบด้วยคำกริยาประเภทกรรมกริยา (verbe intransitif) กับคำกริยาวิเศษณ์ซึ่งวางอยู่ข้างหน้าคำกริยาตามหลักไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส (“Doucement tinte” วรรคที่ 6) ในประโยคที่ 2 ของบท (ดูประโยคที่ 4) ภาคแสดงประกอบด้วยคำกริยาประเภทกรรมกริยา (verbe transitif) ตามด้วยกลุ่มคำนามทำหน้าที่กรรมตรง (“Chante sa plainte” วรรคที่ 8) ผู้อ่านจะสังเกตเห็นได้ว่า วรรคในตำแหน่งเลขคู่ของบทที่ 2 (วรรคที่ 6 และ 8) มีโครงสร้างขนานกับวรรคในตำแหน่งเลขคู่ของบทที่ 1 (วรรคที่ 2 และ 4) กล่าวคือ วรรคที่ 2 ของบทแรกมีคำวิเศษณ์ขยายข้างหน้าคำคุณศัพท์ (“Si bleu, si calme”) วรรคที่ 6 ซึ่งนับเป็นวรรคที่ 2 ของบทที่ 2 ก็มีคำกริยาวิเศษณ์ขยายข้างหน้าคำกริยา วรรคที่ 4 ของบทแรกและของบทที่ 2 ต่างก็เป็นภาคแสดงของประโยค กวีเริ่มต้นวรรคด้วยคำกริยาประเภทกรรมกริยาตามด้วยกลุ่มคำนามทำหน้าที่กรรมตรง (“Berce sa palme” วรรคที่ 4 และ “Chante sa plainte” วรรคที่ 8) สิ่งที่สะดุดตาจากสองวรรคนี้ก็คือโครงสร้างของกลุ่มคำนามกรรมตรง คำนามกรรมตรงเป็นเพศหญิง คำนามทั้งสองคำมีคำนำหน้านามประเภทคำคุณศัพท์แสดงความเป็นเจ้าของ (adjectif possessif) รูปคำเป็นเพศหญิง “sa” เช่นเดียวกัน กวีเล่นเสียงคู่ตรงข้ามคือเสียงโฆษะ [b] กับเสียงอโฆษะ [p] ในวรรคที่ 4 (“Berce sa palme”) และทำให้สังเกตต่อไปได้ถึงการซ้ำเสียง [p] ในคำคุณศัพท์ “paisible” (วรรคที่ 11 บทที่ 3) เสียงพยัญชนะต้น [p] ของ “palme” (วรรคที่ 4) จะนำผู้อ่านไปสู่เสียง [pl] ในตำแหน่งเดียวกันของบทที่ 2 (“Chante sa plainte” วรรคที่ 8) เสียง [pl] อยู่ในคำว่า “plainte” ซึ่งสะกดตัวอักษรสลับที่กับคำว่า “palme” กล่าวอีกนัยหนึ่ง กวีสลับตัวอักษรและสลับเสียงจาก “pal...” กลายเป็น “pla...” เสียงควบกล้ำ [pl] และตัวสะกดอักษรนำ “pl...” ปรากฏซ้ำอีกครั้งที่คำว่า “[p]leurant” (“ร้องไห้” ในวรรคที่ 14) ซึ่งเป็นคำกริยา และมีความหมายใกล้เคียงกับคำนามกรรมตรง “plainte” (เสียงคร่ำครวญ) ในภาคแสดง “Chante sa plainte” (“ส่งเสียงคร่ำครวญ” วรรคที่ 8) ผู้เขียนจะวิเคราะห์ประเด็นนี้เพิ่มในหัวข้อ 2.3

บทที่ 3 อยู่ในตำแหน่งเลขคี จึงวิเคราะห์เปรียบเทียบกับตัวบทที่ 1 โครงสร้างประโยคในสองวรรคแรกของบทที่ 3 (วรรคที่ 9 / วรรคที่ 10) ล้อกับสองวรรคแรกของบทที่ 1 ดังได้วิเคราะห์ในตอนต้น สองวรรคหลังของบทนี้ (“Cette paisible rumeur-là / Vient de la ville.” วรรคที่ 11 / วรรคที่ 12) ก็ล้อกับสองวรรคแรกของบทอีกต่อหนึ่ง

(วรรคที่ 9 / วรรคที่ 10)

(ประโยคที่ 5) : Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là, / Simple et tranquille.

(วรรคที่ 11 / วรรคที่ 12)

(ประโยคที่ 6) : Cette paisible rumeur-là / Vient de la ville.

ทั้งสองประโยคของบทที่ 3 นี้ เป็นประโยคความเดียวเหมือนกัน ในประโยคหลัง กวีสร้างภาคประธาน (“Cette paisible rumeur-là” วรรคที่ 11) ด้วยคำนำหน้านามชี้เฉพาะ (“[c]ette”) ซึ่งเทียบเท่ากับคำนำหน้านาม “la” (“la vie” วรรคที่ 9) ตามด้วยคำนามประธาน เพศหญิง (“rumeur” วรรคที่ 11) และคำคุณศัพท์ซึ่งทำหน้าที่เป็นส่วนขยายคำนาม (adjectif épithète) อยู่ข้างหน้าคำนาม (“**paisible** rumeur”) พร้อมด้วยคำวิเศษณ์ “là” ขยายข้างหลังคำนาม (“paisible rumeur-**là**”) โครงสร้างนี้แทนการใช้ภาคแสดงซึ่งมีคำกริยา “être” ตามด้วยคำคุณศัพท์ดังเช่นในวรรคแรกของบท ภาคแสดงประกอบด้วยคำกริยา “venir” (“[v]ient”) ตามด้วยส่วนขยายแสดงสถานที่ (“[v]ient de la ville”) ซึ่งตัดทิ้งไม่ได้ เช่นเดียวกับคำวิเศษณ์ “là” ในวรรคที่ 9 (“la vie est là”) ทำให้มีการใช้คำซ้ำ รวมทั้งมีการใช้เสียง [v] ซึ่งเป็นเสียงโฆษะซ้ำถึงสามครั้งภายในบทนี้ (“vie” และ “[v]ient de la ville”) อีกด้วย เสียงโฆษะหรือเสียงก้องจึงสร้างความรู้สึกขัดแย้งกับคำคุณศัพท์ “tranquille” กับ “paisible” อันมีความหมายที่แสดง ความสงบเงียบ

หากบทที่ 3 แฝงรูปประโยคอุทานจากคำซ้ำ “Mon Dieu, mon Dieu” ในวรรคแรก (วรรคที่ 9) กวีก็ใช้คำอุทาน “ô” อย่างตรงไปตรงมาในบทที่ 4 ตั้งแต่วรรคแรก (วรรคที่ 13) เช่นเดียวกัน คำอุทานนี้อยู่ข้างหน้าข้อความ “toi que voilà” ซึ่งปรากฏซ้ำในวรรคที่ 15 การซ้ำข้อความยังพบได้อีกในทั้งสองวรรคนี้ จากข้อความ “Qu’as-tu fait, ô toi que voilà” และ “qu’as-tu fait, toi que voilà” ตามลำดับ ผู้อ่านจะเห็นได้ว่า ข้อความที่ปรากฏซ้ำในวรรคที่ 15 กับในวรรคที่ 13 ทาบกันได้เกือบจะสนิทเป็นเนื้อเดียวกัน อาจกล่าวได้ว่า วรรคที่ 15 ทำหน้าที่เป็น “เสียงสะท้อน” ให้แก่วรรคที่ 13 ทั้งสองวรรคต่างก็มีส่วนขยายอยู่ในวรรคเลขคู่ซึ่งอยู่ถัดมา ข้อความ “Pleurant sans cesse” (วรรคที่ 14) เป็นส่วนขยายระบุผลที่สืบเนื่องมาจากการกระทำที่ใช้คำกริยา “faire” ผ่านเป็นรูปอดีตกาล (passé composé) และใช้กับประธานบุรุษที่ 2

เอกพจน์ “tu” การกระทำที่ไม่ได้ระบุชัดเจนในอดีตส่งผลมาสู่เวลาปัจจุบันซึ่งประธานของประโยคทำกริยา “ร้องไห้ไม่หยุด” แสดงด้วยรูป “pleurant” (participe présent) คำกริยา “faire” ยังเป็นตัวเชื่อมระหว่างวรรคที่ 14 กับวรรคที่ 16 ข้อความ “De ta jeunesse” เดิมเดิม คำกริยา “faire” ซึ่งมีนัยแสดงเหตุของการกระทำในอดีต เหตุของปัจจุบันกับผลจากอดีตจึงปรากฏคู่กัน ในข้อความข้างนี้ กวีใช้ประโยคคำถาม (phrase interrogative) ร่วมกับรูปประโยคคำสั่ง (mode impératif) ของคำกริยา “dire” (“Dis” วรรคที่ 15) ซึ่งเป็นทั้งคำแรกของวรรคและอยู่ในตำแหน่งคำแรกในประโยคสุดท้ายของบทกวีด้วยเช่นกัน (“Dis, qu’as-tu fait, toi que voilà, / De ta jeunesse ?” วรรคที่ 15 / วรรคที่ 16) บทสุดท้ายของบทกวี “ห้องฟ้าเหนือหลังคา...” จึงจบลงด้วยประโยคคำสั่งและประโยคคำถามในคราวเดียวกัน จากอบสัน (Jakobson, 1963, p. 216) อธิบายหน้าที่ของภาษาที่มุ่งยังผู้รับสาร เพื่อให้เกิดการปฏิบัติตาม (fonction conative) ผู้พูดจะสื่อสารด้วยประโยคคำสั่ง และปาดิยระบุว่า หน้าที่ของภาษาในบทสุดท้ายของบทกวีของแวร์แลนคือหน้าที่ดังกล่าวนี้ (Patillon, 1977, p. 84) ตามทฤษฎีของจากอบสัน อธิบายได้จากประโยคคำสั่ง “Dis” รวมทั้งการใช้สรรพนาม “toi” อันเชื่อมโยงกับสรรพนามบุรุษที่ 2 เอกพจน์ “tu” โดยตรง

ในบทที่ 3 และบทที่ 4 ผู้อ่านจะเห็นการใช้ตัวบ่งชี้ผู้พูดกับผู้ฟัง จากการใช้คำคุณศัพท์แสดงความเป็นเจ้าของและคำสรรพนาม รวมทั้งประโยคคำถามกับคำสั่ง คำคุณศัพท์แสดงความเป็นเจ้าของ “mon” สื่อถึงผู้พูดซึ่งปกติจะใช้คำสรรพนามบุรุษที่ 1 “je” ในการสื่อสาร ผู้ที่กล่าวประโยคอุทานว่า “Mon Dieu, mon Dieu” (วรรคที่ 9) ย่อมต้องมีสถานะเป็นผู้พูดหรือในที่นี้ก็คือตัวกวีเอง คำสรรพนาม “toi” (วรรคที่ 13 และ 15) อยู่ในชุดเดียวกับคำสรรพนามบุรุษที่ 2 “tu” บ่งชี้ไปยังผู้ฟัง ร่องรอยของผู้ฟังยังพบได้จากการใช้คำคุณศัพท์แสดงความเป็นเจ้าของ “ta” ในวรรคสุดท้ายของบทกวี

แต่สรรพนามบุรุษที่ 2 นี้หมายถึงผู้ใด กวีใช้คำนี้เรียกใคร กวีในฐานะผู้ส่งสารจะสื่อสารกับผู้อ่านในฐานะผู้รับสารโดยตรงเช่นนั้นหรือ ผู้เขียนบทความเห็นต่างจากปาดิยว่า กวีใช้ชุดคำสรรพนามที่เกี่ยวข้องกับสรรพนามบุรุษที่ 2 “tu” ในบทสุดท้ายของบทกวี เพื่อกล่าวแก่ตนเอง กวีเป็นทั้งผู้ส่งสารและผู้รับสารในเวลาเดียวกัน หากเราย้อนกลับไปยังการจำแนกหน้าที่ของภาษาตามทฤษฎีของจากอบสัน ก็จะพบว่านักภาษาศาสตร์สายรูปแบบนิยมรัสเซียคนสำคัญอธิบายถึงหน้าที่ของภาษาในการสื่อสารซึ่งจับคู่กับผู้ส่งสารไว้ว่า “หน้าที่ซึ่งเรียกว่า « แสดงออก » หรือ « สะเทือนใจ » ยึดกับผู้ส่งสาร มุ่งที่การแสดงถึงท่าทีโดยตรงของผู้พูด ประโยคต่อสิ่งที่ตนกล่าว หน้าที่นี้แสดงให้เห็นอารมณ์อย่างใดอย่างหนึ่ง จริงหรือหลอกก็ได้ (“La fonction dite « expressive » ou « émotive », centrée sur le destinataire, vise à une expression directe de l’attitude du sujet à l’égard de ce dont il parle. Elle tend à donner

l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte”) (Jakobson, 1963, p. 214) ผู้เขียนบทความจึงวิเคราะห์ว่า ประโยคคำถามในบทสุดท้ายของบทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...” นั้น เป็นเสียงของกวีที่พูดกับตัวเอง ตัวบ่งชี้สำคัญของผู้ส่งสารคือการใช้สรรพนามบุรุษที่ 1 ร่องรอยของผู้ส่งสารเริ่มปรากฏให้ผู้อ่านจับสังเกตได้ตั้งแต่ในวรรคแรกของบทที่ 3 จากคำอุทานซ้ำว่า “Mon Dieu, mon Dieu” (วรรคที่ 9) คำคุณศัพท์แสดงความเป็นเจ้าของ “mon” เกี่ยวข้องกับสรรพนามบุรุษที่ 1 ตามหลักไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส นอกจากนี้ คำว่า “là” ซึ่งเป็นทั้งคำวิเศษณ์ระบุสถานที่ (วรรคที่ 9) และคำเสริมคำนาม “rumeur” เพื่อเน้น (วรรคที่ 11) บ่งชี้ตำแหน่งของผู้พูดในมิติความห่างสัมพันธ์ระหว่างสถานที่สองแห่ง ผู้พูดหรือผู้ส่งสารจะต้องอยู่ “ที่นี่” ขณะที่เสียงแว่วมาจากตัวเมืองซึ่งอยู่ “ที่นั่น” ไกลออกไป มีบรรยากาศของชีวิตซึ่งดำเนินไปตามครรลองปกติ มีผู้คนอยู่และทำกิจกรรมต่างๆ นานา จึงทำให้เกิดเสียงลอยตามลมมาให้ผู้ที่อยู่ตรงนี้ได้ยิน และเราต้องไม่ลืมว่าบทกวีนี้เป็นประเภทรำพันความในใจ อารมณ์ความรู้สึกที่ผู้อ่านจะพบได้ในบทกวีก็ย่อมเป็นของกวีในฐานะผู้ส่งสารมากกว่าที่จะเป็นการตั้งคำถามต่อบุคคลอื่นแล้วนำคำตอบมาตีแผ่ คำสรรพนาม “toi” ในข้อความ “toi que voilà” (วรรคที่ 13 และ 15) แยกจากข้อความส่วนอื่นในประโยคด้วยเครื่องหมายจุลภาค (,) ในการสื่อสารปกติ ข้อความประเภทนี้ใช้ในประโยคคำสั่ง (phrase injonctive) เพื่อร้องเรียกผู้ฟัง (Molinie et al., 2007, p. 328) แต่ในด้วบทวรรณกรรม จะใช้เป็น **สมมติภาวะ** (apostrophe) เพื่อกล่าวถึง “บุคคลที่มีได้ปรากฏตัวอยู่ในที่นั่น เสมือนว่า (...) ปรากฏตัวอยู่ในที่นั่นด้วย” (ราชบัณฑิตยสถาน, 2545, หน้า 34) ในบทกวีนี้ “บุคคลที่มีได้ปรากฏตัวอยู่ในที่นั่น” ซึ่งกวีเรียกด้วยคำสรรพนาม “toi” ในบทสุดท้ายก็คือตัวกวีเอง หรืออาจเจาะจงได้ว่าเป็นตัวตนในอดีตของกวี

เมื่อวิเคราะห์การใช้ประเภทตัวบทและคำศัพท์ที่แวร์แลนใช้สอดคล้องกันในแต่ละบท ก็จะยิ่งช่วยยืนยันประเด็นข้างต้นได้หนักแน่นยิ่งขึ้น

2.3 ประเภทตัวบทและลักษณะน้ำเสียง

ดังได้กล่าวไว้ในตอนท้ายหัวข้อที่ 2.1 บทกวี “ท้องฟ้าเหนือหลังคา...” ของแวร์แลน แบ่งอย่างมีสมมาตรได้เป็น 2 ช่วง แต่ละช่วงมี 2 บท ช่วงแรกของบทกวีหยุดตรงวรรคที่ 8 และช่วงหลังเริ่มจากวรรคที่ 9 หรือวรรคแรกของบทที่ 3 สังเกตได้จากการเปลี่ยนเสียงสัมผัสสระในวรรคเลขคู่ จาก ACAC (บทที่ 2) เป็น DEDE (บทที่ 3) ในที่นี้ จะกล่าวถึงอีกวิธีหนึ่งคือ สังเกตจากการใช้ประเภทตัวบทซึ่งก็สอดคล้องกับการแบ่งบทกวีอย่างมีสมมาตรเช่นเดียวกัน สองบทแรกเป็นตัวบทแบบพรรณนา สองบทหลังเป็นตัวบทแสดงความรู้สึกของผู้ส่งสาร

ตัวบทแบบพรรณนาที่อยู่ในช่วงแรกของบทกวีอธิบายได้ในประเด็นประสาทสัมผัส (perception) ในบทแรก (วรรคที่ 1-4) ผู้อ่านจะสังเกตเห็นการใช้จักขุสัมผัส (perception visuelle) สิ่งซึ่งมองเห็นได้แก่ท้องฟ้ากับต้นไม้ และมองเห็นในตำแหน่งเดียวกันคือเหนือหลังคา (“par-dessus le toit” วรรคที่ 1 และ 3) เป็นไปได้ว่าผู้ที่ใช้จักขุสัมผัสจะอยู่ภายในสถานที่แห่งหนึ่ง แล้วมองผ่านหน้าต่างออกไปเห็นภายนอก สิ่งที่ปรากฏต่อคลองจักขุคือท้องฟ้าสีฟ้า (“bleu”) สว่างใสไร้แววมืดหมอกปกคลุม (“calme”) กวีพรรณนาเน้นสภาพของท้องฟ้าด้วยการซ้ำคำกริยาวิเศษณ์ “si” ประกอบกับเครื่องหมายอัศเจรีย์ “!” (วรรคที่ 2) ท้องฟ้าสีครามใสไร้เมฆเป็นฉากหลังให้แก่ต้นไม้ที่กิ่งใบโหวงโหวง (วรรคที่ 3-4) ทั้งสองสิ่งซึ่งปรากฏต่อสายตาแสดงคู่ตรงข้ามระหว่างภาพหนึ่งกับความเคลื่อนไหว

บทที่สองโดดเด่นด้วยโสตสัมผัส (perception auditive) คำนามประธานของประโยค ได้แก่ ระฆัง “La cloche” (วรรคที่ 5) กับ “Un oiseau” (วรรคที่ 7) ต่างก็ส่งเสียงได้ (“tinte” วรรคที่ 6 และ “[c]hante” วรรคที่ 8) แม้จะแตกต่างกันที่วาระขังเป็นวัตถุ แต่นกเป็นสิ่งมีชีวิต ทว่าในความแตกต่างมีความเหมือน เสียงที่ต่างส่งออกมานั้นเป็นเสียงเบา สังเกตได้จากคำกริยาวิเศษณ์ “[d]oucement” (วรรคที่ 6) ขยายกริยาที่ระฆังส่งเสียง กับคำกริยา “[c]hante” (วรรคที่ 8) ที่ใช้กับนก เสียงระฆังดังแผ่วๆ และเสียงนกส่งเสียงเหมือนร้องเพลง

กวีใช้เรื่องโสตสัมผัสเชื่อมโยงจากช่วงแรกของบทกวีไปสู่ช่วงที่สอง คำกริยาวิเศษณ์ “[d]oucement” (วรรคที่ 6) เข้าชุดกับคำคุณศัพท์ “paisible” ซึ่งขยายคำนาม “rumeur” (วรรคที่ 11) รวมทั้ง “tranquille” (วรรคที่ 10) ซึ่งขยายคำนาม “vie” (วรรคที่ 9) คำว่า “rumeur” ในที่นี้มีได้หมายถึงข่าวลือตามความหมายอันเป็นที่คุ้นเคยของคำนี้ แต่คือเสียงอันสับสน¹⁰ ยากจะจำแนกของเมือง คำว่า “paisible” ที่กวีใช้ขยายคำว่า “rumeur” จึงให้ความรู้สึกที่เสียงที่ดังมาจากตัวเมืองนั้น ปราศจากความอึกทึกรึกรึโครม¹¹ กลายเป็นเสียงที่ได้ยินเพียงแผ่วๆ ฟังไม่ชัดเจน จับความไม่ได้ถนัด ไม่ระคายโสตประสาท ทว่าก็เป็นสิ่งที่ยืนยันว่าชีวิตยังดำเนินอยู่ แต่ด้วยความเงิบงันอันสื่อถึงความโดดเดี่ยว เสียงที่ได้ยินจากภายนอกจึงนำมาสู่เสียงภายในใจโดยเฉพาะอย่างยิ่งยามที่อยู่เพียงลำพังกับตนเอง วรรคที่ 9 นับเป็นจุดกึ่งกลางของบทกวีที่มีทั้งหมด 16 วรรค และเริ่มต้นช่วงที่สองของบทกวีในตำแหน่งบทที่ 3 กวีเปลี่ยนประเภทตัวบทเป็นประเภทแสดงความรู้สึก ใช้น้ำเสียงรำพัน เผยความในใจของผู้ส่งสารอย่างชัดเจน

¹⁰ พจนานุกรม *Le Petit Robert 1* ให้ความหมายต่างๆ ของคำว่า “rumeur” อาทิ “bruit, nouvelles qui se répandent dans le public” หรือข่าวลือ กับ “bruits confus” หรือเสียงสับสน (Robert, 1984, p.1740)

¹¹ พจนานุกรม *Le Petit Robert 1* ให้คำซึ่งมีความหมายตรงข้ามกับคำว่า “paisible” ไว้คำหนึ่งคือ “bruyant” หรือเสียงดัง (Robert, 1984, p.1342)

ตามปกติ เสียงนกร้องมักจะฟังเป็นเสียงแห่งความเบิกบานร่าเริง แต่ในกวีนิพนธ์นี้ของแวร์แลน เสียงนกร้องที่ได้ยินกลับมีสำเนียงเศร้าสร้อย (วรรคที่ 7-8) จึงเป็นภาพคู่ขนานประสานกับเสียงร่ำไห้คร่ำครวญของกวี (วรรคที่ 14) ทำให้การรับ-ส่งระหว่างช่วงแรกกับช่วงที่สองของบทกวีมีความต่อเนื่องลื่นไหล กวีใช้เสียงควบกล้ำ [pl] และตัวสะกดอักษรนำ “pl...” ของคำสุดท้ายในบทที่ 2 (“plainte” วรรคที่ 8) เป็นตัวส่งเสียงจากความรู้สึกดังกล่าว ต่อมายังบทที่ 4 ตรงตำแหน่งคำแรกของวรรคที่ 2 ของบท (“Pleurant” วรรคที่ 14) ซึ่งอยู่ในช่วงที่สองของกวีนิพนธ์นี้และแสดงอารมณ์หม่นหมองของกวี

แม้จะไม่ใช้คำสรรพนามบุรุษที่ 1 เพื่อแทนตัวผู้พูดโดยตรง แต่คำอุทาน “Mon dieu” (วรรคที่ 9) ซึ่งกวีใช้เริ่มต้นบทที่ 3 และคำสรรพนามบุรุษที่ 2 “tu” รวมทั้งคำที่เกี่ยวข้องอันได้แก่ “toi” กับ “ta” ซึ่งพบในเกือบทุกวรรคของบทที่ 4 อันเป็นบทสุดท้าย และการใช้รูปประโยคคำสั่ง “Dis” (วรรคที่ 15) ที่ใช้กับ “tu” ต่างก็บ่งชี้ว่ากวีเป็นผู้พูด กล่าวถึงตนเอง และรำพันกับตัวเองในรูปแบบการตั้งคำถามอันกินเนื้อที่ตลอดทั้งบทที่ 4 ว่า “Qu’as-tu fait de ta jeunesse ?” การซ้ำคำถามเป็นประหนึ่งการจำลองเสียงที่ตั้งสะท้อนกลับไปกลับมาในโน้ตสำนึกของผู้พูด นอกจากนี้ การแสดงอารมณ์ความรู้สึกของผู้ส่งสารยังสังเกตได้จากการใช้รูปประโยคอุทาน “ô toi que voilà” (วรรคที่ 13) กวีเน้นย้ำอารมณ์รันทดด้วยการกล่าวซ้ำทั้งคำและความ (วรรคที่ 15) เกิดเป็นเสียงสะท้อนที่เพิ่มระดับความรู้สึกให้รุนแรงขึ้น เผยถึงความเสียดายอาลัยถึงวันเวลาใน “วัยหนุ่มของเจ้า” (“ta jeunesse”) หรืออีกนัยหนึ่งของกวีเอง อันล่วงเลยลี้ลับไป กวีหลังน้ำตาเสียใจในสิ่งที่ได้กระทำไปในอดีต จนอาจกล่าวได้ว่าเป็นความรู้สึกสำนึกผิด น้ำเสียงเศร้าหมองในตัวบทแบบแสดงอารมณ์ของผู้ส่งสารจึงแสดงออกอย่างมีเอกภาพและเป็นรูปธรรมชัดเจน ส่งผลให้บทกวี “ห้องฟ้าเหนือหลังคา...” ซึ่งใช้ภาษาเรียบง่าย ปราศจากคำศัพท์ยากด้วยความหมายซับซ้อนต่างๆ นานา มีความลึกซึ้งและโดดเด่นด้านความรู้สึกสะเทือนใจ

3. บทสรุป

การอ่านบทกวี “ห้องฟ้าเหนือหลังคา...” ของแวร์แลนด้วยทฤษฎีของจาคอบสันตามแนวทางรูปแบบนิยมรัสเซีย ทำให้เห็นความสมมาตรของตัวบทที่ปรากฏให้เห็นอย่างชัดเจนทั้งระดับจุลภาคและระดับมหภาค กวีใช้โครงสร้างที่ลึกลับหรือขนานกันในด้านวรรคที่ตรงกันทั้งภายในบทเดียวกันและข้ามบท ทั้งในระดับประโยค ระดับคำ จนไปถึงระดับเสียงอักษร เราจึงได้เห็นว่ารูปแบบของตัวบทนำมาใช้เป็นเนื้อหาของกวีเคราะห์ แต่ทุก “เครื่องมือ” ย่อมมีข้อจำกัดในการใช้ ข้อมูลที่อยู่นอกเหนือจากถ้อยคำในตัวบท เช่น รายละเอียดจากชีวประวัติของกวี บริบทของการประพันธ์ เป็นต้น ก็เป็นสิ่งที่ยังมีความจำเป็น ไม่อาจละเลยหรือมองข้าม

แต่ควรนำมาใช้เพื่อช่วยตรวจสอบความถูกต้องของการวิเคราะห์ และทำให้มั่นใจว่าไม่เป็นการตีความ “เตลิด” ไปไกลกว่าที่ผู้สังสารต้องการถ่ายทอดในสารนั้น น้ำเสียงรันทดจากประโยคคำถามหลัก “Qu’as-tu fait de ta jeunesse ?” ในบทสุดท้ายของบทกวี “ห้องฟ้าเหนือหลังคา...” ยืนยันได้จากข้อมูลชีวประวัติของแวร์แลน กวีมีชีวิตที่โหดโผน ส่ามะเลเทเมา ดึ่มจัด อารมณ์เกรี้ยวกราด ทำร้ายภรรยาทั้งทางกายและทางใจ คิดแม้กระทั่งจะกระทำมาตุฆาต มีความสัมพันธ์ฉันคู่รักกับอาร์ตูร์ แร็งโบด์ (Arthur Rimbaud) กวีหนุ่มรุ่มร่าม และเริ่มมีเรื่องระหองระแหงกัน ในเดือนกรกฎาคม ค.ศ. 1873 แวร์แลนใช้ปืนยิงแร็งโบด์ได้รับบาดเจ็บ และถูกจับกุมขัง บทกวี “ห้องฟ้าเหนือหลังคา...” เป็นกวีนิพนธ์บทหนึ่งที่แวร์แลนประพันธ์ระหว่างรับโทษ (Verlaine, 1962, p. XV-XLV) ช่วงเวลาที่มีเพียงการประพันธ์เป็นวิธีสงบจิตใจ ย่อมจะมีจังหวะที่กวีได้ทบทวนความคิด พินิจการกระทำที่ผ่านมาจนนำพาตัวตนมาสู่จุดนี้ ความรู้สึกสำนึกคิดจึงสะท้อนผ่านน้ำเสียงระทมเศร้ากับประโยคคำถามสำคัญในบทกวี อาจกล่าวได้ว่า บทกวี “ห้องฟ้าเหนือหลังคา...” เป็นตัวบทที่เชื่อมโยงกับชื่อชุดของหนังสือรวมบทกวี *ความระลึก* อย่างชัดเจน

อย่างไรก็ตาม การอ่านตัวบทวรรณกรรมตามแนวทางการวิเคราะห์รูปแบบอาจนำไปประยุกต์ใช้ในการสอนภาษาฝรั่งเศสได้ตามสมควร ผู้เรียนที่มีพื้นฐานด้านภาษามาแล้วในระดับหนึ่ง ก็สามารถหัดอ่านเชิงวิเคราะห์ตัวบทวรรณกรรมในแนวทางนี้ได้โดยใช้ความรู้ไวยากรณ์และโครงสร้างประโยคเป็นเครื่องมือ โดยไม่ต้องพะวงมากกับตัวทฤษฎีหรือการอธิบายด้วยศัพท์เฉพาะทางเนื่องจากสิ่งเหล่านี้มีบทบาทเป็นเครื่องมือหรือ “ตัวช่วย” การอ่านแก่นหรือ “หัวใจ” ของการอ่านนั้นอยู่ที่ตัวบทซึ่งผู้อ่านต้องให้ความสำคัญเป็นอันดับแรก วิธีการนี้จะแสดงให้เห็นให้ผู้เรียนมองเห็นว่าการอ่านวรรณกรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งประเภทกวีนิพนธ์นั้นไม่ยากหรือซับซ้อนอย่างที่อาจคาดคิดไว้ อันจะช่วยเปิดโลกทัศน์ด้านวรรณคดีฝรั่งเศสให้ผู้เรียน รวมทั้งกระตุ้นความสนใจที่จะเรียนภาษาและวรรณคดีฝรั่งเศสให้ลึกซึ้งยิ่งขึ้นไป หรือแม้แต่ผู้อ่านซึ่งไม่พูดภาษาฝรั่งเศสแต่สนใจการวิเคราะห์วรรณคดีโดยเฉพาะประเภทกวีนิพนธ์ก็อาจจะอ่านและทำความเข้าใจได้เช่นกันจากตัวอย่างการวิเคราะห์ที่นำเสนอไว้ในบทความนี้ แล้วนำไปประยุกต์ใช้ต่อไปในการอ่านวรรณกรรมในภาษาที่เรียน บทกวี “เพลงใบไม้ร่วง (Chanson d’automne)” ในรวมกวีนิพนธ์ชุด *กวีนิพนธ์ชะตาบาป (Poèmes saturniens)* ตอนที่มิชื่อว่ “ทิวทัศน์หม่นหม่น (Paysages tristes)” หรือบทกวี “หลังน้ำตารินไหลในหัวใจ (Il pleure dans mon cœur...)”¹² จากรวมกวีนิพนธ์ชุด *สำเนาไร้ถ้อยคำ (Romances sans paroles)* เป็น

¹² บทกวีทั้งสองบทมีสำนวนแปลเป็นภาษาไทยของอภิชาติ เพิ่มชวลิต ใน *เหนือภาษาและกาลเวลารวมงานแปลวรรณกรรมฝรั่งเศสศตวรรษที่ 19* ชื่อ “บทเพลงฤดูใบไม้ร่วง” และ “รำไห่ในอุรา” ตามลำดับ

ตัวอย่างบทประพันธ์ของแวร์แลนอันน่าสนใจที่จะทดลองประยุกต์ใช้การวิเคราะห์ตามแนวทางข้างต้นได้เช่นกัน

เอกสารอ้างอิง

- ปอล เวอร์แลน. (2541). แผ่นฟ้าเหนือแผ่นพื้น หลังคา [Le ciel est par-dessus le toit] (อภิชาติ เพิ่มขวลิต, ผู้แปล). *เหนือภาษาและกาลเวลา รวมงานแปลวรรณกรรม ฝรั่งเศสศตวรรษที่ 19*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 51.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2546). *ศัพท์วิทยาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2545). *พจนานุกรมศัพท์วรรณกรรม อังกฤษ-ไทย*. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
- สดชื่น ชัยประสาธน์. (2543). *ชาร์ลส์ โบดแลร์ : กวีและนักวิจารณ์ศิลปะ*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศิลปากรและศูนย์ความร่วมมือด้านภาษาฝรั่งเศส สถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศสประจำประเทศไทย.
- Adam, A. (1965). *Verlaine*. Paris : Hatier.
- Carlier, M.-C., Décote, G. & Dubosclard, J. (1988). *XIX^e siècle*. Coll. Itinéraires littéraires. Paris : Hatier.
- Dessons, G. (2001). *Introduction à la poétique*. Paris : Nathan/VUEF.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Lefèvre, R. (1958). *Paul Verlaine. Poésies choisies*. Paris : Librairie Hachette.
- Leuwens, D. (1990). *Introduction à la Poésie moderne et contemporaine*. Paris : Bordas.
- Molinié, G., Dunoyer, C., Stolz, Cl., Cavrois, J.-M., Degranges, C.D., Tres-Guillaume, M.-L. (2007). *Nouvelle Grammaire du collège, 6^e, 5^e, 4^e, 3^e*. Paris : Magnard.
- Patillon, M. (1977). *Précis d'analyse littéraire. 2. Décrire la poésie*. Paris : Nathan.
- Robert, P. (1984). *Le Petit Robert 1*. Paris : Dictionnaire LE ROBERT.
- Verlaine, P. (1962). *Œuvres poétiques complètes*. Coll. Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Gallimard.



Le DELF B1 en Thaïlande : un test de compétence culturelle. Obstacles culturels et propositions de remédiation.

Luc NGUYEN, Jarukan JITWONGNAN et Aticom CHITKASEMSUK*

Faculté des arts libéraux, Université de Phayao

The DELF B1 in Thailand: a test of cultural competence. Cultural obstacles and proposals for remediation.

Luc Nguyen, Jarukan Jitwongnan and Aticom Chitkasemsuk*

Faculty of Liberal Arts, Phayao University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 14 October 2022

Revised 7 December 2022

Accepted 19 December 2022

Mots clés:

DELF B1

remédiations pédagogiques

obstacles culturels

mesures correctives

Thaïlande

Keywords:

DELF B1

Pedagogical remediation

Cultural obstacles

Corrective measures

Thailand

Résumé

Cet article constitue le second volet d'un diptyque d'articles au sujet des obstacles culturels posés par le DELF B1 « tous publics » aux apprenants dans le contexte thaïlandais. Il propose une analyse des contenus des sujets-types du DELF B1 qui sert de base à un ensemble de pistes de remédiation. En particulier, il établit une liste des thèmes récurrents apparaissant dans ce test de certification. À partir de ce corpus, deux types de difficultés sont identifiées. Ce sont celles qui sont liées à la culture éducative et celles en lien avec la culture partagée. Les suggestions de remédiations tentent de donner un aperçu des mesures correctives pouvant être mises en place en amont de l'examen afin d'apporter une aide aux apprenants thaïlandais. Ces propositions s'appuient aussi bien sur l'analyse de notre corpus que sur des publications diverses et des observations empiriques ayant pris place dans nos classes de langue.

Abstract

This article is the second part of a two-article series which focus mainly on the cultural obstacles, confronted by learners in the Thai context during their DELF B1 « tous publics ». The analysis of the contents of typical samples of DELF B1, serve as a way

* Corresponding author

E-mail address: jarukan.ji@up.ac.th

to possible solutions, is provided in this article. It proposes particularly a list of recurring themes appearing in this certification test. From this corpus, two types of difficulties can be identified: one related to the educational culture and the other to the shared culture. The suggestions proposed in this article, based as much on the analysis of our corpus as on various publications and empirical observations that took place in our language classes, attempt to provide an overview of remedial measures that can be put in place in order to assist Thai learners.

1. Introduction

1.1 Introduction générale

Nous avons évoqué dans un article précédent¹ (Nguyen et al., 2021) la nature éminemment culturelle du DELF B1. Nous nous proposons dès lors dans cet article de faire l'analyse critique des sujets-types du DELF B1 « tous publics ». En effet, il nous a semblé pertinent après ces rappels théoriques de pousser notre analyse plus loin afin de définir les actions correctives pouvant être menées pour aider les formateurs à mieux préparer les candidats au DELF B1 dans un contexte thaïlandais.

Nous avons arrêté notre choix sur ces sujets car nos étudiants seront confrontés à cette épreuve en fin de cursus. Il s'agit donc pour nous d'apporter notre contribution à l'enseignement du français en Thaïlande.

Au regard des difficultés d'ordre culturel présentes dans le DELF B1, quelles remédiations peut-on mettre en place préventivement ?

Une présentation et une description des contenus des sujets-types seront proposées avant d'indiquer des pistes de remédiations liées aux difficultés envisageables.

¹ « Le DELF B1 en Thaïlande : un test de compétence culturelle ? Problématique et cadre théorique »

1.2 Corpus : présentation et analyse

Notre corpus est constitué de quatre sujets-types, les seuls dont la diffusion et l'accès sont autorisés par France Éducation International (FEI)². Depuis 2020, un nouveau format d'épreuve est apparu (Département évaluation et certifications, France Éducation International, 2019). Ce dernier a coexisté avec l'ancien en 2020-2021 et 2022. Le site de FEI ne propose désormais que deux sujets-types. Afin de constituer un échantillon assez étendu pour en tirer une analyse fine et pertinente, nous avons donc basé notre étude sur quatre sujets d'annales (Perrot, 2013) consultés le 4 décembre 2020 qui apparaissaient par le passé sur le site du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Ils sont toujours disponibles sur le site <http://www.delfdalf.fr>, créé par Yann Perrot³ en 2013. Ce site est régulièrement mis à jour et susceptible de modifications à tout moment.

Les sujets de notre corpus relèvent des deux formats : les trois premiers sur l'ancien et le dernier basé sur le nouveau. Nous désignerons les sujets par sujet 1, sujet 2, sujet 3 et sujet 4 en respectant leur ordre d'apparition sur le site.

L'analyse des contenus nous permettra d'obtenir une vue globale de notre corpus afin de proposer des pistes de remédiations pertinentes. Par ailleurs, les résultats de cette étude seront capitaux pour pronostiquer des thèmes pouvant fréquemment apparaître dans chacune des parties de l'épreuve. Cela servira aux enseignants et aux étudiants désireux de préparer efficacement le DELF B1.

Il convient cependant d'exprimer quelques réserves quant aux résultats obtenus. En effet, nous comparons des échantillons de tailles très inégales. Par exemple le sujet 3 propose 5 choix de sujets pour l'exercice en interaction, alors que le sujet 4 n'en propose aucun et que le sujet 1 n'en propose que deux mais qui sont vraisemblablement des exemples tirés du DELF scolaire. Dans ces conditions, il existe des écarts importants entre les sujets qui biaisent nos résultats. En outre, notre classement thématique comporte évidemment une part de subjectivité parce que nous

² Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) est depuis 2020 dénommé France Éducation International.

³ Responsable du développement du français pour le Centre du Vietnam et coordinateur pédagogique des Institut français de Danang et de Hué.

avons créé par nous même les catégories discrètes dans lesquelles nous avons classé les items. D'autres choix pourraient être faits. De surcroît, un même énoncé peut aussi être rattaché à plusieurs catégories. En dépit de ces limites, ces résultats pourront tout de même nous fournir une vision d'ensemble des thèmes récurrents pour orienter notre action pédagogique.

Quels sont les thèmes apparaissant de manière récurrente dans les sujets-types ?

Nous débuterons par donner une vue d'ensemble des thèmes contenus par l'épreuve, avant d'en proposer un classement par ordre décroissant de fréquence. Nous avons à regret fait le choix de ne pas décrire la forme des exercices pour nous concentrer sur le fond parce qu'en dépit de son intérêt cette analyse de la forme aurait largement dépassé le cadre de cet article. Dans les tableaux qui suivent, nous désignerons par les sigles suivants chaque partie de l'épreuve : « CO » pour « compréhension orale », « CE » pour « compréhension des écrits », « PE » pour « production écrite » et « PO » pour « production orale ».

1.2.1 Vue d'ensemble

Le tableau ci-dessous présente le nombre total d'occurrences pour chaque thème qui se répartissent entre une seule fois (pour le *droit des enfants* et les *informations personnelles*) et un maximum de 12 fois (pour *le travail*). Le nombre moyen d'apparitions des thèmes est de 5 fois. Ces résultats tendent à montrer que chacun des thèmes sélectionnés doit faire l'objet d'une attention particulière dans la préparation des candidats afin de maximiser leurs chances de réussite.

Tableau 1

Nombre total d'occurrences pour chaque thème dans les examens blancs du DELF B1

	Tourisme/Voyage	Logement	Enseignement/Education	Langues	Problèmes internationaux	Droits des enfants	Changements sociaux/Sociétaux	Travail	Loisir	Relation/Famille	Santé	Arts divers	Informations personnelles	Vie quotidienne	Consommation	Total
CO	4	2					2	1		1	2	2		1	4	19
CE	2	1	2	4	1	1	1	3	1		1				1	18
PE					1		1	2								4
PO	5	2	6				5	6	2	2			1	4	1	34
Total	11	5	8	4	2	1	9	12	3	3	3	2	1	5	6	

L'observation des résultats indique un écart important quant au nombre de thèmes abordés selon les parties de l'épreuve. Ainsi, pour la production écrite, seuls trois thèmes apparaissent pour quatre occurrences au total. Alors que pour la production orale, dix thèmes différents sont présents pour 34 occurrences. Cela signifie que pour certaines parties de l'épreuve, les thèmes possibles sont plus prévisibles que pour d'autres parties. Cependant, le nombre important de thèmes et d'occurrences de la partie production orale est lié au fait que le candidat est invité à tirer au sort un sujet parmi un certain nombre de sujets qui lui ont proposés.

1.2.2 Classement des thèmes par ordre décroissant de fréquence

Le classement des thèmes par ordre décroissant de fréquence repose sur les scores obtenus. Ce classement servira de base au pronostic des erreurs probables et aux remédiations qui en découleront.

Tableau 2*Classement des thèmes par ordre décroissant de fréquence*

Fréquence	Score	Rang	Thème
Maximum	12	1	Travail
Très fréquent	11	2	Tourisme/voyage
	9	3	Changements sociaux/Sociétaux
Fréquent	8	4	Enseignement/Éducation
	6	5	Consommation
Moyennement fréquent	5	6	Logement
	5	6 <i>ex aequo</i>	Vie quotidienne
Assez fréquent	4	7	Langues
	4	7 <i>ex aequo</i>	Loisir
	3	8	Relation/Famille
	3	8 <i>ex aequo</i>	Santé
Moins fréquent	2	9	Problèmes internationaux
	2	9 <i>ex aequo</i>	Arts divers
	1	10	Droit des enfants
	1	10 <i>ex aequo</i>	Informations personnelles

Nous constatons que les fréquences d'apparition sont variables puisqu'elles se répartissent entre un maximum de 12 pour le *travail* et un minimum d'une occurrence pour le *droit des enfants* et les *informations personnelles*. Si tous les thèmes semblent pertinents à étudier en classe, le classement des fréquences peut aider les professeurs à définir les priorités en particulier lorsqu'ils ne disposent que d'un temps limité pour préparer les apprenants à l'épreuve.

2. Difficultés envisageables et leurs remédiations

Dans la partie précédente, nous avons extrait les thèmes récurrents des quatre sujets-types du DELF B1 disponibles. Cette description autorise à pronostiquer des difficultés que les candidats thaïlandais pourront rencontrer. Ce pronostic sera également basé sur des observations empiriques liées à des expériences multiples d'enseignement et une prise en compte de l'écart entre la culture-cible et la culture-source. Ce dernier provient du fait que la langue est intimement liée à la culture. Ainsi,

un test de compétence linguistique comme le DELF B1 constitue également un test d'ordre culturel. Les étudiants thaïlandais risquent donc de rencontrer deux types de difficultés à surmonter.

Il existe des difficultés d'ordre linguistique mais celles-ci sont les plus fréquemment prises en compte par les professeurs de français. Par conséquent, nous nous priverons d'un traitement détaillé de ces questions car elles nous semblent suffisamment mises en lumière par d'autres travaux. Rappelons cependant que ces difficultés linguistiques sont d'autant plus importantes que le thaïlandais⁴ n'appartient pas à la famille indo-européenne. L'étudiant ne dispose pas d'un fond lexical commun important avec le français, contrairement à d'autres langues d'Asie du Sud-Est comme le vietnamien qui emploie des emprunts au français là où le thaïlandais utilise plutôt l'anglais. Par exemple, la crème glacée est désignée par *ice cream* en thaï et par *kem* en vietnamien (du français « crème »), de même pour le thaï *khanom cake* et le vietnamien *bánh ga tô* (> gâteau) ou encore le thaï *suit* et le vietnamien *com lê* ou *complé* (> complet). Nous pourrions multiplier les exemples de ce type. En théorie, l'anglais est la première langue vivante obligatoire que tous les étudiants ont étudiée. Pourtant, beaucoup d'entre eux ont des acquis très faibles dans cette langue, et ce malgré le fait qu'ils ont commencé son étude précocement. De plus, le thaïlandais est une langue isolante dont la morphologie est très éloignée du français qui est une langue synthétique de nature flexionnelle. Dans les langues isolantes, les variations d'ordre morphologique sont inexistantes. Parmi celles-ci, celles dites des « racines isolées » sont constituées de mots qui « consistent en un groupement fixe de phonèmes qui ne peut être élargi par des affixes. Des langues représentatives de ce type sont le vietnamien, le chinois et le thaï. » (Feuillet, 2006, p. 18-19)

Ainsi, la morphologie et la syntaxe de la langue-cible posent inévitablement des difficultés aux apprenants thaïlandais parce que leur langue première est peu grammaticalisée. L'enseignement scolaire de la grammaire du thaïlandais demeure donc réduit à la portion congrue et beaucoup d'étudiants sont peu familiers de l'analyse

⁴ Nous désignons par le « thaïlandais » la variété de thaï qui fait usage de koinè en Thaïlande et en particulier l'acrolecte standardisé et enseigné, en d'autres termes la langue officielle nationale du royaume de Thaïlande.

logique et grammaticale de leur propre langue (sauf éventuellement pour les nombreux emprunts au *pali et sanskrit*). De surcroît, le métalangage afférant leur est souvent inconnu. Or, certains chercheurs suggèrent que l'apprentissage de la langue première a une influence capitale sur les conceptions grammaticales des apprenants parce qu' :

[...] il n'est pas facile de faire remettre en question un classement, une étiquette grammaticale lorsqu'ils ont été manipulés pendant toute leur scolarité par les apprenants dans leur L1. En outre, il apparaît que les étudiants sont peu rompus au raisonnement métalinguistique sur leur langue et que c'est la grammaire scolaire (celle enseignée à l'école, à des degrés divers), la plus lointaine dans leur passé d'apprenant, qu'ils privilégient et qui a façonné leur raisonnement. (Klingler, 2005, p. 84)

Ainsi, le degré de grammaticalisation de la langue première devrait être pris en compte par l'enseignant (Klingler, 2005).

En dépit de ces écarts, résoudre les complications liées à la langue demeure le but premier du cours de langue et ces tracas sont si prévisibles que nous ne nous étendrons pas davantage dessus.

Le premier type de difficultés sur lequel nous allons nous arrêter plus longuement dans cet article relève des écarts de cultures éducatives. Ces dernières étant représentées dans ce type d'épreuves par la forme que revêtent les exercices. Ce groupe d'obstacles est particulièrement important pour les candidats thaïlandais parce que les pays occidentaux ont une tradition pédagogique ancienne et fort éloignée des pratiques en Thaïlande. De surcroît, le fait que la Thaïlande n'ait jamais été colonisée par une puissance européenne a potentiellement pu préserver plus amplement ses spécificités culturelles sur le plan éducatif que les autres pays de l'ASEAN. En outre, les candidats sont souvent assez peu, voire pas du tout, confrontés à des cours dispensés par des personnes de culture française et lorsqu'ils le sont, ces derniers adaptent souvent leurs cours aux habitudes locales. Par ailleurs, les professeurs ont tendance à se focaliser sur la langue pendant les cours de langue plutôt que sur les types

d'exercices. Ainsi, ces difficultés devraient donc faire l'objet d'une attention particulière de la part des formateurs.

Le second type est constitué par les obstacles rattachés à la culture partagée. Il s'agit des habitudes de vie quotidienne. Ces derniers sont particulièrement importants pour le public que nous visons. La Thaïlande n'étant pas un pays occidental, le mode de vie, les infrastructures urbaines, les habitudes sont extrêmement éloignées de celles de l'Hexagone. Nous reviendrions donc amplement sur ces contraintes, même si celles-ci sont très prévisibles et plus aisées à traiter que les difficultés en lien avec les écarts de cultures éducatives.

À partir de la description faite des épreuves de notre corpus, quelles sont les difficultés les plus probables ? Quelles actions correctives peut-on mettre en place en amont de l'examen afin de mieux préparer nos étudiants à ce dernier ?

Nous nous pencherons tout d'abord sur les entraves liées à la culture éducative thaïlandaise, avant de nous arrêter sur les problèmes liés à la culture partagée.

2.1 Difficultés liées à la culture d'apprentissage

Les cultures d'apprentissage en Thaïlande et en France sont issues de traditions très différentes. Rappelons pour mémoire que la France est l'héritière d'une longue tradition pédagogique dont certains aspects que nous évoquerons ultérieurement sont directement hérités de l'antiquité gréco-romaine. La Thaïlande, quant à elle, est la dépositaire d'un modèle éducatif bouddhique car ce sont les moines qui y ont assuré l'éducation pendant très longtemps, à l'instar des autres pays continentaux de l'ASEAN – exceptions faites de la Malaisie musulmane au sud et du Vietnam marqué par la tradition confucéenne d'Asie orientale.

En outre, le système éducatif français fait la part belle aux pédagogies actives et centrées sur l'étudiant, surtout depuis *la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989*, dite loi Jospin qui place l'élève au centre des apprentissages puisque son article premier affirme que : « Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants » (Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989) (1), s. d.). En revanche en Thaïlande, les pédagogies restent plutôt transmissives et centrées sur les savoirs et l'autorité des enseignants (Jaime-Aree, 2013). Nous

sommes déjà revenus sur cette centration sur les savoirs dans l'article précédent auquel nous renvoyons le lecteur. De surcroît, le DELF est basé depuis 2005 sur le CECRL qui instaure une primauté de la communication – qu'elle soit monologale ou interactive – sur les connaissances formelles, ce qui ne va pas sans poser de problèmes pour nos apprenants imprégnés d'un modèle éducatif fort éloigné.

Quels sont les écarts de cultures éducatives amenant des difficultés aux apprenants thaïlandais ?

Nous évoquerons d'abord la prédominance des questions à choix multiples (QCM) et des questions de cours dans le système thaïlandais. Puis, nous montrerons pourquoi les épreuves de productions du DELF B1 représentent une barrière à dépasser pour les candidats thaïlandais.

2.1.1 Prédominance des QCM et des questions de cours dans le contexte thaïlandais

Tout professeur étranger – et a fortiori français – qui enseigne en Thaïlande est frappé par la fréquence quasi exclusive des questions à choix multiples (QCM) et des questions dites « de cours ». Il s'agit de questions qui appellent une réponse courte de la part du candidat qui restitue un point spécifique de connaissance.

Concernant l'examen du DELF B1, ce type de question apparaît pour les parties de compréhension. Ces QCM devraient même remplacer complètement les questions ouvertes dans les années à venir en accord avec le nouveau format de l'épreuve. Les apprenants sont donc familiarisés avec ce type de réponses.

En revanche, les épreuves de production sont des épreuves de productions longues qui devront être argumentées et articulées correctement selon un plan logique. Cela correspond à l'habitude en France où les élèves sont habitués à la rédaction d'écrits longs, dès l'école élémentaire. En effet, l'écrit – et plus particulièrement sa production – constitue un « critère de sélection » dans le système éducatif français (Guibbert et al., 1980, p. 22). La dissertation est ainsi un exercice-phare du système éducatif français (Genette, 1966, p. 297) – en particulier au niveau secondaire et universitaire – auquel « les professeurs de français sont très attachés. » (Le Goff, 2009, p. 113). Ainsi, diverses épreuves du baccalauréat général comportent des dissertations comme les sciences

économiques et sociales⁵, la philosophie ou encore l'histoire-géographie⁶. Dans toutes les disciplines, tant littéraires que scientifiques, les enseignants français aiment poser des questions ouvertes assez larges afin que l'élève puisse développer une réponse argumentée et articulée logiquement dans laquelle il pourra mettre en perspective ses différentes connaissances. Par exemple, même l'enseignement des mathématiques est centré sur la résolution de problèmes⁷ et ce dès l'école primaire. À partir du secondaire, les solutions algébriques plutôt qu'arithmétiques sont favorisées. De ce fait, les données du problème devront être exposées en expressions littérales⁸ dans lesquelles les connues et les inconnues sont clairement définies. Enfin, la réponse définitive au problème doit être entièrement rédigée. Le raisonnement est donc autant mis en avant que le résultat en lui-même et ce raisonnement s'exprime à l'écrit par une structure logique cohérente et articulée. De même, les exercices de géométrie reposent sur des démonstrations logiques basées habituellement sur des syllogismes. Nous voyons par ces quelques exemples que la culture éducative française attache autant d'importance – voire plus – au raisonnement logique et son expression écrite qu'aux connaissances et résultats en eux-mêmes. Nous allons voir que cela pose potentiellement problème à nos candidats pour les épreuves de productions.

Afin de permettre aux candidats thaïlandais d'affronter les épreuves de productions longues, il nous paraît essentiel de concevoir les séquences pédagogiques en prenant comme point de départ les tâches que les apprenants auront à réaliser. Ainsi, le formateur sera en mesure de définir les compétences engagées dans celle-ci pour

⁵ Bulletin officiel spécial n° 2 du 13 février 2020 (*Épreuve de l'enseignement de spécialité « sciences économiques et sociales » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat, 2020*), consulté le 9 octobre 2022 sur le site <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001800N.htm>

⁶ Bulletin officiel spécial n° 2 du 13 février 2020 (*Épreuve de l'enseignement de spécialité « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat, 2020*), consulté le 9 octobre 2022 sur le site <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001791N.htm>

⁷ (*Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018*), consulté le 9 octobre 2022 sur le site https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37752

⁸ (Équipe académique Mathématiques de l'Académie de Bordeaux, 2007)

enfin sélectionner des contenus linguistiques et déterminer les activités de classe. Cette approche par compétences est d'ailleurs celle qui est promue par le CECRL (Beacco, 2007). Malheureusement, nous partons du postulat que la démarche la plus souvent retenue pour créer une séquence en Thaïlande consiste à définir des contenus linguistiques plutôt que des compétences parce qu'il s'agit de la démarche habituellement observée dans l'éducation primaire et secondaire. Or, cette centration sur les savoirs linguistiques provoque en général une focalisation sur les exercices de systématisation dont la réalisation ne préjuge absolument pas de la capacité à réemployer et réinvestir les éléments étudiés dans une production longue. En effet, « l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, ipso facto, leur mobilisation dans l'action. » (Perrenoud, 1997, p. 9). Ainsi, nous constatons fréquemment en classe que des étudiants étant rompus aux exercices de systématisation demeurent absolument inaptes à les réutiliser avec d'autres connaissances dans des simulations plus larges.

2.1.2 Difficultés liées aux épreuves de productions

Avant de présenter ces difficultés, il convient d'établir une distinction entre les épreuves en interaction – qui supposent une prise en compte de l'interlocuteur pour échanger avec lui (Chapitre 4 du CECRL 2001) – et les épreuves monologiques qui ne mettent pas en jeu les mêmes compétences.

Les épreuves de productions au DELF B1 pourront se révéler délicates au regard de la culture éducative thaïlandaise. Par exemple, l'exercice en interaction de la production orale fait appel à des compétences interactionnelles. Ces exercices se révèlent souvent problématiques car les apprenants ont tendance à écrire complètement les répliques des dialogues à jouer en classe. Par conséquent, ces simulations ne sont pas véritablement des échanges mais des écrits oralisés. Les difficultés face aux interactions spontanées sont renforcées par la prégnance de la notion de face qui obère leur capacité à adapter à l'interlocuteur lorsque celui-ci ne produit pas l'énoncé attendu. Cet obstacle n'est pas propre au public thaïlandais mais se retrouve dans d'autres contextes asiatiques (Suzuki, 2005).

En ce qui concerne les monologues en production écrite, en particulier dans le cas d'un essai et pour le troisième exercice de la production orale, d'autres types de

difficultés se font jour. En effet, ces sujets polémiques ne peuvent être traités qu'après avoir élaboré un plan cohérent dans lequel le candidat aura hiérarchisé ses arguments et ses exemples logiquement. Or, nous avons vu que ce type d'exercices n'est pas courant pour les apprenants thaïlandais. En outre, ce que les Français entendent comme logique « n'est pas identique à celle que les apprenants connaissent dans leur culture. » (Takagaki, 2002, p. 189). En effet, les étudiants sont imprégnés de « modèles rhétoriques » différents (Ibid.) mais ils « croient souvent, à tort, que leur façon de raisonner est universelle » (Takagaki, 2009, p. 377).

De surcroît, l'insécurité linguistique des enseignants non-natifs (largement majoritaires en Thaïlande) pousserait ceux-ci à se focaliser sur les exercices de systématisation dont la validation laisse une part moins grande à l'incertitude. En effet, les exercices de production longue et de réinvestissement peuvent les placer dans des situations plus délicates car :

[...] en laissant plus de place à l'imprévu, l'approche communicative a placé les enseignants non-natifs dans une position didactique délicate d'un point de vue linguistique mais aussi méthodologique. (Planet, 2014, p. 92)

Il est probable que de nombreux professeurs thaïlandais appliquent une stratégie d'évitement pour contourner ces difficultés.

Nous présenterons deux aspects qui risquent en particulier de poser des problèmes : l'élaboration du plan et l'usage du brouillon que cela présuppose.

2.1.2.1 Élaboration d'un plan détaillé

Élaborer un plan détaillé est une gageure pour beaucoup d'apprenants n'étant pas rompus à ce type d'exercice. Or, une production à la structuration peu rigoureuse se révèle bien souvent plus difficilement compréhensible toutes choses égales par ailleurs. En outre, l'Occident est le délégataire de la philosophie grecque antique qui voit dans l'organisation du discours une voie d'accès à la vérité. Par exemple, le terme grec **λόγος** « logos » désigne tout à la fois le discours sur un sujet et la science qui y est relative ce que nous trouvons encore aujourd'hui dans le suffixe *-logie* en français. On

comprend dès lors mieux le lien étroit dans la pensée occidentale entre le discours et la connaissance en elle-même.

Ainsi, la dialectique et la rhétorique occupent une place prépondérante du système éducatif occidental depuis l'Antiquité (elles faisaient déjà partie du *trivium* des arts libéraux). La dialectique a perduré dans la scolastique médiévale, en particulier dans l'exercice de la *disputatio* (Durkheim, 1938). Aujourd'hui encore, l'enseignement de la philosophie est obligatoire pour tous les lycéens de l'enseignement général en France. Les sujets se traitent obligatoirement par un plan dialectique en trois parties (le fameux plan thèse-antithèse-synthèse). La dialectique est en effet à la base de la philosophie occidentale depuis Platon jusqu'à Kant et bien évidemment Hegel. Bien qu'une forme d'utilitarisme se faisant jour semble remettre en cause cet enseignement philosophique, il se maintient. D'ailleurs, la question de sa persistance se posait déjà au XIXe siècle (Durkheim, 1895). Cette longue tradition laisse supposer des attentes – éventuellement inconscientes et implicites – de la part des examinateurs du DELF B1 parce que ces essais appartiennent à un « genre institué » (Maingueneau, 2004). En effet, « la dissertation [...] obéit à des contraintes et ce, autant dans la forme que dans le fond » (Rançon & Dekhissi, 2017, p. 110). Ainsi, les sujets proposés sont souvent polémiques et appellent donc un plan dialectique ou à la rigueur un plan critique confrontant une thèse à son antithèse. Cela est particulièrement valable pour la production écrite du sujet 1 :

À votre avis, quels ont été le ou les changements les plus importants des vingt dernières années dans votre pays ? Quels sont ceux qui ont été positifs ou ceux qui ont été négatifs selon vous ? Vous écrirez un texte construit et cohérent sur ce sujet. (160 à 180 mots)

Pour cet exercice, la deuxième question semble suggérer un plan dialectique à l'apprenant, alors même qu'un plan thématique serait sans doute plus judicieux car il éviterait les redondances et surtout de porter un jugement définitif sur des évolutions parfois trop récentes pour qu'on puisse en tirer une conclusion. Sans compter que

certain changements peuvent tout à fait comporter des impacts positifs et négatifs. Le sujet 2 propose aussi un essai dont l'énoncé invite à un plan dialectique :

À votre avis est-il possible de réduire la pollution dans les grandes métropoles ? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)

Ici, l'apprenant pourra composer une partie sur les possibilités de réduction de la pollution et évoquer les limites de cette possibilité dans une autre partie. Une troisième partie est éventuellement envisageable. Nous noterons également le fait que l'exposition des arguments doit être « cohérente » et exemplifiée. Ces deux points sont aussi possiblement délicats pour un étudiant qui n'a jamais appris à hiérarchiser logiquement ses arguments et ses exemples.

Concernant les exercices de production orale, les dix minutes de préparation du monologue suivi pour la production orale ne sont pas suffisantes pour écrire intégralement son script. L'étudiant devra donc élaborer une problématique et un plan détaillé au brouillon pour guider son intervention. Notons que les exercices des sujets 1 et 2 semblent plus académiques que ceux du sujet 3. De plus, pour ce dernier sujet les concepteurs orientent la production par un ensemble de questions. Si le sujet 3 semble moins scolaire, il n'en demeure pas moins que le candidat sera amené à répondre aux consignes en suivant un plan détaillé.

Partant de ces observations, nous pouvons à présent proposer une remédiation à ces problèmes. Il semble impératif que les enseignants et formateurs préparant les candidats au DELF B1 mettent en place des séances dédiées à l'élaboration de plans détaillés à partir de sujets polémiques afin que le candidat soit en mesure de mettre en place cette stratégie lors de l'examen. Ils devront tout particulièrement insister sur l'organisation logique des parties du développement et au sein de celles-ci des paragraphes entre eux parce que la cohérence et la cohésion font partie intégrante des critères de notation. Cet enchaînement logique se manifeste par la présence de transitions entre parties et de connecteurs logiques au sein des paragraphes. Les parties

devront être reliées logiquement entre elles par des phrases de transition. En général, elles contiennent une concession lorsque l'on passe de la thèse à l'antithèse.

Il convient de toujours commencer par le plus évident pour finir par le plus douteux, des faits aux interprétations, de l'implicite à l'explicite, du cas général à l'exemple, etc. Ce dernier point nous semble vraiment problématique car nous avons pu observer en classe que la plupart des étudiants thaïlandais éprouvent des difficultés à passer des faits singuliers aux concepts. Leurs productions ressemblent souvent à une collection d'anecdotes, de faits particuliers et d'événements spécifiques qu'ils ne parviennent pas à relier logiquement entre eux. Il ne faut pas perdre de vue que ce passage du factuel au conceptuel est le fruit d'un apprentissage progressif et laborieux chez les élèves français comme le rappelle Vigner:

De la 6^e à la Terminale, l'élève va progressivement passer d'un écrit de représentations d'événements, de faits, appréciés au travers du filtre des sensations et des sentiments personnels, à un écrit portant sur des thèmes de plus en plus abstraits, où il s'agit de confronter des jugements, de débattre, d'argumenter, selon une démarche de plus en plus objective. (Vigner, 1990, p. 18)

Nous comprenons dès lors les obstacles que doivent surmonter les étudiants thaïlandais qui doivent acquérir cette capacité de conceptualisation dans un laps de temps beaucoup plus réduit. De surcroît, la prépondérance des QCM et des questions de cours pourrait renforcer ces difficultés car dans le système éducatif thaïlandais, les enseignants interrogent généralement les étudiants sur des données ou des faits précis. Nous avons ainsi pu constater qu'ils éprouvaient des difficultés d'autant plus importantes que nous leur proposons des sujets larges. Par conséquent, les enseignants de FLE devraient aider les apprenants à bâtir une argumentation objective à partir des faits singuliers. Cela passe par la capacité à conceptualiser qui repose sur les opérations de généralisation et de discrimination (Vigner, 1990, p. 25)

En définitive, les candidats doivent apprendre à créer un plan détaillé à partir d'un sujet problématisé. Ils doivent également savoir écrire des transitions entre parties et utiliser des connecteurs logiques pour relier les divers éléments de leurs discours.

Ces objectifs doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant pour que les candidats puissent mettre en place des automatismes afin de valider ces exercices de production. En effet, si les compétences purement linguistiques sont les premières évaluées, il est évident que l'organisation logique de la production facilite la compréhension et influence favorablement l'examineur.

2.1.2.2 Usage du brouillon

La nécessité de constituer un plan détaillé présuppose l'emploi du brouillon – ou la prise de note sur un support numérique⁹ – qui n'est pas un élément appartenant à la culture éducative thaïlandaise. En effet, les étudiants en ont rarement à leur disposition pendant les examens. Cela semble lié aux natures des épreuves qui sont des questions ouvertes demandant des réponses courtes, voire des QCM. De nombreux étudiants rédigent directement sur leurs copies au crayon à papier et repassent ensuite au stylo à bille. Cette stratégie n'est évidemment pas envisageable pour une production longue parce que ces dernières présupposent l'élaboration d'un plan détaillé. De surcroît, le temps imparti aux exercices s'avère insuffisant pour produire un travail satisfaisant de cette manière.

Ainsi, l'emploi du brouillon devrait faire l'objet d'un apprentissage préliminaire afin d'être efficace. Les candidats doivent savoir quoi écrire sur leur brouillon ce qui n'est absolument pas une évidence. En effet, selon Alcorta (2001), deux types distincts d'usages peuvent être établis :

- Le brouillon linéaire : c'est un brouillon qui présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut faire éventuellement l'objet de quelques révisions et réécritures, mais qui restent très locales.
- Le brouillon instrumental : c'est un brouillon qui présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve non plus des phrases mais des mots et groupes de mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous forme de listes et de tableaux et

⁹ Il faut cependant prendre en compte que les appareils numériques ne sont pas autorisés pendant les épreuves du DELF.

le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles. (2001, p. 98)

Le premier type se révèle d'un piètre intérêt pour les candidats du fait du temps imparti aux tâches. Pourtant, il s'agit de l'usage majoritairement observé chez les étudiants thaïlandais parce que l'usage « instrumental » du brouillon s'acquiert par le biais d'un apprentissage long et d'une pratique scolaire de la production d'écrits complexes, deux éléments quasi absents de la culture éducative thaïlandaise. *A contrario*, les élèves français se voient systématiquement attribuer un « cahier de brouillon » dès leur entrée en *Cours Préparatoire* (1^{re} année d'école élémentaire). Malgré cet usage précoce, l'usage des « brouillons instrumentaux » ne devient vraiment massif qu'à partir du lycée (secondaire supérieur) et encore uniquement chez les élèves de l'enseignement général (Alcorta, 2001, p. 99-100).

Il découle de ce constat, que les candidats thaïlandais devront impérativement apprendre à utiliser leur brouillon comme un support à leur réflexion personnelle et où ils pourront noter leur plan détaillé. Dans le cas d'un sujet pour lequel un plan détaillé n'apparaît pas immédiatement, il est conseillable aux étudiants de noter sur leur brouillon toutes les idées en lien avec le sujet. Cette notation pour être efficace devrait bannir l'usage de phrases complètes et se limiter à des mots-clefs car « il n'y a pas d'intention immédiate de communication avec un lecteur potentiel, mais une nécessité de communiquer avec soi-même » (Alcorta, 2001, p. 100). Cette recherche des arguments est inspirée par l'étape de *l'inventio* de la tradition rhétorique romaine, elle-même issue de celle d'Aristote (Gardes-Tamine, 2002, p. 25). Après cette première ébauche, il reste à organiser logiquement les idées entre-elles. Il s'agit de la phase appelée *dispositio* par les auteurs latins. Les étudiants doivent regrouper les idées par affinité de thème en utilisant des surligneurs. Ils devront attribuer une couleur par thème. Ces regroupements leur donneront les parties de leur devoir. Il leur restera encore à hiérarchiser logiquement chaque idée au sein de chaque thème et les parties entre-elles. Cette méthode nous semble assez efficace pour constituer un plan cohérent car elle est directement dérivée de celle transmise par la rhétorique antique. En revanche, elle doit évidemment faire l'objet d'un entraînement spécifique en amont. Du fait de la culture éducative en

Thaïlande, nous postulons que de nombreux professeurs de français se focalisent sur la manière d'exprimer une idée – *l'elocutio* – plutôt que *l'inventio* et la *dispositio*. Cette tendance – probable – pourrait être renforcée par la nature du cours de langue centré sur l'apprentissage de l'expression d'un contenu plutôt que comme l'apprentissage d'un contenu à exprimer. En effet, l'une des questions les plus fréquentes de la part des apprenants est : « comment dit-on en français ... ? » Cela illustre que le cours de langue est conçu comme l'acquisition d'une capacité à traduire littéralement un énoncé d'une langue à une autre. Or, dans le système éducatif français actuel, la « rhétorique moderne est presque exclusivement une rhétorique de la *dispositio*, c'est-à-dire du « plan » » (Genette, 1966, p. 298). D'ailleurs, l'exercice du plan détaillé est central tant au lycée qu'au niveau universitaire. Par conséquent, les enseignants natifs ont souvent des exigences élevées quant à l'organisation logique des productions.

2.2 Problèmes liés à la culture partagée

Les écueils guettant les candidats thaïlandais peuvent également être liés aux écarts de cultures partagées. En d'autres termes, il s'agit des habitudes, des modes de vie, des normes sociales et des pratiques de la vie courante. Si un écart culturel important existe, il convient de garder à l'esprit que pour beaucoup d'activités sociales de base, ce fossé n'est pas forcément perceptible par les candidats parce que la majorité de ces deniers n'est jamais allée dans un pays étranger. Cela engendre une conception erronée de l'activité sociale en question parce que les activités de l'exercice en interaction se déroulent toujours en France. Prenons l'exemple d'un achat de fruits et légumes sur un marché qui semble une activité banale et de prime abord assez peu sujette à variations. En France, le client utilise un panier en plastique laissé à sa disposition et le remplit des denrées qu'il choisit lui-même puis il le donne au vendeur qui effectue la pesée. En Thaïlande, ce système n'existe *a priori* pas ou du moins reste marginal et en dehors des pratiques habituelles. Si ces difficultés existent et doivent être prises en considération, ce sont aussi celles qui sont les plus prévisibles et par conséquent les plus prises en compte par les enseignants et formateurs. Nous ne nous arrêterons pas à tous les écarts mais nous donnerons quelques exemples assez saillants pour guider l'activité pédagogique des enseignants confrontés à ces problèmes.

Quelles sont les différences pouvant engendrer des erreurs dans les thèmes les plus fréquents de l'épreuve du DELF B1 ? Quelles actions correctives peuvent être menées au préalable afin de les éviter ?

Nous dresserons un panorama de ces écarts en prenant les thèmes récurrents de l'épreuve : d'abord le thème *tourisme-voyage*, puis celui des *changements sociaux/sociétaux*, ensuite la *consommation* et enfin le *logement*.

2.2.1 Tourisme-voyage

Ce thème est le deuxième plus fréquent de l'ensemble des thèmes apparaissant dans les sujets-types. Il pose problème parce que la Thaïlande n'est pas une société des loisirs contrairement à la France (Dumazedier, 1962, 2018). Bien que le tourisme et les voyages intérieurs s'y développent ces dernières années, ces activités n'y revêtent pas la même importance qu'en France.

L'un des écarts qui pourra poser des difficultés est l'acception du terme « vacances » dans les questions comme : « Où avez-vous passé vos dernières vacances ? » et « Avez-vous des projets pour les prochaines vacances ? » qui apparaissent dans l'exercice de l'entretien dirigé. En effet, il est probable que certains candidats parlent d'un week-end ou d'un jour férié parce qu'ils ne distinguent pas clairement les différents types de congés. La langue française est très riche en vocables de ce type parce que les congés sont dans les sociétés occidentales de natures très diverses : congé, jour férié, week-end, congé payé, congé sans solde, vacances, pont, etc.

A contrario, la langue thaïlandaise emploie principalement le terme de *wan yout* (littéralement « *jour d'arrêt* ») ce qui entraîne des confusions pour les étudiants parce que ces différentes catégories de congés ne font pas partie de leur quotidien. De surcroît, le recours à la traduction par le professeur en classe et l'usage généralisé de dictionnaires électroniques ne proposant pas d'exemples contextualisés renforce ce phénomène. De plus, l'usage de traducteurs peu performants comme *Google translate* s'est généralisé et ces derniers produisent des effets délétères sur les compétences lexicales des apprenants. Ces outils n'autorisent pas les étudiants à s'appropriier les différents sens en contexte des divers vocables que nous avons cités. Ainsi pour remédier à ces confusions, il nous semble impératif de limiter le recours à la traduction et aux moyens susmentionnés pendant la classe. Le professeur pourrait en revanche

décrire dans le détail chaque type de congé en prodiguant également des exemples en contexte.

2.2.2 Changements sociaux/sociétaux

Les *changements sociaux/sociétaux* constituent le troisième thème le plus abondamment abordé dans le DELF B1. Ce thème apparaît principalement dans la production orale. L'écart culturel et géographique ne facilite pas la tâche des apprenants thaïlandais qui ne sont pas forcément au fait de l'actualité hexagonale et des controverses faisant rage dans les pays européens. Pour illustrer ce fait, partons de ce sujet extrait du deuxième sujet-type. Il aborde concomitamment le thème de l'éducation qui est également l'un des plus courants :

L'école à la maison

Comment faire lorsque l'école présente plus d'inconvénients que d'avantages ? Certains ont trouvé la solution...Rester à la maison !

Eh oui ! Quand a (sic) une maman capable de vous faire la classe, pourquoi résister ? On est tellement bien chez soi.

Ce sujet se révélera sans doute délicat à traiter pour un étudiant qui ne connaît pas la législation, l'histoire du système éducatif et les problèmes traversant la société française. Il risque de négliger les enjeux du sujet. Ainsi, il est peu probable qu'il sache que le gouvernement français – qui l'autorisait jusque-là car seule l'instruction était en réalité obligatoire – envisage de la limiter pour lutter contre l'endoctrinement des élèves et la menace de « séparatisme islamiste ». Ainsi, le président français Emmanuel Macron a déclaré au cours d'une allocution le 2 octobre 2020 que « dès la rentrée 2021, l'instruction à l'école sera rendue obligatoire pour tous dès 3 ans. L'instruction à domicile sera strictement limitée notamment aux impératifs de santé¹⁰. » (Lepelletier & Sautreuil, 2020). Cependant, ce projet de loi crée des remous parce qu'il entre en contradiction avec la « liberté d'éducation » connue comme l'un des *Principes fondamentaux reconnus*

¹⁰ Discours visionnable sur <https://www.lefigaro.fr/politique/en-direct-nbsp-suivez-le-discours-d-emmanuel-macron-sur-les-separatismes-20201002>, consulté le 9 octobre 2022

par les lois de la République¹¹ (de Gaudemont, 2021), à valeurs constitutionnelles ainsi que par l'article 5 de la *Convention internationale des Droits de l'Enfant* (ministère des Affaires étrangères, 2003) et la *Convention européenne des droits de l'Homme* (Cour européenne des droits de l'homme, s. d.)¹², toutes deux ratifiées par la France.

La résolution de ces difficultés passe par un travail antérieur sur les thèmes les plus probables en s'appuyant sur ceux indiqués dans le CECRL et les référentiels de compétences afférents qui en précisent les points. Cette préparation pourra se faire sur la base d'extraits d'articles de presse afin de familiariser les apprenants dans un même temps aux thèmes et à des écrits du même genre que celui des documents déclencheurs utilisés dans la troisième partie de la production orale.

2.2.3 Consommation

La consommation est un thème assez courant qui n'est pas – *a priori* – celui pour lequel on puisse s'attendre à des divergences importantes. Cependant, les modes de règlements divergent quelque peu selon les circonstances. Parmi les pratiques, le virement par code QR demeure inexistant en France ce que certains candidats ignorent. *A contrario*, ce mode de paiement est en plein développement en Thaïlande. Les Français utilisent assez souvent leur carte bancaire pour les achats courants. Il est nécessaire de faire son code pour les montants supérieurs à 20 € pour les cartes bancaires antérieures à 2017 et 50 € pour les plus récentes. Pour les sommes de moindre importance, il existe le « sans contact ». Toutes ces subtilités ne sont pas forcément en vigueur en Thaïlande. Lorsque les Français font une dépense importante et désirent en garder une trace, ils ne règlent quasiment jamais en espèces mais par chèque. Ce dernier mode de versement est très anecdotique en Thaïlande. D'une manière générale, les Français utilisent de moins en moins d'argent liquide pour les règlements courants.

Ces écarts doivent être abordés en classe dès les niveaux A1 - A2 parce que les situations d'achats sont récurrentes dans les sujets du DELF à ces niveaux. Ce

¹¹ Consulté le 9 octobre 2022 sur le site <https://actu.dalloz-etudiant.fr/a-la-une/article/liberte-denseignement-et-instruction-en-famille/h/037856178a6ed2c31376641f6c0a3685.html>

¹² Consulté le 9 octobre 2022 sur le site <https://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=basictexts&c=fre>

travail pourrait se faire sous forme de simulations dans lesquels l'apprenant est amené à jouer son propre rôle dans des tâches insérées dans des situations de vie courante, en accord avec la perspective actionnelle du CECRL (Bento, 2013).

2.2.4 Logement

Le logement est également une thématique assez courante. Les dissemblances entre la Thaïlande et la France sont de natures très diverses. D'ailleurs, Galisson prend l'exemple de la « maison » pour illustrer l'écart de charge culturelle partagée entre les États-Unis et la France qui sont pourtant deux pays occidentaux (1988, p. 331-332). Nous pouvons donc imaginer sans peine que cet écart sera d'autant plus important dans le cas de la Thaïlande. La première d'entre-elles est de nature administrative. En effet, les locations de logements sont juridiquement beaucoup plus encadrées qu'en Thaïlande. Les démarches et documents en France sont nombreux, par exemple les demandes de garants, la caution solidaire, l'assurance, le bail, la rupture de bail, le préavis de départ, l'état des lieux etc. Ces arcanes de la vie quotidienne devraient au minimum être présentés succinctement aux apprenants. L'enseignant peut évidemment leur faire rédiger des lettres formelles sur ces actes, ce qui les forme aussi à ce type de production d'écrits assez courant dans les examens du DELF/DALF.

En outre, les villes d'Asie du Sud-est sont caractérisées par la présence de « compartiments chinois » (adapté du chinois 唐樓 *tánglóu*, littéralement « bâtiment Tang » du nom de la dynastie) qui sont des montées d'immeubles généralement assez étroites comportant un commerce au rez-de-chaussée et des espaces de stockage et de vie pour le commerçant ainsi que sa famille aux étages supérieurs. Ce type de logements n'existe pas en France. Les espaces commerciaux donnant sur la rue ne sont habituellement pas reliés aux logements des étages supérieurs. En effet, les sociétés occidentales accordent généralement une grande importance à séparer strictement ce qui relève de la sphère publique (dont le travail) et ce qui relève de la sphère privée (le domicile par exemple). Cette césure est liée au statut de l'individu dans le contexte européen. Cela se ressent dans l'organisation de l'espace urbain et domestique (Elias, 1973). La situation en Thaïlande est assez différente puisque beaucoup de Thaïlandais utilisent leurs domiciles comme lieux de travail. En outre, l'habitude de vivre en groupes familiaux plus larges modifie la perception de la promiscuité et de l'intimité en Asie par

rapport à la France. Donc, nous voyons grâce à cet exemple que les différences dans l'organisation des espaces urbains peuvent être importantes et potentiellement sources d'erreurs ou de mésinterprétations si elles n'ont pas été abordées en classe.

Enfin, la position des étages diffère entre la France et la Thaïlande parce que les Français – à l'instar de la plupart des pays européens – commencent par le 0 pour le rez-de-chaussée, alors que les Thaïlandais (comme ailleurs en Asie) commencent par 1, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 3

Position des étages selon le système français et le système thaïlandais

Niveau	Système français	Système thaïlandais
1	Rez-de-chaussée - 0	1 ^{er} étage
2	1 ^{er} étage	2 ^e étage
3	2 ^e étage	3 ^e étage
4	3 ^e étage	4 ^e étage
X	(X-1) ^e étage	X ^e étage

Cette divergence s'explique sans doute par le fait que le système de numération thaï – comme le chinois – ne comportait pas de caractère pour le zéro. Ce dernier a été emprunté au système de numération arabe. Il est donc cohérent de commencer par le 1 quand on utilise ce type de systèmes. D'ailleurs les Vietnamiens, à l'instar d'autres populations d'Asie orientale comme les Coréens (Embassy of the Republic of Korea to Norway, 2019)¹³, continuent d'attribuer l'âge d'un an aux nouveau-nés. Il convient donc de préparer les apprenants en pointant cet écart par exemple en leur demandant de décrire leurs propres logements, ce qui est aussi un exercice classique du DELF pour les niveaux A1 et A2.

Ainsi, ces quelques exemples nous ont permis de mettre en lumière que des obstacles liés à l'écart de cultures partagées se dressent face à nos apprenants. Si ces

¹³ Consulté le 9 octobre 2022 sur le site https://overseas.mofa.go.kr/no-en/brd/m_21237/view.do?seq=33

derniers sont nombreux – et la liste établie présentement n'est absolument pas exhaustive – ils demeurent cependant assez prévisibles.

3. Conclusion

Ainsi, nous avons souhaité dans cette étude de corpus montrer que le DELF B1 *tous publics* ne constitue pas uniquement un test linguistique, mais aussi culturel. Après avoir décrit notre corpus, nous avons mis en lumière que les sujets-types proposés comportent des similarités tant sur la forme des exercices que sur les thèmes abordés. À partir de ce constat, nous avons pu établir une liste de difficultés probables pour les apprenants thaïlandais en mettant en exergue leur culture éducative et des observations empiriques que nous avons pu faire au cours de notre activité professionnelle. Nous avons enfin pu proposer quelques pistes de remédiations en prenant en considération la culture-cible comme point de référence.

De notre point de vue, les difficultés les plus complexes à résoudre demeurent celles qui ont trait à la culture éducative et par conséquent à la forme des exercices. En effet, il paraît délicat de préparer nos apprenants à surmonter les épreuves de production dans un laps de temps assez court parce que la méthode qu'ils devront employer se révèle très éloignée de celles auxquelles ils ont été accoutumés au cours de leur scolarité. En particulier, la constitution d'un plan détaillé ainsi que l'emploi judicieux du brouillon constituent des compétences que les élèves français acquièrent tout au long de leur scolarité. Cela entraîne – *a priori* – des attentes assez précises et élevées de la part des concepteurs/correcteurs. Même si ces dites attentes peuvent demeurer inconscientes et implicites. Les difficultés relatives aux écarts de cultures partagées semblent beaucoup plus évidentes à résoudre, notamment parce que les apprenants se doutent bien qu'elles sont importantes. D'ailleurs, elles sont souvent prises en compte dans les cours dits de « civilisation » et font l'objet de développements plus ou moins importants dans la plupart des méthodes de langues. Cet état de fait explique que nous nous sommes bornés, ici, à proposer seulement quelques exemples d'obstacles parce qu'une étude exhaustive ne nous apparaissait pas forcément pertinente dans le cadre d'un simple article.

Les résultats de notre étude pourraient peut-être faire l'objet de rectifications à l'avenir parce que le changement de format du DELF B1, nous laisse un peu dans l'expectative quant aux évolutions ultérieures. Les sujets-types proposés seront peut-être devenus obsolètes dans quelque temps. Par ailleurs, nous sommes partis du postulat que ces sujets étaient absolument représentatifs des épreuves parce qu'ils sont présentés comme tels par le CIEP qui est responsable de la confection des épreuves. Cependant l'observation et la comparaison des quatre sujets ont montré des divergences. Conscients de cela, nous considérons tout de même que celles-ci sont négligeables au regard des objectifs que nous nous étions fixés.

Enfin, cette analyse de corpus pourrait être prolongée par d'autres sur les autres sujets selon le niveau et le public. Cela affinerait sans doute nos analyses. Nous nous sommes penchés sur le B1 *tous publics* dans un premier temps parce qu'il s'agit de la certification que nous conseillons à nos apprenants.

Références

- Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137(1), 95-103. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2850>
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues* (Vol. 1-1). Paris : Didier.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(1), 87-100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018*. (2018). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37752
- Cour européenne des droits de l'homme. (s. d.). *Convention européenne des droits de l'homme*. Cour européenne des droits de l'homme. <https://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=basictexts&c=fr>

- de Gaudemont, C. (2021, septembre 20). *Liberté d'enseignement et instruction en famille*. Dalloz Actu Étudiant.
<https://actu.dalloz-etudiant.fr/a-la-une/article/liberte-denseignement-et-instruction-en-famille/h/037856178a6ed2c31376641f6c0a3685.html>
- Département évaluation et certifications, France Éducation International. (2019). *Évolution des épreuves du DELF et du DALF*.
<https://www.france-education-international.fr/document/kit-evolution-delf-dalf-2021#:~:text=Les%20%C3%A9preuves%20au%20nouveau%20format,niveaux%20A2%2C%20B1%20et%20B2.&text=Le%20nouveau%20format%20des%20%C3%A9preuves,fin%20de%20l'ann%C3%A9e%202021.>
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Éditions du Seuil.
- Dumazedier, J., & Morin, E. (2018). *Vers une civilisation du loisir ? Introduit par un entretien avec Edgar Morin* (Nouvelle éd., révisée). Paris : MkF.
- Durkheim, É. (1895). L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 39, 121-147.
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_3/textes_3_8/enseignement_philo.html.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France* (Vol. 1-2). F. Alcan.
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57892738>
- Elias, N. (1973). *La Civilisation des mœurs* (P. Kamnitzer, Trad.; Vol. 1-1). Paris : Calmann-Lévy.
- Embassy of the Republic of Korea to Norway. (2019). *The Unique Age Counting System of Korea*. Ministry of Foreign Affairs.
https://overseas.mofa.go.kr/no-en/brd/m_21237/view.do?seq=33
- Épreuve de l'enseignement de spécialité « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat. (2020). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001791N.htm>

Épreuve de l'enseignement de spécialité « sciences économiques et sociales » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat. (2020). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001800N.htm>

Équipe académique Mathématiques de l'Académie de Bordeaux. (2007). *De l'arithmétique à l'algèbre.*

http://mathematiques.ac-bordeaux.fr/pedaclg/dosped/calc_lit/arithm_alg.htm

Feuillet, J. (2006). *Introduction à la typologie linguistique* (Vol. 1-1). Paris : H. Champion.

Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 7(1), 325-341.

<https://doi.org/10.3406/cehm.1988.2133>

Gardes-Tamine, J. (1996). *La rhétorique—Joëlle Gardes Tamine.* Paris : Armand Colin.

Genette, G. (1966). Enseignement et rhétorique au XX^e siècle. *Annales*, 21(2), 292-305.

<https://doi.org/10.3406/ahess.1966.421370>

Guibert, P., Verdelhan, M., & Lentin, L. P. (1980). *Écrire et rédiger à l'école.* Paris : Éditions ESF.

Jaime-Aree, P. (2013). La culture éducative dans les habitudes d'enseignement/apprentissage des participants en milieu thaïlandais. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise Des Professeurs de Français*, 36(125), 25-34.

Klingler, D. (2005). Conceptualisation grammaticale et stabilisation d'un métalangage en classe de langue étrangère : L'exemple de « desu » en japonais. In C. Jean-Louis, B. Jean-Claude, C. Francine, & V. Daniel (Éds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (1^{re} éd). Paris : Presses universitaires de France.

Le Goff, F. (2009). Enquête sur un écrit de savoir au lycée : La dissertation littéraire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 143-144, 111-126.

<https://doi.org/10.4000/pratiques.1409>

- Lepelletier, P., & Sautreuil, P. (2020, octobre 2). *Séparatisme : Revivez le discours d'Emmanuel Macron*. LEFIGARO.
<https://www.lefigaro.fr/politique/en-direct-nbsp-suivez-le-discours-d-emmanuel-macron-sur-les-separatismes-20201002>
Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989) (1).
- Mangueneau, D. (2004). *Typologie des genres de discours (texte issu d'une réécriture des pages 180-187 du livre Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation, Paris, Armand Colin, 2004)*.
<http://dominique.mangueneau.pagesperso-orange.fr/texte02.html>
- Ministère des Affaires étrangères. (2003). *Convention internationale des droits de l'enfant Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989*.
https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Conv_Droit_Enfant.pdf
- Nguyen, L., Jitwongnan, J., & Chitkasemsuk, A. (2021). Le DELF B1 en Thaïlande : Un test de compétence culturelle. Problématique et cadre théorique. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise Des Professeurs de Français*, 44(141), 38-54.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éd.
- Perrot, Y. (2013, 2022). *DELF - DALF : diplômés en langue française*. [delfdalf.fr](http://www.delfdalf.fr/index.html).
<http://www.delfdalf.fr/index.html>
- Planet, C. (2014). Natifs et non-natifs dans l'enseignement des langues-cultures étrangères : Genèse, aspects et perspectives d'un conflit de légitimités. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 16, 86-96.
- Rançon, J., & Dekhissi, L. (2017). La dissertation générale. Un objet d'enseignement pertinent pour les apprenants ERASMUS ? *Le Langage et l'Homme*, 521, 109-130.
- Suzuki, E. (2005). La « réserve » : Une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. In J. C. Beacco, G. D. Veronique, & J.-L. Chiss, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Takagaki, Y. (2002). La logique française est-elle universelle ? Études comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques. *Colloque International de Bangkok 2002*, 185-195.

Takagaki, Y. (2009). La diversité des pratiques d'écriture du point de vue de la rhétorique contrastive : Analyse de données d'une enquête auprès d'étudiants japonais et de francophones natifs. In R. J. Serge Dreyer (Éd.), *Le français la francophonie et la francophilie en Asie Pacifique : Spécificités et interrogations* (p. 361-378). Paris : L'Harmattan.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00410045>

Vigner, G. (1990). Argumenter et dissenter : Parcours d'une écriture. *Pratiques*, 68(1), 17-55.

<https://doi.org/10.3406/prati.1990.1622>



L'Analyse discursive des enquêtes sur le changement climatique chez les jeunes en Belgique et au Canada ¹

*Natthaporn KANJANAPINYOWONG**

Faculté des Lettres, Université Chulalongkorn, Thaïlande

Discourse analysis of surveys on climate change among young people in Belgium and Canada

*Natthaporn Kanjanapinyowong**

Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 24 October 2022

Revised 6 December 2022

Accepted 12 December 2022

Mots clés:

Analyse du discours

Enquêtes

Changement climatique

Présupposition

Keywords:

Discourse analysis

Surveys

Climate change

Presupposition

Résumé

Le changement climatique est aujourd'hui une des crises majeures mondiales. Ses effets néfastes s'intensifient au cours du temps et touchent directement les générations futures. Deux pays francophones, la Belgique et le Canada, ont accordé une grande importance à ce sujet. En 2019, deux enquêtes publiques y ont été lancées auprès des élèves avec pour objectif d'étudier leur perception concernant les enjeux climatiques. Ainsi, il est intéressant d'analyser comment cette thématique commune a été traduite dans les questions de ces sondages dans la mesure où ce type de discours est riche en présupposés, en thèses présentées comme allant de soi (Kreig-Planque, 2013). À l'aide des théories de la présupposition de Ducrot (1972) et de Kerbrat-Orecchioni (1986), l'examen des questions dans ces enquêtes nous permet de dégager les représentations sur le changement climatique et les jeunes. L'analyse des présupposés inscrits notamment dans la syntaxe et le

* Corresponding author

E-mail address: natthaporn.k@chula.ac.th

¹ Cet article présente une version développée de la communication orale présentée en ligne au Colloque international « Le français et les cultures francophones : enseignement et recherche », le 26 août 2022, Université de Langues et d'Études internationales, Hanoi (Vietnam).

lexique utilisés dans les questions, a fait ressortir quelques valeurs prédéfinies. D'une part, dans l'enquête belge, le changement climatique est décrit comme un thème complexe, les jeunes sont présentés comme éclairés pour faire face à cette situation. D'autre part, dans l'enquête québécoise, le changement climatique est évoqué comme réalité scientifique pendant que les jeunes sont dépeints comme prêts à s'y investir collectivement.

Abstract

Climate change is nowadays one of the major global crises. Its harmful effects intensify over time and affect directly future generations. Two French-speaking countries, Belgium and Canada, have given great importance to this subject. In 2019, public surveys were launched for students, with the aim of studying their perception of climate issues. Thus, it is interesting to analyze how this common theme was interpreted in these survey questions because the discourse of polls is rich in presuppositions presented as self-evident (Kreig-Planque, 2013). Using the presupposition theories of Ducrot (1972) and Kerbrat-Orecchioni (1986), we will examine the formulation of questions in the Belgian and Quebec surveys to compare the representations of climate change and the young people. The analysis of the presuppositions, especially the syntax and the lexicon used in the questions, brought out some predefined values. On the one hand, in the Belgian survey, climate change is described as a complex theme in which young people are seen as well-informed to deal with this situation. On the other hand, in the Quebec survey, climate change is mentioned as a scientific reality while young people are portrayed as ready to get involved collectively in it.

1. Introduction

Le changement climatique est actuellement un des sujets parmi les plus critiques à l'échelle mondiale. Parce qu'il influe sur son environnement, il concerne toute l'humanité à travers des phénomènes tels que la hausse des températures et l'élévation du niveau de la mer. C'est pourquoi, selon Hulme (2009), la crise climatique ne peut être considérée que sous l'aspect géophysique car elle comprend aussi d'autres dimensions telles que sociale, politique, économique, éthique culturelle et, pour ce qui nous concerne plus directement, une dimension communicationnelle. Les jeunes générations qui devront subir directement les conséquences néfastes commencent à prendre conscience de la gravité de ce problème, avec notamment la grève étudiante pour le climat (Fridays for Future) initiée en août 2018 par Greta Thunberg, la jeune suédoise, âgée alors de 15 ans. Dès lors, des collégiens, lycéens et étudiants se sont partout mobilisés pour réclamer justice en matière climatique et sociale et pour protéger l'environnement et la biodiversité.

Deux pays comportant d'importantes communautés francophones, la Belgique et le Canada, se sont impliqués dans ce sujet. En 2019, des enquêtes publiques y ont été menées auprès des jeunes dans le but d'étudier leur perception du changement climatique. Partageant le même point de départ, les questionnaires, écrits en français, servent d'outil crucial comme le souligne Krieg-Planque (2013). Selon elle, le discours des sondages est riche en présupposés et chargé de thèses présentées comme allant de soi dans les formulations des questions.

En nous basant sur l'analyse du discours dont l'objectif principal est de « produire un point de vue particulier sur le monde social, pour proposer, complémentairement à d'autres sciences humaines et sociales, des modes de compréhension de ce monde » (Krieg-Planque, 2013, p. 47), nous définirons d'abord, dans cet article, les contextes différents des situations énergétiques et des enquêtes en Belgique et au Québec. Ensuite, nous présenterons le cadre théorique qui s'appuie sur la théorie de la présupposition de Ducrot (1972) et de Kerbrat-Orecchioni (1986). Enfin, nous examinerons la formulation des questions afin d'exposer les représentations sur le défi climatique et sur les jeunes qui s'en dégagent.

2. Les situations énergétiques différentes entre la Belgique et le Canada

La Belgique et le Canada se distinguent énormément par leurs réalités géographiques, ce qui se traduit par un accès aux ressources et une utilisation des énergies bien différentes.

2.1 La dépendance énergétique de la Belgique

D'après le Service Public Fédéral Belge (s. d.), la Belgique est un petit pays avec une superficie de 30 688 km² située en Europe du nord-ouest. La densité de sa population est cependant forte, ce qui la situe en deuxième position après les Pays-Bas, avec 374 d'habitants au km² (Vandermotten, s. d.). Selon le bilan énergétique de la Direction Générale de l'Énergie du SPF Économie (2022), la Belgique est très peu autonome en matière d'énergie puisque c'est le 5^e pays de l'Union européenne le plus dépendant pour ses besoins énergétiques. Elle est aussi, sur ce plan, classée à la 11^e position des pays européens dépendant de la Russie.

Quant à la production d'électricité, selon l'Agence internationale de l'énergie (AIE), le pays se base en 2019 principalement sur le nucléaire (46,6%), les combustibles fossiles (30,3%, dont 27,5% pour le gaz et 2,7% pour le charbon), et les énergies renouvelables (22,7%, dont 10,2% pour l'éolien, 4,4% pour la biomasse, 4,2% pour le solaire, 2,6% pour le recyclage des déchets et 1,3% pour l'hydraulique) (International Energy Agency, s. d.). En raison de sa structure de gouvernance spécifique, le pays répartit les responsabilités concernant les politiques énergie-climat entre le gouvernement fédéral et les gouvernements régionaux. Le premier surveille particulièrement la production et la diffusion de l'électricité, le transport des hydrocarbures et la sécurité d'approvisionnement énergétique à l'échelle nationale. Quant aux régions, elles décident surtout des politiques en matière de développement des énergies renouvelables (mis à part l'éolien offshore), d'efficacité énergétique ou de réduction des émissions de gaz à effet de serre.

2.2 Le Canada, grand producteur d'énergie

Le Canada se distingue fortement de la Belgique tant au niveau de sa superficie que de la densité de sa population. Situé en Amérique du Nord, il est le deuxième pays du monde en superficie avec un territoire de 9,1 millions de km², mais ne compte que

38 millions d'habitants. Sa densité de population est l'une des plus faibles au monde avec moins de quatre personnes par km² (Canada : Données et statistiques du pays, s. d.).

Selon l'AIE, le Canada est « un producteur, un consommateur et un exportateur de premier plan dans le paysage énergétique mondiale » (International Energy Agency, 2022). Grâce aux ressources naturelles de son vaste territoire, il possède un large choix de sources énergétiques non seulement du pétrole, du gaz naturel, du charbon mais également de l'hydroélectricité, des éoliennes, du solaire, et de l'énergie géothermique. En 2019, le Canada était le 6^e producteur d'énergie au monde avec 3,6% de la production mondiale et le 6^e producteur d'électricité avec une part de 2,4%. Son mix énergétique se divise principalement en énergies renouvelables, notamment l'hydraulique et l'énergie éolienne, puis en nucléaire et combustibles fossiles. Quant au Québec, il possède des ressources naturelles qui lui permettent de privilégier les sources renouvelables.

De même qu'en Belgique, la gouvernance énergétique du Canada est répartie entre le gouvernement fédéral et les provinces. C'est surtout le premier qui s'occupe de la gestion des ressources naturelles, contrôle la fiscalité et aussi le commerce interprovincial et international. Les provinces ont le droit particulier de percevoir des taxes directes (redevances) sur ces ressources (Bregha, 2014). Par ailleurs, le Canada a créé une organisation spécifique dans le but d'assurer l'acheminement de l'énergie en toute sécurité partout dans le pays : la Régie de l'énergie du Canada. Selon les informations de son site internet officiel, ses missions sont d'examiner les projets de mise en valeur des ressources énergétiques, de communiquer l'information sur l'énergie et d'appliquer des normes de sécurité et environnementales (Régie de l'énergie du Canada, 2022).

En raison de situations géographiques diamétralement opposées, ces deux pays qui comprennent d'importantes communautés francophones se distinguent aussi au niveau de leur situation énergétique. Alors que la situation énergétique belge repose principalement sur l'importation, celle du Canada est plus libre en raison de l'importance de sa production.

La situation géographique et énergétique des deux pays étant maintenant posée, il convient ensuite d'aborder le contexte dans lequel sont produites des enquêtes publiques destinées aux jeunes avant d'analyser les questionnaires.

3. Les enquêtes publiques adressées aux jeunes dans différents contextes

Les deux sondages avaient pour objectif d'étudier la perception des jeunes sur le changement climatique en 2019, période cruciale pendant laquelle la mobilisation internationale des jeunes s'est répandue surtout en Europe et en Amérique.

En Belgique, l'Appel pour une école démocratique² a réalisé une « Enquête sur les connaissances et la concrétisation des élèves de fin d'enseignement secondaire à propos du dérèglement climatique ». Cet organisme avait déjà fait des enquêtes sur le même sujet en 2008 et 2015 auprès d'élèves de 5^e et 6^e au secondaire³ pour évaluer leurs connaissances citoyennes, notamment sur le réchauffement climatique et la pénurie des ressources énergétiques. L'objectif de celle réalisée en 2019 se trouve dans un contexte plus récent visant à comparer ces résultats avec ceux obtenus en 2015⁴ et à vérifier si les mobilisations lycéennes plus récentes traduisent « une augmentation généralisée du niveau de conscience et de connaissance des problèmes climatiques chez les jeunes ou si elles traduisent seulement un surcroît d'engagement de la part de la fraction informée et conscientisée » (Hirtt, 2019, p. 4).

² « L'Appel pour une école démocratique (Aped) est un mouvement Belge de réflexion et d'action qui milite en faveur du droit de tous les jeunes d'accéder à des savoirs porteurs de compréhension du monde et à des compétences qui leur donnent force pour agir sur leur destin individuel et collectif. » (Appel pour une école démocratique, s. d.).

³ Les 5^e et 6^e de l'enseignement secondaire en Belgique s'inscrivent au cycle supérieur et correspondent aux élèves de 16-17 ans et à ceux de 17-18 ans respectivement.

⁴ La conclusion du sondage en 2015 est ainsi : « la maîtrise des savoirs relatifs à l'épuisement des ressources énergétiques et au changement climatique est largement insuffisante en regard des enjeux futurs. La gravité des deux problèmes était énormément sous-estimée, de même que l'ampleur, la difficulté et l'urgence des mesures à prendre » (Hirtt, 2019, p. 4). D'ailleurs, les élèves de l'enseignement professionnel incluant ceux qui sont d'origine des classes populaires étaient loin les moins bien renseignés.

Pour ce faire, l'enquête de 2019 reprend plusieurs des questions de 2015 et leur en ajoute d'autres concernant la perception subjective et l'engagement des jeunes face au changement climatique. L'appel a été lancé en janvier 2019 et 3 259 élèves du 3^e degré secondaire dans 67 écoles francophones et 75 néerlandophones y ont participé dans un cadre formel et contrôlé. Il est demandé à l'élève de répondre à 20 questions avec des réponses préétablies dans un formulaire protégé par un mot de passe qui se fait en ligne et sous la surveillance d'un professeur pendant la durée d'un cours entre le 23 avril et le 10 mai 2019.

Au Québec, l'enquête intitulée « Les changements climatiques... qu'est-ce que t'en penses ? » adressée aux jeunes en secondaire en 2019 a été initiée par la Fondation Monique-Fitz-Back pour l'éducation au développement durable et le Conseil national des jeunes ministres de l'environnement. Elle s'est inscrite dans la campagne de mobilisation « Sors de ta bulle » lancée en 2017 afin de sensibiliser les jeunes et de les impliquer à l'égard de la question concernant le climat. Le sondage composé de 17 questions a été mis en ligne sur la plateforme Survey Monkey avant d'être diffusé via le site Internet et les réseaux sociaux (Facebook et Instagram) durant la période du 15 février au 6 avril 2019. Cependant, parmi les 17 questions, seules 14 ont été prises en compte dans l'exposé des résultats et l'analyse⁵. 775 élèves âgés de 12 à 18 ans y ont répondu dans un contexte plutôt décontracté. Remarquons aussi que des cartes-cadeaux ont été offertes pour stimuler leur participation. Pour récapituler, nous résumons les points importants sur les enquêtes belge et québécois dans le tableau suivant.

⁵ Voir Fondation Monique-Fitz-Back, 2019.

Tableau 1

Comparaison des enquêtes sur le changement climatique chez les jeunes en Belgique et au Canada

Critères de comparaison	Enquête belge	Enquête québécoise
Titre des enquêtes	« Enquête sur les connaissances et la concrétisation des élèves de fin d'enseignement secondaire à propos du dérèglement climatique »	« Les changements climatiques... qu'est-ce que t'en penses ? »
Organisateurs	L'Appel pour une école démocratique	La Fondation Monique-Fitz-Back pour l'éducation au développement durable et le Conseil national des jeunes ministres de l'environnement
Date	Janvier 2019	Février – avril 2019
Public	3 259 élèves du 3 ^e degré secondaire dans 67 écoles francophones et 75 néerlandophones (16-18 ans)	775 élèves (12-18 ans)
Buts	1) Évaluer leurs connaissances citoyennes, notamment sur le réchauffement climatique et la pénurie des ressources énergétiques 2) Vérifier si les mobilisations lycéennes plus récentes traduisent « une augmentation généralisée du niveau de conscience et de connaissance des problèmes climatiques chez les jeunes ou si elles traduisent seulement un surcroît d'engagement de la part de la fraction informée et conscientisée »	Sensibiliser les jeunes et les impliquer à l'égard de la question climatique

Critères de comparaison	Enquête belge	Enquête canadienne
Nombre de questions	20 questions avec des réponses préétablies	17 questions dont seules 14 questions ont été analysées dans l'exposé des résultats
Format de présentation	Formulaire en ligne protégé par un mot de passe	Sondage en ligne sur la plateforme Survey Monkey
Déroulement des enquêtes	Cadre formel et contrôlé sous la surveillance d'un professeur pendant la durée d'un cours aux écoles	Cadre informel : site internet et réseaux sociaux (Facebook et Instagram)

Après avoir étudié les contextes propres de chaque pays, nous présenterons ensuite la théorie de la présupposition comme outil d'analyse des questionnaires.

4. Présupposés comme moyen d'orientation dans les questions de sondage

À partir de l'affirmation de Fløttum (2018) selon laquelle le langage utilisé dans les débats sert à conceptualiser et cadrer le discours sur le réchauffement climatique, nous nous intéressons à l'analyse des questionnaires belge et québécois en nous basant sur la théorie de la présupposition de Ducrot.

Selon l'auteur, il existe deux types de contenus dans un énoncé : l'un explicite et l'autre implicite. Le premier se réfère à l'objet premier et véritable du dire alors que le second surajoute un sens supplémentaire. Les présupposés relèvent des contenus implicites dans la mesure où ils ne sont pas l'objet central du message et où leur véracité ou leur existence est ainsi automatiquement entraînée par la formulation même de l'énoncé. C'est la raison pour laquelle Ducrot (1969, p. 35) souligne la particularité du statut des présupposés car ceux-ci sont montrés comme « une évidence, comme un cadre incontestable où la conversation doit nécessairement s'inscrire, comme un élément de l'univers du discours. » Ainsi, quand on présuppose un certain contenu, il va de soi de l'accepter comme la condition du dialogue qui suit entre le locuteur et son interlocuteur (Ducrot, 1972). Comme les présupposés sont inscrits en langue au niveau de la phrase et de l'énoncé, ils restent indépendants de leur contexte et peuvent être

repérés par des moyens langagiers notamment à travers les structures phrastiques, particulièrement la syntaxe, le lexique, et la prosodie.

De plus, Kerbrat-Orecchioni (1986) propose de classer les présupposés en grands deux axes afin d'examiner différents types de présupposés. D'une part, il s'agit du « *type de support signifiant* responsable de l'existence du présupposé » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 38). Il s'inscrit aux niveaux lexical (verbes, morphèmes), syntaxique (expressions définies, nominalisation, expansions adjectivales ou relatives, structures subordonnantes) et prosodique. D'autre part, c'est « *la nature du contenu présupposé* » ou le type d'information que les présupposés représentent comme étant la sous-classe des présupposés existentiels, celle des présupposés « dénominatifs » et celle des types particuliers d'unités de contenu déterminant l'« orientation argumentative » d'un énoncé (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 39). D'après la linguiste, ces deux types de présupposés donnent lieu à la construction d'inférences particulières parce qu'elles tendent vers le pôle de l'explicite et se renouvellent forcément au même moment que l'énoncé lui-même.

D'ailleurs, Maingueneau (1979) atteste l'importance du concept de présupposition en analyse du discours vu que le locuteur arrive à cadrer le dialogue, au moyen de présupposés, tout en influençant en quelque sorte des réponses de son interlocuteur. Vu que les enquêtes d'opinion sont souvent mises en place dans le but d'analyse et d'information de la communication politique, Kreig-Planque (2013) souligne ainsi l'importance de l'analyse des relations de présupposition dans ce type de discours puisque celui-ci est riche en thèses qu'il oblige discursivement à admettre, dans l'interrogation elle-même plutôt que ce sur quoi elle cherche à interroger. Autrement dit, étudier des présupposés dans les formulations des questions nous permet de découvrir les « objets » (faits, catégories abstraites, phénomènes, valeurs...) présentés comme existants déjà dans des questions (Kreig-Planque, 2013). Par conséquent, il est intéressant d'appliquer cette théorie dans l'analyse des questionnaires.

Même si les questions fermées avec le choix de réponses préétablies sont majoritairement utilisées dans les enquêtes belge et québécoise, notamment en raison de la facilité du traitement des résultats, Stoneman et al. (2013) précisent qu'il s'agit d'une simplification réductrice. Ce format de sondage ne fait pas ressortir l'opinion du

répondant. Il est également possible qu'il soit poussé à former certaines idées ou à se diriger vers certaines réponses. C'est la raison pour laquelle, dans notre analyse, nous nous intéressons principalement à examiner les formulations des questions des sondages en nous basant sur le premier axe de Kerbrat-Orecchioni (1986). Dit autrement, nous nous appuyons sur l'analyse du type de support signifiant sur lesquels repose l'existence de présupposés dans les questionnaires belge et québécois, en particulier dans leurs structures lexicales et syntaxiques, afin de dégager les valeurs véhiculées en rapport avec la question du changement climatique auprès des jeunes dans ces deux espaces francophones.

5. Analyse des questionnaires belge et québécois sur le changement climatique chez les jeunes

Dans cette partie, nous étudierons les présupposés présents dans la formulation des questions et des réponses des enquêtes belge et québécoise afin d'examiner la représentation du changement climatique et des jeunes dans les deux pays.

5.1 Une littératie climatique valorisée chez les jeunes belges engagés

L'enquête belge a pour but d'évaluer les connaissances, la compréhension, le niveau de sensibilisation quant aux problématiques du changement climatique ainsi que la détermination à s'engager dans les actions pour le climat. Ces thèmes se reflètent dans le concept de la « littératie climatique ». Le terme « littératie » est défini, selon DeWaters et Power, comme « l'aptitude à lire, comprendre et utiliser l'information écrite au quotidien, pour rendre capables les individus de participer pleinement à la société, en lien avec des valeurs » (DeWaters et Power, 2011 cité par Gibert, 2020, p. 2). Employé dans le contexte du réchauffement planétaire actuel, la « littératie climatique » renvoie à l'urgence de relever les défis du changement climatique et comprend les connaissances climatiques générales nécessaires à toute personne cultivée (Gibert, 2020). C'est pourquoi elle nécessite une éducation de base et continue (DeWaters et Power, 2013).

Les questions peuvent être réparties en deux catégories. D'une part, plus de la moitié des questions du sondage cherchent à évaluer des connaissances générales dans différents domaines liés au changement climatique chez les jeunes. Certaines se concentrent sur le phénomène lui-même : mécanisme du réchauffement climatique (question 5), nom du phénomène (question 6) et causes du dérèglement climatique (question 8), transport et CO₂ (question 9) et émissions de CO₂ (question 15). D'autres concernent les effets du changement climatique : effets naturels comme le Gulf Stream (question 7), l'évolution des températures (question 10), la montée des eaux (question 11), les conséquences en Belgique (question 12) et les effets directs sur les êtres humains comme pour ce qui concerne les réfugiés climatiques (question 14). De plus, deux autres questions se rapportent aux sujets liés au changement climatique comme l'exposé du changement climatique à l'école (question 18) et les sources d'information sur ce sujet (question 19).

Par ailleurs, trois questions portent essentiellement sur les connaissances énergétiques, autre sujet étroitement lié au changement climatique. Les deux premières traitent de la situation nationale et concernent directement les sources d'énergies renouvelables (question 3) et la production d'électricité du pays (question 4) alors que l'autre aborde la consommation d'énergie (question 13). Le rôle informatif du sondage est ainsi mis en valeur. Il cherche à informer les adolescents et à recueillir leurs avis simultanément. Ces questions s'inscrivent par là même dans la logique de la « littératie énergétique » (energy literacy), laquelle est définie comme « une connaissance générale et des caractéristiques affectives (attitudes) et comportementales permettant de faire des choix appropriés et d'adopter des changements dans la façon de produire et consommer l'énergie » (DeWaters et Power, 2011, cité par Gibert, 2020).

Pour le reste, cinq autres questions visent à évaluer l'attitude des jeunes et portent sur leur sentiment à l'égard du changement climatique (question 1), leurs actions pour le climat (question 2), les responsables et les mesures à prendre (questions 16 et 17) et les engagements à prendre (question 20).

5.1.1 Changement climatique : sujet global directement lié à l'homme

L'examen de la formulation des questions sur le phénomène de changement climatique indique qu'elle pousse à admettre certains présupposés avant même de tester

les connaissances des jeunes. L'analyse des questions fait apparaître des idées sur le changement climatique qui nécessite des savoirs de base pour une bonne compréhension. Ainsi, la question 5 est formulée de manière à informer les jeunes sur la cause du phénomène : « Par quel mécanisme principal le CO₂ produit par l'activité humaine cause-t-il un réchauffement climatique ? » Elle est chargée de présupposés car le mot interrogatif « quel » prend « la place d'une donnée inconnue du locuteur et supposée connue de l'interlocuteur » (Grevisse et Goose, 2011, p. 533). Son support syntaxique, le participe passé suivi de la préposition « par », souligne l'origine humaine de la crise et affirme comme vraie sa relation prédicative.

En suivant cette logique comme principe de base, les questions 8 et 9 insistent également sur les activités humaines comme étant responsables du changement climatique. La question 8 est formulée ainsi :

« 8) Causes du dérèglement climatique

Parmi les activités humaines ou phénomènes suivants, indique tous ceux qui engendrent directement et de façon importante la production de CO₂ ou d'autres gaz responsables du changement climatique (comme le méthane...) [Tu peux cocher plusieurs cases]

- Le transport routier
- Le fonctionnement d'une centrale nucléaire
- Le fonctionnement d'une centrale électrique au gaz
- Le chauffage des maisons au mazout
- La croissance des plantes
- Les ondes électromagnétiques (GSM, télévision, Wifi...)
- Le transport aérien
- L'élevage d'animaux de boucherie (bovins, porcs, etc...)
- Le déboisement »

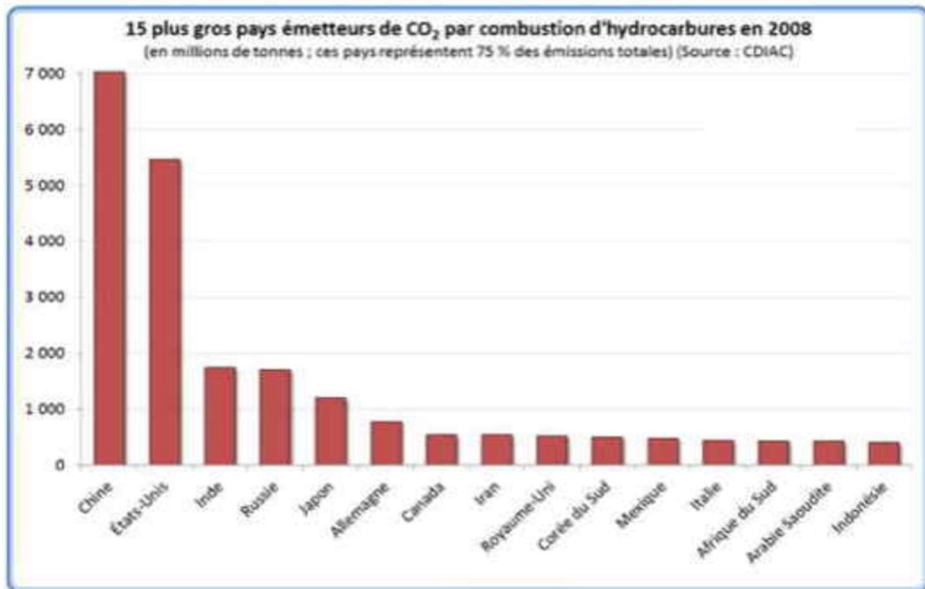
La structure phrastique de cette question sous-entend les causes du changement climatique avec un syntagme prépositionnel placé au début de la phrase : « Parmi les activités humaines ou phénomènes suivants ». Ainsi, les jeunes sont censés admettre cette phrase affirmative comme condition préalable avant de cocher les réponses.

Quant à la question 9, elle porte sur un autre domaine important des activités humaines : le transport et CO₂. Plusieurs moyens de transport sont proposés (avion, train, voiture 4x4, autocar, voiture diesel) afin d'évaluer les connaissances sur l'émission de CO₂ par usager pour chaque moyen de transport. Ce qui implique que tous ces véhicules émettent plus ou moins de gaz à effet de serre.

Les connaissances générales sont considérées comme une condition primordiale pour comprendre et s'engager face au réchauffement de la planète. Elles sont souvent exposées d'une manière implicite comme condition à valoriser et à admettre. Leur rôle est non seulement de collecter des opinions mais aussi d'informer les jeunes en même temps. Par exemple, les questions suivantes sont illustrées par des graphiques comme celui sur la production d'électricité (question 4), celui sur l'évolution de la température (question 10), et celui sur les émissions de CO₂ en Chine et en Allemagne (question 15). D'après la figure ci-dessous, la question 15 montre comment les connaissances générales sont considérées comme condition préalable à la compréhension du sujet :

Figure 1 Les graphiques dans la question 15 de l'enquête belge

(Source : Hirtt, 2019, p. 51)



(tu peux cocher plusieurs cases) *

- Un Chinois pollue en moyenne davantage qu'un Allemand
- Un Chinois pollue en moyenne moins qu'un Allemand
- Les deux graphiques se contredisent
- La Chine compte plus d'habitants que l'Allemagne

Il est demandé à l'élève d'observer et d'interpréter ces histogrammes. Les compétences nécessaires à la lecture et à la compréhension des graphiques donnés sont précisées vers la fin de l'instruction.

Mais cette manière d'introduire les questions est présente à travers tout le sondage. Les questions 4, 7, 13 et 14 en sont de bons exemples par leurs formulations qui comprennent en elles-mêmes les connaissances générales à la fois sur la situation d'énergie du pays et sur le phénomène du changement climatique.

Les questions 4 et 13 abordent la situation énergétique en Belgique. La phrase introductrice de chacune des deux présente en premier lieu la situation énergétique du pays. Aussi, pour la question 4, la formulation est la suivante :

« L'électricité produite en Belgique a différentes sources : énergie nucléaire, énergies fossiles (charbon, pétrole et gaz), énergie éolienne, énergie solaire et autres. Mais quelle est la part de chaque source dans la production d'électricité ? Les graphiques ci-dessous proposent chacun une réponse. Examine-les attentivement et sélectionne (en-dessous) celui qui te semble correspondre à la réalité. »

La première assertion aborde les connaissances de bases concernant les sources d'électricité du pays. Répondre à la question implique d'admettre cette phrase comme vraie. Les impératifs en fin de consigne soulignent l'importance accordée avec la subordonnée relative « qui te semble correspondre à la réalité ». L'élève en tant qu'interlocuteur de ce sondage est censé bien comprendre la production d'électricité.

Quant à la question 13, elle suit le même format de présentation que la précédente tout en mettant l'accent sur la consommation d'énergie en Belgique :

« En 2015, la consommation d'énergie en Belgique était de 4.688 kilogrammes d'équivalent pétrole (kgep) par an et par habitant (1 kgep est la quantité d'énergie que l'on peut produire avec un kilogramme de pétrole). Quelle était, selon toi, la consommation annuelle d'un habitant de chacun des pays suivants ? »

Ici, la question est précédée d'une phrase assertive qui entend fournir les connaissances considérées comme minimales concernant l'état de la consommation d'énergie du pays. L'intitulé donne même l'explication du terme technique « kgep » : « (1 kgep est la quantité d'énergie que l'on peut produire avec un kilogramme de pétrole) ».

Au-delà de la situation nationale les questions 7 et 14 portent sur les connaissances liées au changement climatique de manière plus générale. La question 7 concernant le Gulf Stream est une question fermée. La consigne est de lire le texte

donné et de répondre à la liste des propositions définies avec trois choix de réponse : « Vrai », « Non » et « Je ne sais pas ». Le passage concernant le Gulf Stream constitue le prérequis pour pouvoir y répondre.

Figure 2 La question 7 de l'enquête belge

(Source : Hirtt, 2019, p. 47)

7) Gulf Stream

Lis attentivement le texte suivant et répond ensuite par « Vrai » ou « Faux » aux propositions ci-dessous.
 « Le courant atlantique du Gulf Stream contribue, par son transfert de chaleur, au climat maritime modéré que nous connaissons en Belgique. Selon certaines théories, le réchauffement climatique pourrait ralentir ce courant. En effet, la fonte des glaciers du Groenland augmente l'apport en eaux douces, ce qui diminue la densité des eaux polaires. Or, la plongée en profondeur des eaux polaires est l'un des mécanismes qui entretient le Gulf Stream. »

*

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
La fonte des glaces augmente la salinité (taux de sel dans l'eau) des eaux polaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La fonte des glaces diminue la salinité des eaux polaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'eau douce est plus lourde (plus dense) que l'eau salée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'eau salée est plus lourde (plus dense) que l'eau douce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le Gulf Stream amène de l'eau chaude du Sud vers le Nord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le Gulf Stream amène de l'eau froide du Sud vers le Nord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cela provoquera une augmentation de la température chez nous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cela provoquera une diminution de la température chez nous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enfin, la question 14 aborde les aspects sociaux de la question climatique au travers de la question des réfugiés climatiques :

« On appelle "réfugiés climatiques" les personnes qui doivent quitter la région ou le pays où elles vivent en raison des conséquences du changement climatique. Selon l'ONU, d'ici 2050 le nombre cumulé de ces réfugiés s'élèvera à ... »

Cette question est introduite par une définition de l'expression « réfugiés climatiques » qui présente ces derniers comme victimes du réchauffement de la planète. La compréhension de cette partie introductrice est considérée comme nécessaire au choix de la bonne réponse. Par ailleurs, la référence à l'Organisation des Nations Unies (ONU) constitue un argument d'autorité pouvant pousser le lecteur à admettre le point de vue présenté.

Dans l'ensemble des cas présentés, la manière de formuler les questions joue un rôle important dans l'organisation du sondage. Des renseignements accompagnés des phrases interrogatives sont présentés comme fait à admettre et cherchent en même temps à informer les élèves qui y répondent.

5.1.2 Une image des jeunes belges bien informés et engagés

La formulation du questionnaire donne une image dynamique et engagée des jeunes belges. Les trois questions portant sur l'engagement collectif (questions 18, 19, 20) sont mises en valeur et ne proposent aucune réponse négative qui pourrait refléter des jeunes inactifs.

D'une part, la question 19, à échelle, traite des sources d'information sur lesquelles les jeunes s'appuient : « Quelles sont tes sources d'information sur le réchauffement climatique ? » Elle en évoque plusieurs : les proches (parents et amis), la presse (radio, télévision, journaux, hebdomadaires), les réseaux sociaux, ou divers types d'organisations (les organisations actives dans le domaine du climat ou de l'environnement, comme Greenpeace ou WWF, les partis politiques et les institutions publiques, comme l'ONU, la NASA ou le GIEC). Soulignons encore que chacune des propositions de cette question montre le caractère dynamique et actif des jeunes sur ce sujet. Aucune réponse ne dénote un possible désintérêt du répondant aux questionnaires.

D'autre part, la question 20 a pour but de mesurer le degré d'engagement des adolescents : « Qu'es-tu prêt à faire ? Que serais-tu prêt à faire personnellement et immédiatement pour le climat ? » L'adjectif « prêt » est répété deux fois pour souligner la résolution et la détermination qui semble attendue des jeunes. De plus, les deux adverbes dans la deuxième interrogation « personnellement et immédiatement » impliquent un engagement particulier et imminent. Pour ce qui est du syntagme

prépositionnel « pour le climat », sa fonction est celle de complément circonstanciel et indique un objectif spécifique à atteindre.

Quant aux réponses proposées, elles touchent plusieurs domaines d'actions depuis ceux de la vie quotidienne d'un individu jusqu'à ceux au niveau de la vie sociétale. Pour parler de la vie de tous les jours, divers thèmes sont mentionnés : mode de consommation (il est suggéré qu'il est préférable de consommer des produits locaux, manger moins de viande, devenir végétarien, acheter des vêtements d'occasion), de transport (il est préférable de ne pas prendre l'avion pour partir en vacances, de se déplacer en vélo ou en transports en commun plutôt qu'en voiture) et de chauffage (mettre un gros pull pour diminuer le chauffage d'un degré). De plus, un autre thème est introduit vers la fin : l'engagement politique (s'engager politiquement pour un changement de politique pour le climat).

Par ailleurs, la formulation de la question 18 reflète le rôle central de l'école dans la prise de conscience concernant le changement climatique chez les jeunes. L'interrogation concerne la fréquence de la sensibilisation sur ce thème à l'école : « On en parle à l'école ? Au cours des trois dernières années, les questions au changement climatiques ont-elles abordées dans tes cours à l'école ? »

Même si les élèves sont invités à choisir une des six réponses proposées selon le degré de la fréquence (Jamais, Très vite, en passant, Plusieurs fois, Une heure de cours, Plusieurs heures de cours, Je n'ai pas ce cours-là.), il est à remarquer que les différentes réponses proposées se rapportent aux différents cours donnés à l'école : géographie, science(s), religion, morale laïque, technologie, etc. Il en résulte qu'il est difficile d'imaginer une absence totale de cette problématique en classe, et souligne l'importance de l'école dans la mobilisation des jeunes générations.

Pour résumer, on voit que le sondage belge accorde une grande importance à la littératie climatique et énergétique. En même temps, les formulations des questions s'efforcent implicitement, à travers les présupposés de nature lexicale et syntaxique, de renseigner les élèves tout en créant auprès des jeunes une image d'eux-mêmes consciente et impliquée comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Tableau 2

Résultat d'analyse des présupposés relevés dans les questions du sondage belge et leurs interprétations

Thème / Question	Nature des présupposés		Interprétation
	Lexique	Syntaxe	
5. Mécanisme du réchauffement climatique / Par quel mécanisme principal le CO ₂ produit par l'activité humaine cause-t-il un réchauffement climatique ?	Le mot interrogatif « quel »	Le syntagme prépositionnel « par l'activité humaine cause-t-il un réchauffement climatique »	La mise en avant de l'origine humaine de la crise climatique et l'affirmation comme vraie de la relation prédicative
8. Causes du dérèglement climatique / Parmi les activités humaines ou phénomènes suivants, indique tous ceux qui engendrent directement et de façon importante la production de CO ₂ ou d'autres gaz responsables du changement climatique (comme le méthane...) [Tu peux cocher plusieurs cases]		Le syntagme prépositionnel « Parmi les activités humaines ou phénomènes suivants »	L'accent sur les causes du changement climatique et l'affirmation comme vraie de la relation prédicative

Thème / Question	Nature des présupposés		Interprétation
	Lexique	Syntaxe	
<p>9. Transport et CO₂ / Si nous voyageons à trois personnes jusqu'au sud de la France (900 km) dans une voiture de taille moyenne, équipée d'un moteur à essence, nous émettons environ 40 kg de CO₂ par personne. À ton avis, combien de CO₂ par personne aurions-nous émis si nous avions voyagé... »</p> <p>- En avion, en train (TGV), en voiture 4x4, en autocar, en voiture diesel</p>		<p>Les syntagmes prépositionnels dans les réponses proposées</p>	<p>Le fait sur l'émission de gaz à effet de serre de tous ces véhicules</p>
<p>4. Production d'électricité/ L'électricité produite en Belgique a différentes sources : énergie nucléaire, énergies fossiles (charbon, pétrole et gaz), énergie éolienne, énergie solaire et autres. Mais quelle est la part de chaque source dans la production d'électricité ? Les graphiques ci-dessous proposent chacun une réponse. Examine-les attentivement et sélectionne (en-dessous) celui qui te semble correspondre à la réalité</p>		<p>- L'assertion explicative « L'électricité produite en Belgique (...) et autres. » - La proposition subordonnée relative « qui te semble correspondre à la réalité »</p>	<p>La compréhension de la production d'électricité comme condition préalable et nécessaire pour pouvoir répondre à la question</p>

Thème / Question	Nature des présupposés		Interprétation
	Lexique	Syntaxe	
<p>13. Consommation d'énergie / En 2015, la consommation d'énergie en Belgique était de 4.688 kilogrammes d'équivalent pétrole (kgep) par an et par habitant (1 kgep est la quantité d'énergie que l'on peut produire avec un kilogramme de pétrole). Quelle était, selon toi, la consommation annuelle d'un habitant de chacun des pays suivants ?</p>		<p>L'assertion explicative « (1 kgep est la quantité d'énergie que l'on peut produire avec un kilogramme de pétrole) »</p>	<p>L'explication du terme technique comme connaissance de base pour comprendre la consommation d'énergie</p>
<p>7. Gulf Stream / Lis attentivement le texte suivant et répond ensuite par « Vrai » ou « Faux » aux propositions ci-dessous. « Le courant atlantique du Gulf Stream contribue, par son transfert de chaleur, au climat maritime modéré que nous connaissons en Belgique. Selon certaines théories, le réchauffement climatique pourrait ralentir ce courant. En effet, la fonte des glaciers du Groenland augmente l'apport en eaux douces, ce qui diminue la densité des eaux polaires. Or, la plongée en</p>		<p>L'assertion explicative « Le courant atlantique (...) le Gulf Stream »</p>	<p>La compréhension de l'explication sur le Gulf Stream comme le prérequis pour pouvoir répondre à la question fermée</p>

Thème / Question	Nature des présupposés		Interprétation
	Lexique	Syntaxe	
profondeur des eaux polaires est l'un des mécanismes qui entretient le Gulf Stream. »			
14. Réfugiés climatiques / On appelle « réfugiés climatiques » les personnes qui doivent quitter la région ou le pays où elles vivent en raison des conséquences du changement climatique. Selon l'ONU, d'ici 2050 le nombre cumulé de ces réfugiés s'élèvera à ...		L'assertion explicative « On appelle "réfugiés climatiques" (...) du changement climatique. »	La compréhension de l'explication sur les réfugiés climatiques comme le prérequis pour pouvoir répondre à la question
19. Sources d'information / Quelles sont tes sources d'information sur le réchauffement climatique ? - J'écoute ou je regarde les informations à ce sujet en radio ou en télévision. - Je lis des articles dans la presse (journaux ou hebdomadaires). - Je m'informe en discutant de ce sujet avec mes parents / avec mes amis. - Je consulte les pages des mouvements de jeunes pour le climat sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter...)		Les syntagmes prépositionnels dans les réponses proposées : « en radio ou en télévision », « dans la presse », « avec mes parents », « avec mes amis », « sur les réseaux sociaux (...) », « auprès d'organisations actives dans le domaine du climat ou de l'environnement »,	Les jeunes présentés comme dynamiques et actifs de s'informer sur le changement climatique à travers plusieurs moyens : les proches, la presse, les réseaux sociaux, ou divers types d'organisations (les organisations actives dans le domaine du climat ou de l'environnement, les partis politiques et les institutions publiques)

Thème / Question	Nature des présupposés		Interprétation
	Lexique	Syntaxe	
- Je m'informe auprès d'organisations actives dans le domaine du climat ou de l'environnement (Greenpeace, WWF, ...)		« auprès de partis politiques »	
- Je m'informe auprès de partis politiques.		et « auprès d'institutions publiques (ONU, NASA, GIEC...) »	
- Je m'informe auprès d'institutions publiques (ONU, NASA, GIEC...)			
20. Qu'es-tu prêt à faire ? / Que serais-tu prêt à faire personnellement et immédiatement pour le climat ?	L'adjectif « prêt » et les adverbes « personnelle-ment » et « immédiate-ment »	- Le syntagme prépositionnel « pour le climat » - Les syntagmes verbaux dans les réponses proposées	L'image des jeunes engagés résolument dans la lutte pour le climat à travers plusieurs domaines d'actions depuis ceux de la vie quotidienne d'un individu jusqu'à ceux au niveau de la vie sociétale : mode de consommation, de transport et de chauffage voire l'engagement politique
- Consommer de préférence des produits locaux			
- Ne pas prendre l'avion pour partir en vacances			
- Remplacer mes déplacements en voitures par le vélo et les transports en commun			
- Mettre un gros pull pour diminuer le chauffage d'un degré			
- Manger moins de viande			
- Devenir végétarien			
- Acheter mes vêtements en seconde main			
- M'engager politiquement pour un changement de politique pour le climat			

Thème / Question	Nature des présupposés		Interprétation
	Lexique	Syntaxe	
18. On en parle à l'école ?/ Au cours des trois dernières années, les questions au changement climatiques ont-elles abordées dans tes cours à l'école ? - Au cours de géographie - Dans un cours de science(s) - Au cours de religion - Au cours de morale laïque - Dans un cours de technologie - Dans d'autres cours		Les syntagmes prépositionnels dans les réponses proposées	Le rôle central de l'école dans la prise de conscience concernant le changement climatique chez les jeunes

5.2 Le questionnaire québécois : la réalité du changement climatique chez les jeunes impliqués

Contrairement aux questionnaires belges riches en informations sur le changement climatique, l'enquête québécoise vise principalement à collecter l'avis personnel des élèves. Divers syntagmes prépositionnels l'indiquent : « Selon toi » (question 2), « Pour toi » (question 5), et « À ton avis » (question 6). L'enquête se compose de questions avec échelle d'évaluation divisées en trois parties. La première porte sur la réalité du changement climatique (questions 1-3). La deuxième sur la perception des jeunes vis-à-vis de cette crise (questions 4-7 et 12). La troisième évoque les actions envisageables pour y faire face (questions 8-10). À l'aide des présupposés, de l'analyse de la formulation de ces phrases interrogatives ainsi que des réponses préétablies, il est possible de dégager certaines idées attribuées au changement climatique auprès de ces jeunes.

5.2.1 Changement climatique comme fait scientifique à admettre

La formulation des questions québécoises suggère que les thèses concernant l'existence du réchauffement de la planète sont des faits scientifiques incontestables. Les structures syntaxiques et le choix lexical dans la formulation des questions soutiennent l'idée que le réchauffement climatique est indiscutable. La première question⁶ entre directement dans le vif du sujet : « Est-ce que tu crois au changement climatique ? » Selon Le Robert en ligne (s.d.), la structure verbale « croire à quelque chose » relève de la croyance et se réfère à l'action de penser qu'une chose est « réelle, vraisemblable ou possible ». De plus, sa position à l'ouverture présuppose son acceptation. En d'autres termes, accepter cette assertion comme vraie est nécessaire pour que le locuteur puisse répondre au sondage.

La question 2 s'inscrit dans cette lignée et souligne l'existence et la cause du réchauffement de la planète : « Selon toi, est-ce que le phénomène des changements climatiques tel qu'on le vit aujourd'hui est causé par l'activité humaine ? » Le syntagme adjectival « tel qu'on le vit aujourd'hui » et le syntagme prépositionnel « par l'activité humaine » soutiennent la réalité du phénomène comme allant de soi avec cette formulation et pointe sa cause majeure comme étant liée à l'humanité dans son entièreté.

Quant à la question 3, elle porte sur la compréhension de la logique du réchauffement planétaire : « Est-ce que le phénomène des changements climatiques représente un sujet dont tu comprends les causes et les conséquences ? » La subordonnée relative « dont tu comprends les causes et les conséquences » présuppose une nouvelle fois la réalité d'un phénomène dont on cherche à évaluer le degré de connaissance chez les jeunes.

La réalité de la crise climatique étant présentée comme incontestable, il en découle qu'il est nécessaire d'y faire face, nécessité qui apparaît au travers du questionnaire du sondage, notamment avec le syntagme verbal « lutter contre les changements climatiques » (question 9) et sa nominalisation « la lutte contre les changements climatiques » reprise quatre fois (questions 5, 7, 8 et 13).

⁶ La numérotation des questions est la nôtre. Elle se base sur l'ordre de présentation dans les résultats du sondage. Voir Fondation Monique-Fitz-Back, 2019.

La question climatique est ensuite amenée à être considérée dans sa globalité. La question 10 se présente ainsi : « Quels sont les trois enjeux liés aux changements climatiques qui t'interpellent le plus ? » Cette formulation sous-entend l'étendue des questions liées au changement climatique. De même que les réponses préétablies qui renvoient à plusieurs domaines : le mode de consommation (sur emballage, surconsommation, consommation d'énergie, alimentation, transport), les effets naturels (eau, îlots de chaleur), les pollutions (plastique à usage unique) et la solution écologique à prendre (compostage). En outre, il est à remarquer aussi l'emploi du verbe « interpellier » qui évoque le fait de « contraindre quelqu'un à en prendre conscience, à réagir » (Larousse en ligne, s. d.). Il présuppose que le répondant de cette enquête doit se rendre compte de ces problèmes.

5.2.2 Des jeunes québécois impliqués à la vie collective

L'image des jeunes québécois véhiculée par les questions du sondage est celle de jeunes intéressés et impliqués dans la vie de la société.

En premier lieu, la question 4 dépeint de jeunes personnes conscientes et douées de raison : « Quelles sont les deux sources d'information sur les changements climatiques que tu juges les plus fiables, parmi les choix suivants ? » Quant aux onze réponses proposées, elles présument toutes d'un rôle informatif des différentes composantes de l'environnement social des jeunes : les proches (les ami(e)s, la famille), l'école, internet (les blogs, les réseaux sociaux, les sites internet GVT ou ONGE) et les médias en général (les médias traditionnels, les documentaires, les livres et les revues scientifiques).

Comme dans l'enquête belge, le rôle de l'école est mis en valeur dans l'enquête québécoise, notamment à la question 6 : « À ton avis, est-ce que le sujet des changements climatiques est abordé à *sa juste valeur* à ton école ? » (Nous soulignons.) L'usage de deux syntagmes prépositionnels est dominant dans cette phrase : « à sa juste valeur » et « à ton école ». Le premier suggère l'idée de faire les choses d'une manière correcte pendant que le second, dont la fonction est celle de complément circonstanciel de lieu, reflète l'importance de ce lieu comme espace de discussion et d'échanges d'idées chez les jeunes.

De la reconnaissance de l'existence et de l'ampleur du phénomène suit la nécessité de l'action collective. La question 9 impose la participation des jeunes : « Quels projets, parmi les suivants, préférerais-tu pour ta ville ou ton quartier (en ordre de préférence) ? Tous ces projets permettent de lutter contre les changements climatiques. » L'assertion après l'interrogation souligne la variété des plans pour réagir dans les réponses proposées, lesquelles reflètent les mesures collectives vues par le champ lexical des biens communs : énergies renouvelables, compostage municipal, transports collectifs, alimentation locale, verdissement des espaces bétonnés, jardins communautaires, pistes cyclables et piétons. Les adjectifs relèvent quant à eux du champ lexical de la collectivité « municipal, collectifs, locale et communautaire » et renforcent le caractère collectif des solutions à prendre. Par ailleurs, une autre option « information et sensibilisation » reflète l'importance de la communication.

D'ailleurs, la manière de formuler les questions laisse apparaître les valeurs prêtées aux jeunes, particulièrement en ce qui concerne l'égalité de sexe. Selon la question 7 « Dans la lutte aux changements climatiques, tu te considères... », le choix de réponses préétablies est formulé par deux formes d'adjectifs au féminin et au masculin : « Très active ou actif / Relativement active ou actif / Pas assez active ou actif / Pas du tout active ou actif ». Ces formes adjectivales entendent prendre en compte toutes les personnes susceptibles d'avoir à répondre.

Quant à la question finale : « As-tu espoir que ta génération et les générations futures vivront dans un environnement en santé ? », son prédicat est chargé d'idées sur la vie future avec le nom « espoir » dont le sens positif va de pair avec la proposition subordonnée complétive « que ta génération et les générations futures vivront dans un environnement en santé ». De plus, le syntagme prépositionnel « dans un environnement en santé » renvoie à une évolution positive et à l'intérêt de la défense de la nature.

L'analyse des présupposés basés sur les éléments lexicaux et syntaxiques du questionnaire québécois révèle l'importance accordée au changement climatique chez les jeunes. L'existence de ce phénomène mondial est confirmée comme faits indéniables en lien avec d'autres enjeux dans lesquels les jeunes sont impliqués collectivement comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 3

Résultat d'analyse des présupposés relevés dans les questions du sondage québécois et leurs interprétations

Question	Nature des présupposés		Interprétation
	Lexique	Syntaxe	
1. Est-ce que tu crois au changement climatique ?	Le verbe « croire »		La nécessité d'accepter cette assertion comme vraie pour pouvoir répondre au sondage
2. Selon toi, est-ce que le phénomène des changements climatiques tel qu'on le vit aujourd'hui est causé par l'activité humaine ?		- Le syntagme adjectival « tel qu'on le vit aujourd'hui » - Le syntagme prépositionnel « par l'activité humaine »	La réalité du phénomène est présentée comme allant de soi avec cette formulation. De plus, sa cause majeure est liée à l'humanité dans son entièreté.
3. Est-ce que le phénomène des changements climatiques représente un sujet dont tu comprends les causes et les conséquences ?		La subordonnée relative « dont tu comprends les causes et les conséquences »	La réalité d'un phénomène dont on cherche à évaluer le degré de connaissance chez les jeunes

Question	Nature des présupposés		Interprétation
	Lexique	Syntaxe	
9. Quels projets, parmi les suivants, préférerais-tu pour ta ville ou ton quartier (en ordre de préférence) ? Tous ces projets permettent de lutter contre les changements climatiques. - Énergies renouvelables, compostage municipal, transports collectifs, alimentation locale, verdir les espaces bétonnés, information et sensibilisation, jardin communautaires, pistes cyclables et piétons	Le champ lexical de la collectivité « municipal, collectifs, locale et communautaire » et des biens communs dans les réponses proposées	Le syntagme verbal « lutter contre les changements climatiques »	La nécessité d'agir pour le climat chez les jeunes à l'aide des plans variés qui reflètent les mesures collectives
5. Pour toi, la lutte contre les changements climatiques est un enjeu :		La nominalisation « la lutte contre les changements climatiques »	La nécessité d'agir pour le climat
8. Connais-tu des petits gestes ou actes solutions de lutte aux changements climatiques qui soient à ta portée ?			
13. Si tu pouvais rencontrer le ministre de l'Environnement et de la Lutte contre les changements climatiques du Québec, que lui dirais-tu ?			

Question	Nature des présupposés		Interprétation
	Lexique	Syntaxe	
7. Dans la lutte aux changements climatiques, tu te considères :	- Les formes adjectivales « Très active ou actif / Relativement active ou actif / Pas assez active ou actif / Pas du tout active ou actif »	La nominalisation « la lutte contre les changements climatiques »	La nécessité d'agir pour le climat avec la prise en compte de toutes les personnes susceptibles d'avoir à répondre.
10. Quels sont les trois enjeux liés aux changements climatiques qui t'interpellent le plus ? - Plastique à usage unique, suremballage, surconsommation, transports, consommation d'énergie, eau, alimentation, îlots de chaleur, compostage, autres	- Le verbe « interpeller » - Le lexique dans les réponses préétablies		L'appel à conscience des répondants du sondage sur l'étendue des questions liées au changement climatique : le mode de consommation, les effets naturels, les pollutions et la solution écologique à prendre
14. As-tu espoir que ta génération et les générations futures vivront dans un environnement en santé ?	Le nom « espoir »	- La proposition subordonnée complétive « que ta génération et les générations futures vivront dans un environnement en santé » - Le syntagme prépositionnel « dans un environnement en santé »	L'image d'une évolution positive dans l'avenir et à l'intérêt de la défense de la nature

Question	Nature des présupposés		Interprétation
	Lexique	Syntaxe	
4. Quelles sont les deux sources d'information sur les changements climatiques que tu juges les plus fiables, parmi les choix suivants ? - Ta famille, tes ami(e)s, ton école, blogs, sites Internet gouvernementaux, sites Internet d'organisations environnementales, médias conventionnels (journaux, radio, télévision, etc.), réseaux sociaux, livre et revues scientifiques, documentaires		La proposition subordonnée « que tu juges les plus fiables »	L'image des jeunes personnes comme conscientes et douées de raison
6. À ton avis, est-ce que le sujet des changements climatiques est abordé à sa juste valeur à ton école ?		Les syntagmes prépositionnels « à sa juste valeur » et « à ton école ».	L'importance de l'école qui est attendu de faire les choses d'une manière correcte car c'est un espace de discussion et d'échanges d'idées chez les jeunes.

6. CONCLUSION

Bien que le changement climatique soit un concept universel, l'analyse des présupposés dans les questionnaires belges et québécois nous révèle certaines valeurs préétablies. Ainsi, il est évident que ces sondages ne servent pas seulement à collecter des avis sur cette thématique chez les jeunes mais ils cherchent en même temps à les informer au travers de certaines représentations.

En Belgique, où la consommation d'énergie dépend essentiellement de l'importation, les questionnaires s'appuient sur la compétence à comprendre la situation

climatique actuelle. Le sujet du changement climatique est considéré comme un fait qui requiert des connaissances de base pour le comprendre dans sa totalité. Les élèves sont alors présumés suffisamment informés afin de pouvoir comprendre l'influence du climat sur l'être humain et la société et vice versa. Quant au Canada, pays plus autonome du point de vue énergétique, son enquête met l'accent sur la réalité d'un phénomène, prouvé scientifiquement, et sur la nécessité de s'y confronter collectivement. Ce qui résulte en un questionnaire qui présuppose et, ainsi, incite les jeunes à s'impliquer.

Même si les thématiques communes du changement climatique et des jeunes sont présentées avec de légères différences en raison des situations propres à chacun des pays, on constate des points communs dans les deux sondages : l'importance accordée aux diverses parties prenantes dans la société, que ce soient les acteurs principaux et les accompagnateurs des jeunes dans la lutte pour le climat : les proches, l'école, la presse et internet.

En somme, l'analyse des présupposés est une méthode essentielle de l'analyse du discours. D'après notre étude, l'examen des formulations des questionnaires nous permet de faire émerger des valeurs sur le changement climatique et les jeunes comme thèses présentes dans les éléments phrastiques et le vocabulaire et partagées entre les sondés des enquêtes. En répondant à ces sondages, les jeunes interrogés admettent comme vrais les propos qui y sont présentés. De cette façon, il est évident que la présupposition joue un rôle primordial pour orienter l'opinion du destinataire. En d'autres termes, elle est prise pour « un outil polémique » car son usage est fondamental dans l'argumentation (Tomassone, 2001). Il serait ainsi intéressant, dans une étude ultérieure, d'appliquer cette théorie dans l'examen d'autres types de questionnaires afin d'en dégager les valeurs ancrées dans leurs formulations.

Références

- Appel pour une école démocratique. (s. d.). *Qui sommes nous ?* Consulté le 24 août 2022 sur <https://www.skolo.org/qui-sommes-nous/>
- Bregha, F. (2014). Politique énergétique. Dans *L'Encyclopédie canadienne*. Consulté le 20 septembre 2022 sur <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/politique-energetique>
- Canada : données et statistiques du pays. (s. d.). Consulté le 20 septembre 2022 sur <https://www.donneesmondiales.com/amerique/canada/index.php>
- DeWaters, JE., Power SE. (2011). Energy literacy of secondary students in *New York State (USA): A measure of knowledge, affect, and behavior*. *Energy Policy*, 39 (3),1 p. 699-710.
- DeWaters, JE., Power SE. (2013). Establishing Measurement Criteria for an Energy Literacy Questionnaire. *The Journal of Environmental Education*, 44, 1, p. 38-55.
- Ducrot, O. (1969). Présupposés et sous-entendus. *Langue Française*, 4(1), 30-43. <https://doi.org/10.3406/lfr.1969.5456>
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Fløttum, K. (2018). Quelles conceptions du « changement climatique » en France et en Norvège ? Résultats de deux enquêtes. *SHS Web of Conferences*, 46, 01010. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184601010>
- Fondation Monique-Fitz-Back. (2019). *Perception des jeunes du Québec face aux changements climatiques. Résultats d'un sondage mené auprès des élèves de 12 à 18 ans, du 15 février au 6 avril 2019*. <https://fondationmf.ca/wp-content/uploads/2019/08/analyse-sondage-modifie.pdf>
- Gibert, A-F. (2020). *Éduquer à l'urgence climatique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n °133, mars. Lyon : ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=133&lang=fr>
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2011). *Le bon usage : Grammaire française : 75 ans* (15^e édition). De Boeck ; Duculot; BPI.
- Hirtt, N. (2019). *École, savoirs, climat. Enquête sur les connaissances et la conscientisation des élèves de fin d'enseignement secondaire, à propos du*

- dérèglement climatique*. <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2019/10/Ecole-savoirs-climat-Aped-2019.pdf>
- Hulme, M. (2009). *Why We Disagree About Climate Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- International Energy Agency. (s. d.). *Belgium - Countries & Regions*. Consulté le 29 août 2022 sur <https://www.iea.org/countries/belgium>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kreig-Planque, A. (2013). *Analyser les discours institutionnels*. Paris : Armand Colin.
- La Direction Générale de l'Énergie du SPF Économie. (2022). *Analyse : Dépendance énergétique de la Belgique*. SPF Économie, P.M.E., Classes moyennes et Énergie. <https://economie.fgov.be/fr/publications/analyse-dependance-energeti-que>
- Larousse. (s. d.). Interpeller, s'interpeller. Dans *Larousse en ligne*. Consulté le 29 août 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interpeller/43792>
- Le Robert. (s. d.). Croire. Dans *Le Robert en ligne*. Consulté le 29 août 2022 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/croire>
- Maingueneau, D. (1979). L'analyse du discours. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, 51(1), p. 3-27. <https://doi.org/10.3406/reper.1979.1614>
- Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours ? *Argumentation et analyse du discours*, (9). <https://doi.org/10.4000/aad.1354>
- Régie de l'énergie du Canada. (2022). *Régie de l'énergie du Canada – Qui nous sommes et ce que nous faisons*. Consulté le 24 septembre 2022 sur <https://www.cer-rec.gc.ca/fr/regie/nous-sommes-nous-faisons/index.html>
- Service Public Fédéral Belge. (s. d.). *Fiche Belgique*. Consulté le 15 août 2022 sur https://www.belgium.be/fr/la_belgique/connaitre_le_pays/la_belgique_en_bref/fiche_belgique
- Stoneman, P., Sturgis, P., & Allum, N. (2013). Exploring public discourses about emerging technologies through statistical clustering of open-ended survey questions. *Public Understanding of Science*, 22, p. 850-868.
- Tomassone, R. (2001). *Grands repères culturels pour une langue, le français*. Paris : Hachette.

Vandermotten, C. (s. d.). *BELGIQUE – Géographie*. Dans *Encyclopædia Universalis en ligne*. Consulté le 29 octobre 2022 sur <https://www.universalis.fr/encyclopedie/belgique-geographie/>